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
№ 4 (48), 2015

CEJSH

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2015

УДК 371

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 № 4 від 30.03.2015)

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, соціалізації особистості, а також проблем корекційної та інклюзивної освіти.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.112.4

К. П. Бовкуш
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

У статті розкрито сутність, структуру та важливість формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя у зв'язку з впровадженням інклюзії в загальноосвітні навчальні заклади. Розкрито проблеми готовності педагога до інклюзивної освіти дітей з особливими психофізичними потребами; психолого-педагогічна ерудиція вчителя; уміння продуктивно поєднувати корекційно-консультативну й науково-дослідну діяльність педагога. Представлено дані, що ілюструють основні труднощі, а також параметри професійної та психологічної готовності вчителя до включення «особливої» дитини в загальноосвітній процес, розглянуто вплив особистісних особливостей педагогів на ставлення до інклюзивної освіти.

Ключові слова: *готовність, інклюзивна освіта, інклюзивне середовище, особливе середовище, психологічна готовність, професійна готовність, інклюзивна компетентність педагога, завдання готовності вчителя до інклюзивної освіти.*

Постановка проблеми. Модифікація системи освіти в Україні ставить перед вищим навчальним закладом, завдання в забезпеченні постійного розвитку педагогів, наслідування концепцій, поєднаних із здійсненням педагогічної діяльності на гуманних, демократичних засадах, переходу на оновлену структуру та зміст освіти.

Освіта є першою ланкою, що повинна вчасно реагувати на зміни в суспільстві. Сьогодні як ніколи важливими є такі принципи освіти, як доступність, рівність умов кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, безперервність та різноманітність освіти. У контексті реалізації цього принципу вирішального значення набуває високоосвіченість педагога.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема Е. Агафонової, М. Алексеевої, С. Алехиної, В. Бондаря, Л. Гречко, М. Гордона, О. Денисової, В. Зарецького, В. Засенка, А. Колупаєвої, О. Кутепової, О. Леханової, Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової, Л. Савчук, О. Суворова, В. Синьова, Т. Сак, В. Тарасун, О. Таранченко, В. Тищенка, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманової, О. Ямбург, Л. Яценюк та ін.

Тобто, сучасний педагог повинен бути готовий до змін у своїй діяльності. Ці зміни, передусім, стосуються здоров'я дітей. Серед хронічних не інфекційних захворювань домінують психоневрологічні, хвороби нервової системи й органів чуття, затримка психічного розвитку, легка

розумова відсталість. Уже, вступаючи до школи, близько 80 % дітей мають ті чи інші відхилення в стані здоров'я. Це позначається на їх фізичному та психічному розвиткові, працездатності, на якості навчання, психологічній і соціальній комфортності та адаптації в освітньому середовищі [3, 20].

Мета статті – визначення проблем готовності педагогів до реалізації інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Виклад основного матеріалу. Однією зі складових успішності та професійного збагачення є *самовдосконалення*. У самостійній педагогічній діяльності одночасно з професійною підготовкою формується й особистість.

Саме від учителя, його професійної готовності, педагогічної майстерності залежить не лише якість засвоєного матеріалу, а й те, наскільки комфортно будуть почувати себе учні в інклюзивному середовищі.

Інклюзивне середовище – це сприятлива атмосфера для учнів, де можна повноцінно навчатися й розвиватися не соромитись себе. Це середовище, де всі діти незважаючи на освітні потреби здатні ефективно навчатися, удосконалювати комунікативні навички, підвищувати свою соціальну компетентність та відчувати себе частиною спільноти.

Особливе середовище – це те, що має бути створене для учня з особливими освітніми проблемами. Це і є принцип інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання володіє гнучким індивідуально-особистісним навчанням, де забезпечується медико-соціальним і психолого-педагогічним супроводом. Гарантія освітнього процесу висококваліфікованим персоналом прогнозує в педагогів інклюзивну компетентність. Це ті педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо втілюють нові технології навчання, здатні швидко вирішувати проблему соціалізації дітей з ООП.

Інклюзивна компетентність учителя має проявлятися в педагогічній майстерності організовувати колективну діяльність дітей різних категорій, рівнозначно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу учнями з різними типами порушень розвитку, умінні вибирати певні прийоми виховного впливу на дітей у класі.

Щодо практичного здійснення інклюзивного навчання потрібно з'ясувати низку проблем, пов'язаних не тільки з матеріальною базою, а й з різними позиціями членів суспільства; одне з найперших – неготовність педагогів до виконання своєї професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

Ураховуючи те, що дитина з обмеженими можливостями здоров'я має перспективу на отримання вільного вибору будь-якого освітнього закладу, тому сформованість інклюзивної компетентності вчителя має бути достеменна, незалежно від своєї предметної підготовки.

Таким чином, інклюзивну компетентність педагога можна характеризувати як інтегроване особистісне утворення, що спричиняє

здатність здійснювати професійні функції в розвитку інклюзивного навчання. Інклюзивна компетентність педагога відноситься до рівня спеціальних професійних компетентностей. Це забезпечує сформованістю її складових компонентів.

Визначають елементи упорядкування інклюзивної компетентності педагога: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний [2].

Мотиваційно-ціннісний компонент прогнозує скупчення соціальних настанов, інтересів, захоплень, цінних орієнтирів і розвиненість психологічних властивостей особливості педагога, які йому потрібні для виконання інклюзивної діяльності.

Мотив інклюзивної компетентності з'являється в певній величині лише тоді, коли існують відповідні потреби для цієї діяльності та її мотив. Завдяки цьому появляється необхідність формування в педагогів цікавість щодо питань інклюзивного навчання, ствердливого ставлення до збереження права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на навчання в загальноосвітній школі й на їхній основі мотивів до володіння інклюзивної компетентності та її вдосконалення.

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності педагога охоплює систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, знання, які необхідні для здійснення інклюзивної діяльності, успішного й адекватного розв'язання багатогранних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності педагогів проявляється в здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної з виконанням інклюзивного навчання, де пошарово відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Здатність людини до рефлексії пов'язана з такими аспектами її діяльності, як: самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самосвідомість.

У рефлексивно-оцінній діяльності інклюзивно компетентного педагога найважливіший пізнавальний процес – мислення, що прогнозує здатність аналізувати свою власну інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, відкривати їхні мотиви, передбачати поведінку в різних ситуаціях. Уміння бачити різні варіанти розв'язання інклюзивних завдань і обирати з них одне найбільш правильне, уміння планувати та здійснювати інклюзивну діяльність – усе це складники інклюзивного мислення педагога.

Нами визначено **завдання готовності вчителя до інклюзивної освіти:**

1. Взаємодоповнення професійного й особистісного зростання.
2. Розширення ступеня розуміння педагогом подій, що відбуваються на всіх рівнях співдіяння із суспільством.

3. Створення сучасного стилю мислення.
4. Опанування ефективних стратегій і методик самореалізації.
5. Самовдосконалення складових професійної діяльності, які раніше не були засвоєні.
6. Розробка та постійний розвиток кожним педагогом власної унікальної індивідуальної системи діяльності.

Процес розвитку професійної готовності вчителя до інклюзії – це складний і багатогранний процес, який здійснюється протягом усього життя особистості педагога.

Готовність фахівців розглядалася С. В. Альохіною та ін. через два основні показники: *професійна готовність* і *психологічна готовність* [1, 33–50].

Складові професійної готовності такі: інформаційна обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, знання індивідуальних відмінностей дітей, застосування варіативності у процесі навчання, знання індивідуальних особливостей дітей з вадами розвитку.

Складові психологічної готовності такі: емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, залучення дітей з вадами в діяльність на уроці, задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Життєрадість, яка йде від учителя живить учнів до залучення навчальної діяльності. Усі педагоги повинні мати оду ціль – задовольнити потреби особливої дитини.

Т. Лорман, Д. Деппелер, Д. Харві зазначають, що інклюзивне навчання частково зумовлене, тому тяжко залучити учнів до шкільного навчання. Але успіх інклюзивного вчителя, все ж таки є – це урахування індивідуальності й особливості дитини. Також успіх залежить від рівня педагогічної майстерності, здатності легко та швидко вирішувати складні проблеми, а також підтримка колег і школи [3].

Загальновідомим є явище, що діти молодшого шкільного віку бурхливо та яскраво виявляють свої емоції. Тому у професійній діяльності вчителя початкових класів педагогічний акцент має зміщуватися на користь імпринтингу, який в умовах інклюзивного навчання доцільно спеціально супроводжувати яскравими емоційно-виражальними засобами слова, демонстрування незвичних речей, подій тощо. У такий спосіб діти з особливими потребами разом з однолітками, які не мають таких потреб, емоційно єднатимуться з ними. Навколишнє оточення збуджуватиме уяву й фантазію дітей, що сприятиме розкриттю й розвитку їхніх нахилів, здібностей та обдарувань, стане джерелом руху до нового.

Деякі з науковців Дж. Рейнуотер, Л. П. Хайруляєва визначають настанови для вчителів, які працюють з учнями, які мають обмежені можливості у здоров'ї:

1. З чуйністю, турботою ставитися до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, показуючи приклад ставлення до таких дітей іншим вихованцям, створювати умови для комфортного перебування у класі.
2. Планувати та здійснювати індивідуальний підхід до дітей.
3. Залучати дітей з обмеженими можливостями здоров'я до ігор, розвиваючи їх інтерес до спілкування з однолітками та збагачуючи досвід таких дітей.

Як бачимо, включення дитини з особливостями розвитку до учнівського колективу вимагає від учителя володіння спеціальними педагогічними знаннями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптацію навчального матеріалу до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у навчально-виховний процес. Тобто йдеться про надзвичайно високу професійну майстерність – педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу. Ці професійні вміння вчителя загальноосвітньої школи вочевидь потребують підтримки фахівців супроводу, місія котрих полягає не тільки в забезпеченні якості інклюзивного процесу, але й у роботі з можливим професійним згоранням педагога. За нашим переконанням, ефективним методом профілактики цього явища є широко розповсюджені в зарубіжній практиці так звані балінтовські групи, аналіз яких виходить за межі теми нашої статті, проте зазначимо, що подібна практика дозволяє ефективно купірувати професійний стрес шляхом обговорення в колективі актуальних труднощів, емоційної взаємопідтримки колег і знаходження за допомогою спеціалістів оптимальних шляхів розв'язання певної психолого-педагогічної або комунікативної проблеми. Загалом проблема психолого-педагогічного супроводу учасників інклюзивного процесу вимагає окремого розгляду, але без сумніву, вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної методичної та психологічної підтримки, особливо працюючи в умовах інклюзії [5].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Основні професійні труднощі педагога масової школи пов'язані з його неготовністю до змін, складовими якої є проблема емоційного прийняття «особливої» дитини, дефіцит знань щодо специфіки розвитку дітей із психофізичними вадами та методів їх навчання. Таке положення справ потребує аналізу успішних зарубіжних практик, пошуку ефективних технологій з урахуванням національного контексту, термінової розробки програм підвищення кваліфікації педагогів і наявності якісної психологічної підтримки всіх учасників інклюзивного процесу. Додамо до своєї позиції ще один штрих.

Цілком розуміючи й частково поділяючи сумніви тих, хто скептично ставиться до перспективи перетворення вітчизняних шкіл на установи інклюзивної освіти, ми вважаємо, що ця задача складна, але вирішувана.

Головною умовою є усвідомлення основної мети інклюзії – прийняття права осіб з обмеженими можливостями на якісне життя та загальна гуманізація суспільних відносин. Тому до задачі розвитку інклюзивної освіти потрібно ставитися як до концепції, що має зачіпати всю соціальну систему, а не її окремі елементи у вигляді освітніх установ. Ані дитячий садок, ані школа, ані хвора дитина ніколи не стануть «інклюзивними», якщо ми, дорослі, не створимо середовище *інклюзивного суспільства,* яке існуватиме на принципах доброти, взаємодопомоги, розуміння та прийняття «не такого як я».

ЛІТЕРАТУРА

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса вобразовании / С. В. Алёхина // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 31–54.

2. Бабенко Л. Зміст та структура готовності вчителя української філології до професійного самовдосконалення / Л. Бабенко // Вісник Черкаського університету. – Випуск 176. Серія «Педагогічні науки». – 2010. – С. 16–21.

3. Лорман Т. Инклюзивное образование : практическое пособие по поддержке разнообразияв общеобразовательном классе / Т. Лорман, Д. Деппелер, Д. Харви. – 2008. – С. 87.

4. Синьов В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії? / В. Синьов, В. Бондар, В. Тищенко // Рідна школа. – 2012. – № 8–9. – С. 20–27.

5. Семиченко В. Рефлексивний підхід в теорії і практиці вищої професійної школи / В. Семиченко, В. Дикань // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 2. – С. 57–72.

РЕЗЮМЕ

Бовкуш Е. П. Готовность педагога к инклюзивному образованию.

В статье раскрыта сущность, структура и важность формирования инклюзивной компетентности будущего учителя в связи с внедрением инклюзии в общеобразовательные учебные заведения. Раскрыты проблемы готовности педагога к инклюзивному образованию детей с особыми психофизическими потребностями; психолого-педагогическая эрудиция учителя; умение продуктивно совмещать коррекционную-консультативную и научно-исследовательскую деятельность педагога. Представлены данные, иллюстрирующие основные трудности, а также параметры профессиональной и психологической готовности учителя к включению «особой» ребенка в общеобразовательный процесс, рассмотрено влияние личностных особенностей педагогов на отношение к инклюзивному образованию.

Ключевые слова: *готовность, инклюзивное образование, инклюзивная среда, особая среда, психологическая готовность, профессиональная готовность, инклюзивная компетентность педагога, задача готовности учителя к инклюзивному образованию.*

SUMMARY

Bovkush K. Teacher’s readiness for the inclusive education.

The article analyzes the nature, structure and importance of formation of the inclusive competence of future teachers in connection with introduction of inclusion in the general education institution.

Realizing of problems of teacher's readiness to the inclusive education of children with psychophysical needs the teachers should have psycho – pedagogical erudition; skills to combine productively correctional-consultative and scientific research of the teacher's activity. The represented data illustrate the main difficulties and options of professional and psychological readiness of teachers to include «special» child in epy general process, considered the influence of personal characteristics of teachers' attitudes towards inclusive education.

The skills of professional readiness of the teacher, characterized by the concept of inclusive environment and special environment are considered. The certain elements of inclusive teacher competence, motivation, values, cognitive-operational, reflexive-evaluation are recognized in the article.

These tasks of willingness of teachers to inclusive education are discussed. Two main indicators of willingness of the experts which are professional readiness and psychological readiness are outlined by the author. The inclusive teacher competence is described as an integrated personality formation, which causes the ability to function in the professional development of inclusive education.

According to the author, the inclusive teacher competence refers to the level of specific professional competencies. This ensures the formation of its components. Inclusive teacher competence has to appear in pedagogical skills to organize collective activity of children of different categories, equivalent to assess the level of teaching material of the pupils learned with different types of violations, the ability to choose certain methods of educational influence on the children in the classroom.

Inclusive education has flexible individual personal training, which is provided by medical and psycho-social and educational support. The inclusive teachers are taking a new system of values, creatively implement new learning technologies, can quickly solve the problem of socialization of children.

Key words: *readiness, inclusive education, inclusive environment, special environment, psychological readiness, professional readiness, inclusive pedagogical competence, teacher's readiness for the inclusive education.*

УДК 37.091.313.376

О. В. Боряк
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренко

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ ДО РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлюється питання інноваційного підходу до здійснення навчання студентів-дефектологів – майбутніх учителів-логопедів. Оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства стає нове ставлення до формування професійних знань, умінь і навичок підростаючого покоління, нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері, мета статті – обґрунтування специфіки професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку. Під час проведеного дослідження було визначено специфіку логокорекційної роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку та інноваційні форми здійснення навчально-виховного процесу у ВНЗ, які, на думку автора, суттєво вплинуть на ефективність та результативність навчання.

Ключові слова*: студенти-дефектологи, учителі-логопеди, професійна підготовка, розумово відсталі діти молодшого шкільного віку, логокорекційна робота, системне недорозвинення мовлення, спеціальна школа.*

Постановка проблеми. У Державні національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» одним із пріоритетних напрямів реформування освіти обрано забезпечення розвитку освітньої галузі на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень. Пріоритетними в освіті є нове ставлення до формування професійних знань, умінь та навичок підростаючого покоління, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері.

На сучасному етапі навчальний процес вимагає постійного вдосконалення, оскільки відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: науково-технічний прогрес усе більше усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня, який більшою мірою задовольняє потреби людини, сприяє розвиткові духовного збагачення особистості. Тому сучасна ситуація підготовки спеціалістів вимагає корінної зміни стратегії та тактики навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ).

Проблема задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих спеціалістах є достатньо актуальною для нашої країни. Високі темпи розвитку світової економіки, вимоги до спеціалістів, які стрімко змінюються та стають більш вибагливими, великий об’єм інформації, необхідної для засвоєння на кінець навчання, вимагають впроваджувати у вищу освіту різноманітні методи активного спілкування.

У зв’язку з цим традиційні схеми навчання, коли студентам пропонувалися готові знання, стають малоефективними. Не завжди закріплення теоретичних знань і їх використання в практичній діяльності здійснюються одночасно з їх отриманням. Як свідчить практика, у більшості випадків надання готових знань не завжди спонукає людину до готовності та здатності виявляти й аналізувати проблеми та самостійно визначати шляхи їх розв’язання.

Потрібний зовсім інший підхід до організації навчання спеціалістів, одночасно потрібна вдосконалена система взаємовідносин і взаємодій між викладачем та студентом.

Аналіз актуальних досліджень. Зважаючи на те, що теорія та практика професійної освіти постійно знаходяться на стадії розробки й розвитку, в корекційній педагогіці та психології представлені чисельні дослідження, що висвітлюють актуальні питання вдосконалення фахової підготовки та впровадження ефективних методів професійного навчання. У контексті проблеми підготовки вчителів-дефектологів (у тому числі й логопедів) ґрунтовно розроблено теоретичні аспекти професійної компетентності корекційного педагога та спеціального психолога, визначено систему, зміст та ефективні шляхи вдосконалення процесу навчання студентів за напрямом – корекційна освіта (В. П. Бех, В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, С. Ю. Конопляста, С. П. Миронова, Н. Г. Пахомова, Ю. В. Пінчук, Т. М. Сак, В. М. Синьов, Є. Ф. Синьова, Є. Ф. Соботович, В. В. Тарасун, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. В. Ярмаченко та ін.),

досліджено основні аспекти впровадження інтерактивних методів фахової підготовки (В. І. Бондар, О. Б. Качуровська, Ю. В. Пінчук, В. М. Синьов, М. К. Шеремет та ін.). Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишилося врахування інтеграції специфічних педагогічних, психологічних і медичних знань у процес професійної підготовки дефектологів, що вимагає специфіка роботи з різними нозологіями дітей із порушеннями психофізичного розвитку не тільки в умовах спеціальної, але й, за вимогами часу, в умовах інклюзивної освіти.

У зв'язку з цим, **метою статті** є висвітлення специфіки професійної підготовки вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку.

На даному етапі наукового пошуку доцільним, на нашу думку, було використання таких теоретичних **методів дослідження**: аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення наукових даних у галузі логопедії, корекційної психопедагогіки, загальної та спеціальної психології на досліджувану проблему з метою визначення стану її розробленості та перспективних напрямів вирішення.

Виклад основного матеріалу. У сучасних соціокультурних умовах різко зросла потреба в педагогах, які працюють із різними групами дітей і молоді з порушеннями мовлення. У контексті сучасної професійної парадигми багаторівневої підготовки вчителів-логопедів постала вимога досягнення достатнього рівня науково-методичного забезпечення цього процесу в умовах запровадження кредитно-модульної системи навчання [2].

Психолого-педагогічні особливості розумово відсталих дітей вивчалися протягом тривалого часу науковцями, теоретиками, практиками. Науково-теоретичними засадами корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки) стала теорія структури дефекту, обґрунтована Л. С. Виготським, яка й була покладена в основу теорії та методики дефектології, зокрема й олігофренопедагогіки.

Можливість впливу логопедії на особистість, утворення соціально важливих навичок на тлі порушеного розвитку не вимагає додаткових пояснень. Задовільний рівень сформованості мовлення в дітей із легким і помірним ступенем розумової відсталості забезпечує розумовий розвиток цих дітей, сприяє відпрацюванню цілеспрямованої поведінки, формуванню адекватної самооцінки та критичного ставлення як до себе, так і оточуючих. Під час логокорекційної роботи накопичуються зміни стану та якостей особистості відповідно до того, як відбувається засвоєння нею соціального досвіду; відбувається сприяння розвитку та виявлення позитивних сторін особистості; розвивається розумова, фізична, моральна саморегуляція, емоційна сфера, мовлення й комунікативні здібності, здібності організовувати та регулювати свою діяльність, навички соціально-трудової орієнтації.

Необхідно констатувати той факт, що логопедична робота з розумово відсталими дітьми (РВД) є необхідним та органічним ланцюгом у системі загального корекційно-розвивального впливу. Таким чином, у педагогічній теорії та практиці виникає проблема дослідження особливостей, можливостей і педагогічних умов формування у РВД з легким та помірним ступенем розумової відсталості вищих психічних функцій засобами корекційно-розвивального навчання на логопедичних заняттях [1].

З метою визначення необхідного обсягу й тематики навчального матеріалу, яким потрібно оволодіти майбутнім учителям-логопедам і таким чином досягти певного рівня професійної готовності до роботи з РВД потрібно, на нашу думку, визначити специфіку цього напряму роботи у спеціальній школі.

У межах цієї статті ми розглядаємо логопедичну роботу як роботу спрямовану, передусім, на корекцію порушень мовлення й розвитку дитини в цілому. Специфіка логопедичної роботи у спеціальній школі зумовлена, з одного боку, характером порушень вищої нервової діяльності, психопатологічними особливостями розумово відсталої дитини, насамперед зниженням рівня аналітико-синтетичної діяльності, з іншого – особливостями мовленнєвого розвитку та структурою мовленнєвого порушення.

Р. І. Лалаєвою були визначені такі особливості логопедичної роботи у спеціальній школі [3]:

1. Комплексна спрямованість логокорекційної роботи. Як відомо, серед специфічних принципів логопедичної роботи Р. Є. Левіна визначила принцип системного підходу, за якого виправлення порушень мовлення, різного ґенезу, здійснюється комплексно. Іншими словами вся логокорекційна робота спрямовується на всі системи мовно-мовленнєвої діяльності незалежно від рівня їхнього розвитку (порушеною є та чи інша система, чи збереженою). У випадку роботи з РВД комплексність передбачає, передусім, вплив на весь пізнавальний розвиток дитини: формування мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення. На кожному з етапів проведення логопедичної корекції через мовно-мовленнєву функціональну системи одночасно робиться корекційний вплив на пізнавальний розвиток дитини. З метою ефективного впровадження логокорекційної роботи у спеціальній школі (СШ) учителі-логопеди повинні володіти знаннями стосовно структури дефекту при розумовій відсталості, знати особливості (специфічні ознаки) пізнавального розвитку РВД.

2. З урахуванням характеру порушень мовлення логопедична робота в СШ повинна проводитися над мовно-мовленнєвою системою в цілому. Ураховуючи специфіку структури мовленнєвого порушення при розумовій відсталості (системне недорозвинення мовлення різного рівня) на кожному логопедичному занятті ставляться завдання корекції порушень

усіх компонентів мовно-мовленнєвої системи: фонологічного, лексичного, граматичного, морфологічного, синтаксичного, відповідно до інтелектуальних та мовленнєвих можливостей дитини.

Стосовно цієї специфічної особливості вчителі-логопеди повинні чітко знати якісні й кількісні показники сформованості компонентів мовно-мовленнєвої системи при нормованому розвитку, структуру системних недорозвинень мовлення при аномаліях розвитку, мовленнєвий онтогенез та симптоматику мовленнєвого дизонтогенезу.

3. У процесі логопедичної роботи в СШ важливо ґрунтуватися на принципі поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтьєв, Ж. Піаже та ін.). Це необхідно, щоб від наочно-образного та наочно-дійового типів мислення, які є домінуючими у РВД, поетапно перейти до організації дії у внутрішньому плані (вербально-логічний тип мислення).

Р. І. Лалаєва пропонує такі етапи формування мовленнєвих дій:

1) матеріалізація дій з опорою на допоміжні засоби (переважно наочні, по можливості з опорою на всі аналізаторні системи дитини). На цьому етапі дитина оволодіває мовно-мовленнєвими операціями: визначенням, диференціацією звуків на можливі допоміжні засоби.

2) виконання дії в мовленнєвому плані. На цьому етапі дитина оволодіває мовленнєвими операціями на основі слухового та кінестетичного підґрунтя, без опори на допоміжні засоби.

3) виконання дії у внутрішньому плані. На цьому етапі дитина здійснює виконання мовленнєвих дій без матеріальних і мовленнєвих опор, за уявою.

У логопедичній роботі з РВД необхідний поступовий, послідовний підхід від одного етапу до іншого, що пов’язано з особливостями їх мисленнєвої діяльності.

4. Особливостями логопедичної роботи в СШ є максимальне залучення аналізаторів, актуалізація відчуттів різної модальності, а також використання максимальної та різноманітної наочності. Учителі-логопеди повинні чітко знати методику використання наочності в роботі з РВД.

5. Диференційований підхід у логокорекційній роботі, який передбачає поділ учнів, навіть у межах одного класу, на І та ІІ відділенні і, відповідно, необхідність урахування особливостей вищої нервової діяльності, психічних особливостей дитини, її працездатність, особливості моторного розвитку, рівень несформованості мовлення тощо. Ця специфічна особливість здійснення логопедичної роботи в СШ передбачає специфіку комплектування груп і підгруп для проведення занять в умовах класно-урочної системи. Якщо під час роботи з дітьми без порушень комплектація груп відбувається за мовно-мовленнєвою ознакою (логопедичним висновком), то в роботі з РВД, насамперед, ураховується рівень пізнавального розвитку, а вже потім мовленнєва симптоматика.

6. Корекцію порушень мовлення (особливо звуковимову) потрібно поєднувати із загальним моторним розвитком і переважно дрібною моторикою пальців та кистей рук. Ураховуючи щільний взаємозв'язок між розвитком дрібної та артикуляційної моторики (за М. М. Кольцовою), у логопедичні заняття, особливо підготовчого – 2 класів, необхідно включати вправи, завдання, елементи логопедичної ритміки.

7. Зміст логопедичної роботи повинен відповідати програмі з навчання грамоти, вивчення рідної мови. У процесі логопедичної роботи здійснюється корекція порушень мовлення, закріплюються правильні мовленнєві навички, формується практичний рівень засвоєння мови. Сформованість практичного рівня володіння мовою є необхідною умовою для вивчення мовних явищ і закономірностей оволодіння знаннями промову. Таким чином, логопедична робота повинна готувати дітей до засвоєння програми з української мови. Цей факт зумовлює необхідність планувати зміст логопедичної роботи в СШ з урахуванням програмових вимог з української мови в даному класі. При цьому цілі й завдання логопедичної роботи (практичне оволодіння мовою) інші, ніж мета та завдання уроків української мови (усвідомлення й аналіз мовних явищ).

8. У зв'язку з тим, що сформовані умовно-рефлекторні зв'язки у РВД дуже консервативні, сталі, змінюються з труднощами, необхідно досить щільно відпрацьовувати етапи закріплення правильних мовленнєвих навичок.

9. Характерною для логопедичної роботи в СШ є акцентуація на повторення логопедичних вправ, але з включенням елементів новизни за змістом і за формою. Це зумовлене слабкістю замикальної функції кори, труднощами формування нових умовно-рефлекторних зв'язків, їх хрупкістю, швидким згасанням без достатнього підкріплення.

10. Засвоєні в логопедичному кабінеті правильні мовленнєві навички у РВД зникають в інших ситуаціях, на іншому мовленнєвому матеріалі. У зв'язку з цим дуже важливо закріпити правильні мовленнєві навички в різних ситуаціях (діалог з учнями, дорослими, розмова по телефону, переказ прочитаного, самостійний переказ тощо).

11. Ураховуючи швидку втомлюваність, схильність до охоронного гальмування РВД, необхідно проводити часту зміну видів діяльності, перемикання дитини з однієї форми роботи на іншу.

12. Специфікою логопедичної роботи у СШ є чітке дозування завдань та мовленнєвого матеріалу. Особливості пізнавальної діяльності РВД зумовлює необхідність поступового ускладнення завдань та мовленнєвого матеріалу, будь-яке завдання повинне бути максимально розкладене на прості складові. Одне й те саме завдання виконується спочатку на простому мовленнєвому матеріалі, потім – на більш складному. Ускладнення завдання, введення більш важкого завдання передбачається спочатку на простому мовленнєвому матеріалі. Одночасне ускладнення

завдання та мовленнєвого матеріалу призводить до неможливості його виконання РВД.

13. Під час проведення логопедичних занять необхідно чітке розуміння дитиною мети заняття. У зв'язку з цим цілі заняття повинні бути викладені РВД досить конкретно, в доступній формі.

14. Для ефективного засвоєння правильних мовленнєвих навичок РВД необхідний певний, не дуже швидкий темп роботи.

15. Слід підтримувати у РВД інтерес до виправлення мовлення, впливати на його емоційну сферу.

16. У зв'язку з тим, що порушення мовлення у РВД мають стійкий характер, логопедична робота в СШ здійснюється в більш тривалі терміни, ніж робота з дітьми без порушень у розвитку.

17. Несформованість контролю, слабкість вольових процесів у РВД зумовлює необхідність тісного зв'язку роботи логопеда, вчителя, вихователя й батьків. Потрібно так організувати педагогічний процес у СШ, щоб не тільки на логопедичних заняттях, але й у класі та позакласний час здійснювалися закріплення правильних мовленнєвих навичок, контроль і допомога педагогів та батьків, корекція мовленнєвих порушень.

18. Логопед повинен проводити роботу в тісному зв'язку з медичним персоналом, щоб реалізувати комплексний медико-педагогічний підхід до усунення мовленнєвих порушень і проводити корекцію мовленнєвої патології на сприятливому фоні. Наприклад, заняття з усунення заїкання будуть більш ефективні, якщо вони проводяться на фоні розслаблення після вживання відповідних медикаментів. За наявності зайвої збудливості навіть робота над звуками буде більш ефективна, якщо вона проводиться на тлі заспокійливої терапії.

19. Логопед СШ при перспективному плануванні, враховуючи необхідність участі в логопедичній роботі з дітьми вчителів, вихователів і батьків, повинен приділяти велику увагу роботі з педагогічним колективом школи й батьками з приводу надання інформації про необхідність логопедичних занять.

Таким чином, логопедична робота у спеціальній школі має свою специфіку, яка зумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями учнів, а також характером симптоматики, механізмів, структури мовленнєвого дефекту. Логопедична робота з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку повинна враховувати головне положення про те, що в структурі дефекту при розумовій відсталості первинним є порушення мислення. Відомо, що розвиток мислення відбувається паралельно з розвитком мовлення. Відповідно, систематична, цілеспрямована робота з розвитку мовлення сприяє розвиткові мислення, а саме провідних його процесів: узагальнення, аналізу, синтезу, що, у свою чергу, сприяє активізації пізнавальних процесів у цілому. Здійснюючи

логопедичну допомогу, впливаючи на формування всіх компонентів мови й мовлення, дотримуючись принципу «від простого до складного» можна досягти позитивної динаміки в мовленнєвому розвитку розумово відсталих учнів уже на рівні початкової ланки навчання.

Ефективність формування професійно значущих якостей майбутніх спеціалістів-дефектологів (учителів-логопедів) забезпечується спрямованістю всього навчально-виховного процесу педагогічного закладу освіти на основі професійних знань, умінь і навичок, переробкою навчальних програм дисциплін загально професійного блоку з урахуванням сучасних вимог до рівня професійної підготовки спеціаліста-дефектолога, розробкою курсів за вибором, які сприяють формуванню професійно значущих якостей на основі активних методів навчання, використання інформаційних освітніх програм та контекстно-модульного навчання. Інноваційне навчання формує якості майбутніх дефектологів, що дозволяє активно та творчо мислити й діяти, розвиватися та вдосконалюватися. Окрім цього, інноваційне навчання створює умови, що надають студентам можливість займати ініціативну позицію в навчальному процесі, засвоювати навчальний матеріал засобом активного діалогу, здійснювати самостійний творчий пошук на основі особистого досвіду з одночасним збагаченням його.

Висновки. До інноваційних форм навчання майбутніх учителів-логопедів ми можемо віднести: створення навчального середовища з «занурюванням» у проблематику спеціальної педагогіки та психології, що дозволяє формувати ціннісне ставлення до майбутньої професії; розвиток у студентів – майбутніх логопедів мотивації до проектної діяльності під час вивчення дисципліни предметного блоку; сприяння становленню молодіжної професійної спільноти; знайомство з новими ідеями в сучасних наукових дослідженнях у галузі спеціальної освіти та суміжних із нею галузевих наук; здійснення розробки й апробування нових форм організації та проведення наукових, навчальних і практичних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боряк О. В. До питання логопедичної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку / О. В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 27. – С. 31–37.

2. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст] : навч. посібник / І. М. Омельченко, В. В. Тарасун, Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2011. – 416 с.

3. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных класса : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

4. Пахомова Н. Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 192–196.

РЕЗЮМЕ

Боряк О. В. Профессиональная подготовка учителей-логопедов к работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста.

В статье раскрываются вопросы инновационного подхода к осуществлению обучения студентов-дефектологов – будущих учителей-логопедов. Поскольку на современном этапе развития общества актуальным становятся новые подходы к формированию профессиональных знаний, умений и навыков подрастающего поколения, новые подходы к инвестиционной политике в образовательной сфере, цель статьи – раскрытие специфики профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов к работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста. Во время проведенного исследования была определена специфика логокоррекционной работы с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста и инновационные формы осуществления учебно-воспитательного процесса в ВУЗ-е, которые, по мнению автора, существенно повлияют на эффективность и результативность обучения.

***Ключевые слова**: студенты-дефектологи, учителя-логопеды, профессиональная подготовка, умственно отсталые дети младшего школьного возраста, логокорекционная работа, системное недоразвитие речи, специальная школа.*

SUMMARY

Boryak O. Professional Training of Teachers-logopedists to Work with Mentally Retarded Children of Primary School Age.

The article covers the question of an innovative approach to the implementation of defectology students – the future teachers-logopedists. Because of the new attitude in modern society to the formation of professional knowledge and skills of the younger generation, new approaches to investment policy in education are required.

The purpose of the article is to substantiate the specifics of future teachers- logopedists professional training for work with mentally retarded children of primary school age.

Due to the author's investigation the specific features of corrective work with mentally retarded children of primary school age have been determined and innovative forms of educational process in higher education establishments have been proposed, which may have the significant affect for the efficiency and effectiveness of training.

In order to improve the learning process of preparing the teachers to work with mentally retarded children the author has investigated and determined the specificity of speech-corrective work's stages considering the defect structure in mental retardation.

It is noted that logopedic work in a special school has its own specifics, demanded on the peculiarities of higher nervous activity, psychological characteristics of the students, as well as the nature of symptoms, mechanisms, patterns of speech defect. Speech therapy work with children, who have intellectual violations should take into account that a defect in the structure of mental retardation primary caused by thinking impair, as well as the development of thinking processes is parallel with the development of speech.

Accordingly, systematic, purposeful work on language development promotes thinking development and namely its leading processes: synthesis, analysis, which promotes activation of cognitive processes in general. Through logopedic therapy, influencing the formation of the language and speech components, following the principle «from simple to complex», the positive dynamics in the speech of mentally retarded pupils can be achieved even at the primary education level.

***Key words:** the students-defectologists, the teachers-logopedists, professional training, logocorrectional work, systemic speech underdevelopment, special school.*

УДК 615.825-053.4:001.895:616.718

Ю. М. Корж
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЯ ДЕФОРМАЦІЙ НИЖНІХ КІНЦІВОК КАЗКОВО-ІГРОВИМИ ЗАСОБАМИ

У статті висвітлюється інноваційна реабілітаційна методика для дітей старшого дошкільного віку з плоскостопістю, що містить чотири комплекси коригуючих вправ із використанням спеціальних казково-ігрових посібників «Черепашка», «Тигрячі лапки», дитячих тренажерів «Гармошка», «Лук», гантель «Їжачок», для цілеспрямованого розвитку ослаблених м'язових груп тулуба й кінцівок та формування стереотипу правильної ходьби.

Методика впроваджувалась у два етапи: навчально-підготовчому, який тривав 2 тижні, та корекційно-тренуючому, що продовжувався до кінця дослідження.

Ключові слова: *реабілітаційна методика, діти старшого дошкільного віку, спеціальні тренажери, плоскостопість.*

Постановка проблеми. Опорно-руховий апарат (ОРА) людини забезпечує оптимальні умови взаємодії організму із зовнішнім середовищем. Тому, будь-яке відхилення в параметрах його функціонування призводить до зниження рухової активності, порушенню нормальних умов взаємодії організму з навколишнім середовищем і, як наслідок цього, до порушень в стані здоров'я.

У наш час на території України значно зросла кількість дітей з ортопедичною патологією. Порушення постави виявлено в 40 % дошкільників, 64 % учнів початкових класів, 70 % випускників шкіл, 17 % дітей мають деформацію нижніх кінцівок [2].

Плоскостопість – деформація стопи, що характеризується сплощенням її склепінь. За даними А. Л. Очерет, на плоскостопість хворіє до 40 % населення земної кулі. У США дефекти стопи мають 65 % дорослого населення, в Індії та Китаї до 7 % населення [6].

Плоскостопість – найпоширеніший вид ортопедичної патології нижніх кінцівок у дітей різних вікових груп. За даними В. С. Лосевої, в кожної двадцятої дитини з плоскостопістю виникає сколіотична хвороба [6].

Тому зусилля спрямовані на оздоровчо-профілактичну та корекційну роботу з дітьми дошкільного віку – є одним із важливих завдань збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Аналіз актуальних досліджень. Фахівці розрізняють уроджену й набуту плоскостопість. Уроджена плоскостопість виникає внаслідок патології внутрішньоутробного розвитку та виявляється в 11,5 % випадків. Набуту плоскостопість, залежно від етіології, поділяють на рахітичну, травматичну, паралітичну та статичну [2; 6; 7; 8].

В. О. Єпіфанов, В. М. Мошков зазначають, що деформація нижніх кінцівок є наслідком захворювань у ранньому віці, вроджених вад або

диспластичних змін кісткової системи в результаті значних статичних навантажень [5].

Медичні працівники зазначають, що плоскостопість також може виникати внаслідок: слабкості м'язово-зв'язкового апарату стопи в соматично ослаблених дітей; перевантаження гомілковостопного апарату [8], тривалої ходьби в тісному або вузькому взутті [4], дитячої звички ходити, широко розставляючи стопи [7] тощо.

Є. С. Вільчковський наголошує, що будь-яке порушення розвитку стопи, негативно впливає на опорну функцію нижніх кінцівок і ходьбу. Дитина швидше втомлюється, порушується її самопочуття та працездатність [1].

За даними М. М. Єфименко, на форму нижніх кінцівок також негативно впливає синдром гіпермобільності. Автор пропонує систему тестування гнучкості в суглобах нижніх кінцівок, куди входять тести «Годинник», «Жабка», «Вартовий», «Прапорець» тощо [3].

Науковці зазначають, що плоскостопість значною мірою впливає на стан і формування фізіологічних вигинів хребта. Коли погіршується ресорна функція стопи, автоматично збільшується статичне навантаження на хребет, і при недостатньому тонусі основних м'язових груп тулуба, виникають функціональні та структурні порушення форми хребта, грудної клітки й нижніх кінцівок [2; 3; 4].

Ю. М. Вихляєв, І. С. Красикова наголошують, що профілактика плоскостопості полягає, насамперед, у правильній організації процесу фізичного виховання, що передбачає зміцнення всього м'язово-зв'язочного апарату, особливо гомілок і стоп; використанні раціонального взуття; нормалізації режиму статичного навантаження на хребет і нижні кінцівки; включенні коригуючих вправ у заняття з фізичної культури, ЛФК, прогулянки тощо [2].

Зважаючи на зазначене, важливим у реабілітаційному процесі дітей із деформацією нижніх кінцівок є встановлення етіології порушень і пошук інноваційних нестандартних засобів для їх ефективної корекції.

Мета дослідження: розробити та перевірити ефективність реабілітаційної методики з використанням казково-ігрових тренажерів для дітей старшого дошкільного віку з плоскостопістю.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз й узагальнення науково-методичних джерел); *емпіричні (*спостереження, збір анамнестичних даних, бесіда, опитування, метод вивчення продуктів діяльності (соматоскопія, соматометрія, тестування рухових якостей тощо), педагогічний експеримент; *статистичні (*кількісний і якісний аналіз одержаних даних дослідження, статистична обробка з використанням методу середніх величин).

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося в три етапи протягом 2014 року на базі спеціального дошкільного навчального закладу (СДНЗ) м. Суми № 20 «Посмішка» для дітей із порушеннями функцій ОРА.

Було сформовано дві однорідні за віком і діагнозом групи дітей: основна група (ОГ) та група порівняння (ГП) кількістю по 10 дітей у кожній групі. До ОГ входили 4 дітини (40 %) зі сплощеною стопою, 4 дитини (40 %) з плоско-вальгусною стопою та 2 дитини (20 %) з плоско-варусною стопою.

У ГП нараховувалося 5 дітей (50 %) зі сплощеною стопою та 2 дитини (20 %) з плоско-вальгусною стопою та 3 дитини (30 %) з плоско-варусною стопою. Діти цієї групи займалися за загальною програмою з фізичного виховання, яка передбачала використання стандартних засобів фізичного виховання, а також занять із ЛФК для корекції ОРА.

Для дітей ОГ була розроблена реабілітаційна методика з використанням засобів авторської оздоровчо-корекційної технології (ОКТ) «Богатир», яка включала 4 комплекси коригуючих вправ: «Гімнастика тигрят», «Їжачок-мандрівник», «Потоваришуй із черепашкою» та «Комплекс силових коригуючих вправи із спеціальними дитячими тренажерами „Педаль", „Клин", „Гармошка" та „Лук"».

Запропонована методика вирішувала такі завдання: корекція форми склепінь стопи, розвиток силової витривалості основних м'язових груп тулуба та кінцівок, формування стереотипу правильної ходьби й постави. Для реалізації визначених завдань, комплекси коригуючих вправ були включені в такі форми фізичного виховання: ранкову гімнастику, прогулянки, індивідуальну корекційну роботу, самостійну рухову діяльність, заняття з фізичної культури та ЛФК.

Методика впроваджувалась у два етапи: навчально-підготовчому, який тривав 2 тижні, та корекційно-тренуючому, що продовжувався до кінця дослідження.

Казково-ігрові комплекси коригуючих вправ містили вправи з використанням поролонових рукавичок – «тигрячі лапки», дитячих гантель «Їжачок» та посібника «Черепашка», який діти утримували на голові.

Використання спеціальних коригуючих вправ із поролонових тренажерів «Педаль», «Клин», «Гармошка» та гумово-поролонового еспандера «Лук» надало можливість цілеспрямовано впливати на ослаблені м'язові групи нижніх кінцівок.

Ураховуючи той факт, що при варусній деформації нижніх кінцівок та плоско-варусній деформації стопи, формується асиметрія м'язового тонусу, коли тонус привідних м'язів стегна й гомілки перевищує тонус відвідних м'язів. Діти з даною патологією виконували вправи з гумово-поролоновим еспандером «Лук» для розвитку м'язів, що відводять стегно. У вихідному положенні (в. п.) лежачи на правому (лівому) боці вони відводили нижню кінцівку в бік із подоланням опору гумового амортизатора, що прикріплювався до гомілки. Також у в. п. сидячи виконували розведення нижніх кінцівок у сторони, розтягуючи еспандер «Лук». Даний вид коригуючих силових вправ сприяв урівноваженню м'язового тонусу

відвідних і привідних м'язів стегна, що поступово сприяло корекції нижньої кінцівки та стопи.

При вальгусній деформації нижніх кінцівок, навпаки, привідні м'язи стегна та гомілки були розтягнуті та знаходилися в меншому тонусі, ніж відвідні м'язи, тому методика включала силові коригуючі вправи з поролоновим тренажером «Гармошка». Діти у в. п. сидячи або лежачи на спині, утримували тренажер за спеціальну петлю-ручку між колінними суглобами та виконували його стискання, таким чином збільшуючи тонус ослаблених привідних м'язів стегна, що надало можливість цілеспрямовано впливати на корекцію форми нижньої кінцівки та стопи.

Використання дитячого поролонового тренажера «Педаль» надало можливість диференційованого впливати на м'язи зовнішнього та внутрішнього краю стопи, що неможливо реалізувати на стандартних тренажерах. Діти одягали тренажер на стопу й залежно від форми плоскостопості виконували натискання стопою на: внутрішній край тренажера – при плоско-варусній формі стопи, на зовнішній край – при плоско-вальгусній деформації стопи. Даний вид коригуючих вправ цілеспрямовано впливав на симетричний розвиток м'язів ротаторів стопи.

Використання дитячих тренажерів «Педаль», «Клин», «Гармошка» та еспандера «Лук» сприяло також мотивації дітей до систематичного виконання спеціальних вправ і цілеспрямованому їх підбору з урахуванням клінічних проявів визначеного діагнозу.

Під час виконання вправ комплексу «Гімнастика тигрят» та «Їжачок-мандрівник» основну увагу спрямовували на гармонійний розвиток усіх рухових якостей, що покращувало загальну працездатність. Діти імітували рухи тигрят: «плавали» в озері, прогинали спину, зміцнюючи розгиначі тулуба; йшли по сліду в упорі лежачи зігнувшись, розвиваючи м'язи плечового поясу; гріли животики, переміщуючись в упорі лежачи позаду, що укріплювало м'язи верхніх кінцівок та черевного пресу; у в. п. сидячи плескали зігнутими нижніми кінцівками, підставляючи «тигрячі лапки» між колінами, що сприяло розвиткові привідних м'язів стегна тощо.

Діти гармонійно розвивали основні м'язи тулуба та кінцівок, виконуючи вправи з дитячими гантелями «Їжачок»: ходили в колінно-кистьовому положенні; у в. п. лежачи на животі, повертали тулуб в сторони «струшуючи з голок листя»; перекочувалися на спині; вигинали спину стоячи в колінно-кистьовому положенні тощо.

Для формування стереотипу правильної ходьби та постави діти, утримуючи «Черепашку» на голові, виконували різні види ходьби (на п'ятах, на носках, із перекатом із п'яти на носок, із приведеними стопами й зігнутими пальцями); вправи на рівновагу та координацію, стоячи на одній нозі; плескання в долоні під ногою; махові рухи верхніми кінцівками, із підкиданням та вибиванням м'яча тощо.

Під час впровадження розробленої реабілітаційної методики дотримувалися таких методичних рекомендацій: контролювали правильне вихідне положення тулуба, кінцівок і підборіддя; усі рухи виконували симетрично; кожну вправу повторювали 6–10 разів; вправи виконували в середньому темпі – плавно, без ривків.

Результати дослідження та їх обговорення. Рівень розвитку силової витривалості м'язів розгиначів тулуба покращився в 15,5 % дітей ОГ та в 6,3 % дітей ГП, тобто динаміка силової витривалості м'язів розгиначів тулуба в дітей ОГ була кращою на 9,2 %.

Рівень розвитку силової витривалості м'язів черевного пресу покращився в дітей ОГ на 18,3 %, а в дітей ГП – на 7,5 %, що вказує на позитивну різницю динаміки даної якості в дітей ОГ на 10,8 %.

Рівень розвитку силової витривалості м'язів плечового поясу покращили 32,1 % дітей ОГ та 17,9 % дітей ГП, тобто динаміка силової витривалісті м'язів плечового поясу в дітей ОГ була кращою на 14,2 %.

Рівень розвитку силової витривалості м'язів нижніх кінцівок покращили 30,1 % дітей ОГ та 15,5 % дітей ГП, тобто динаміка розвитку силової витривалості нижніх кінцівок у дітей ОГ була кращою на 14,6 %.

Покращення показників силової витривалості основних м'язових груп тулуба й кінцівок відбулося завдяки використанню силових коригуючих вправ із спеціальними дитячіми тренажерами «Педаль», «Клин», «Гармошка» та еспандера «Лук», ігрових імітаційних вправ з комплексу «Їжачок-мандрівник» та «Гімнастика тигрят».

Під час дослідження форми склепінь стопи виявили, що в кінці дослідження в 14,7 % дітей ОГ покращилася форма склепінь стопи. У дітей ГП цей показник склав 4,1 %. Позитивна різниця динаміки відновлення показників форми стопи в дітей ОГ була кращою на 10,6 %.

Покращення форми склепінь стопи відбулися завдяки використанню значної кількості спеціальних коригуючих вправ для ослаблених м'язів ротаторів і згиначів стопи й пальців. Таким чином, на основі аналізу отриманих результатів доведено ефективність запропонованої реабілітаційної методики, яка передбачала використання засобів авторської ОКТ «Богатир» для дітей старшого дошкільного віку з різними формами плоскостопості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Розроблено та впроваджено реабілітаційну методику, яка охоплювала чотири комплекси коригуючих вправ: «Гімнастика тигрят», «Їжачок-мандрівник», «Потоваришуй із черепашкою» та «Комплекс силових коригуючих вправи зі спеціальними дитячими тренажерами «Педаль», «Клин», «Гармошка» та «Лук».

Динаміка силової витривалості м'язів плечового поясу в дітей ОГ була кращою ніж у дітей ГП – на 14,2 %, розгиначів тулуба – на 9,2 %, черевного пресу – на 10,8 %, м'язів нижніх кінцівок – на 14,6 %. Динаміка покращення форми стопи в дітей ОГ була кращою на 10,6 %.

Подальшу перспективу наукових розробок вбачаємо у практичному пошуку нестандартних форм і коригуючих засобів для дітей середнього дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник. – 2-ге вид. / Е. С. Вільчковський, О. І. Курок. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. – 428 с.

2. Вихляєв Ю.М. Методика застосування ортопедичних устілок для корекції деформації стопи / Ю. М. Вихляєв // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 11. – С. 9–10.

3. Корекційне фізичне виховання. Поперековий тип рухових порушень / М. М. Єфименко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 9. – С. 12–14.

4. Красикова И. С. Плоскостопие у детей / И. С. Красикова. – 2-е изд. – СПб. : Корона-принт, 2004. – 128 с.

5. Лебная физическая культура : справочник. – 2-е изд. / под ред. проф. В. А. Епифанова. – М. : Медицина, 2001. – 592 с.

6. Лосева В. С. Плоскостопие у детей 6–7 лет : профилактика и лечение / В. С. Лосева. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 64 с.

7. Соколова Н. Г. Практическое руководство по детской лечебной физкультуре / Н. Г Соколова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 445 с.

8. Соколовський В. С. Лікувальна фізкультура / В. С. Соколовський Н. О. Романова, О. Г. Юшковська. – Одеса : Одеський державний медичний університет, 2004. – 234 с.

РЕЗЮМЕ

Корж Ю. Н. Коррекция деформаций нижних конечностей сказочно-игровыми средствами.

В статье рассматривается реабилитационная методика для детей старшего дошкольного возраста с плоскостопием, в которую входит четыре комплекса корригирующих упражнений с использованием специальных тренажеров «Гармошка», «Лук», детских гантелей «Ежик», поролоновых рукавичек «Лапки тигрят» и приспособления «Черепашка» для целенаправленного развития ослабленных мышечных групп туловища и конечностей, и формирования стереотипа правильной ходьбы и осанки. Методика проводилась в два этапа: учебно-подготовительном, который продолжался 2 недели, и коррекционно-тренировочном, который продолжался до конца эксперимента.

***Ключевые слова**: реабилитационная методика, дети старшего дошкольного возраста, специальные тренажеры, плоскостопие.*

SUMMARY

Korzh Iu. Correction of Lower Limbs Deformities by Means of Fairytales and Games.

The paper deals with the rehabilitation methodology for children of the senior preschool age by means of the author's correctional health-technology «Bohatir». The methodology includes four sets of specially designed corrective exercises: «Gymnastics of Tiger-cubs», «Hedgehog-traveler», «Make friends with a turtle» and «A set of power corrective exercises with special children's simulators «Pedal», «Wedge», «Accordion» and «Bow».

In the «Set of power corrective exercises with special children's simulators», children's foam simulator «Accordion» for developing strength and strength endurance of flexors and limbs adductors, expander «Bow» for developing strength and strength endurance of extensors and extremities abductor muscles have been implemented.

In the set of simulation exercises «Hedgehog-traveler», strength exercises with children's dumbbells «Hedgehog» were used, the weight of which was being gradually increased from 100 g. up to 300 g., owing to which children in different starting positions performed non-standard motions for the development of trunk and limbs weakened muscle groups.

A set of exercises «Make friends with a turtle» included the exercises on formation of the stereotype of correct posture and walk with the device «Turtle» that children were holding on their head during performing the exercises on balance and coordination.

The methodology was implemented at two stages: preparatory-training that lasted for 2 weeks, and correction-training that lasted up to the end of the experiment.

In the process of preparatory-training stage, when the tone of the major muscle groups was insufficient, the children were being taught to perform technically correct strength exercises for 6-8 times in one attempt.

In the correctional-training period, the quantity of repetitions for each exercise was being gradually increased up to 8-10 times and they were being performed in a slow motion, smoothly, without jerks, without holding the breath.

Key words: *rehabilitation methodology, children of senior preschool age, special simulators, flat feet.*

УДК 376

І. А. Малишевська
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

МІЖНАРОДНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРАВ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ТА ІНВАЛІДНІСТЮ

У статті проаналізовано міжнародні законодавчі документи щодо права на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами й інвалідністю. Міжнародне правове поле визнало інклюзивне навчання найбільш сприятливим для розвитку й соціалізації осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю і відповідає світовим демократичним прагненням. Кожна держава, і Україна зокрема, прагне привести у відповідність з міжнародними нормами власну законодавчу базу щодо права на освіту дітей з особливими потребами на засадах якості, доступності, гуманізації освіти та пріоритетів особистості. У статті розглянуто питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими освітніми потребами й інвалідністю на рівний доступ до якісної освіти.

Ключові слова: *особи з особливими освітніми потребами та інвалідністю, міжнародні законодавчі документи, міжнародна спільнота, право на освіту, освітня інтеграція, гуманізація освіти, інклюзивне навчання, інноваційний розвиток суспільства.*

Постановка проблеми. Проблема дискримінації та соціальної ізоляції осіб з особливими потребами та інвалідністю є актуальною сьогодні в будь-якій демократичній державі світу. Важливим завданням кожної держави є забезпечення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості. Глобалізація, гуманізація та освітня інтеграція стають головними тенденціями суспільного розвитку країн на початку третього тисячоліття.

Сучасний етап інноваційного розвитку суспільства відзначається формуванням нового погляду на освіту й на місце людини в соціумі. Освіта стає загальнодоступною, рівною для всіх. У цьому контексті особливої

актуальності набуває проблема забезпечення освітніх потреб осіб з особливими потребами та інвалідністю, зокрема проблема інклюзивної освіти.

Європейська спільнота переконливо наголошує, що «освіта має надаватися в межах можливого, у загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей і дорослих інвалідів, оскільки в більшості випадків інвалідність сама по собі не є перешкодою, дискримінація – ось що перешкоджає дитині отримати освіту в загальній системі» [5].

Аналіз актуальних досліджень. Багато міжнародних організацій приділяють увагу проблемі виховання й навчання дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, зокрема: ООН, ЮНЕСКО, Всесвітня організація охорони здоров'я, Міжнародна організація праці, Міжнародна ліга суспільств допомоги розумово неповноцінним людям тощо. Зусилля цих організацій спрямовані на вирішення цілої низки проблем: розробку методів діагностування відхилень у розвитку осіб з обмеженими можливостями й інвалідністю та визначення обов'язків держави щодо цих осіб; вивчення шляхів удосконалення системи допомоги особам з особливими потребами й інвалідністю та розробку їхнього правового статусу тощо [11].

Мета статті – аналіз міжнародних законодавчих документів щодо права на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами й інвалідністю.

Методи дослідження: порівняльно-історичний, компаративний.

Виклад основного матеріалу. Питання міжнародного регулювання прав дітей з особливими освітніми потребами й інвалідністю, зокрема право на рівний доступ до якісної освіти окреслені низкою документів.

Загальна декларація прав людини (1948 р.) [2] сформувала ключові стандарти прав людини в тому числі й щодо права на здобуття освіти всіх людей без винятку, зокрема й осіб з особливими потребами. У цьому документі вказується, що кожна людина має право на безкоштовну обов'язкову початкову й загальну освіту, на загальнодоступну технічну та професійну освіту, вищу освіту на підставі здібностей особистості за допомогою всіх необхідних засобів. Крім того, в декларації наголошено, що освіта має бути спрямована на повний розвиток особистості, на повагу до основних прав і свобод людини.

У Декларації прав дитини (1959 р.) [1] вказується, що:

– дитина має бути захищена від дискримінації (принцип 10);

– їй повинен бути забезпечений спеціальний захист і надані можливості та сприятливі умови розвиватися фізично, розумово, морально, духовно шляхом свободи та гідності (принцип 2);

– «дитині, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинні забезпечуватися спеціальні режим, освіта і піклування, необхідні з огляду на її особливий стан» (принцип 5);

– дитина має право на здобуття безкоштовної та обов'язкової освіти, яка сприятиме її загальному культурному розвиткові «і завдяки якій вона могла б на основі рівності можливостей розвинути свої здібності й особисте мислення та стати корисним членом суспільства» (принцип 7).

Женевська XXIII Міжнародна конференція (1960 р.) з народної освіти, ухвалила Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. У ній зазначено, що будь-яка дитина є частиною людства, передбачено доброзичливе ставлення до неповносправної особи й рівноправ'я всіх людей. У цьому документі наголошено, що аномальні діти, залежно від своїх можливостей, мають право на освіту в спеціальних установах і у звичайних школах серед здорових однолітків. Крім того, була розроблена низка рекомендацій з питань організації спеціальної освіти: раннє виявлення розумово відсталих дітей, використання методів діагностування, які забезпечують об'єктивність даних, здійснення обов'язкової та безкоштовної освіти таких дітей тощо [6].

У 1969 році Генеральна Асамблея ООН прийняла Декларацію соціального добробуту, до якої ввійшли положення Конвенції про посібники з інвалідності. У ній акцентовано увагу на захисті прав і забезпеченні добробуту дітей-інвалідів, захисті людей з фізичними й розумовими відхиленнями, необхідності вживання належних заходів щодо відновлення працездатності осіб з розумовими й фізичними порушеннями [12].

Питання міжнародного регулювання прав осіб з особливими потребами та інвалідністю окреслено в Декларації про права розумово відсталих осіб прийнятою Генеральною Асамблеєю ООН (1971 р.). У Декларації акцентовано увагу на потребі надання допомоги розумово відсталим особам, залученні їх до нормального способу життя в суспільстві. У документі виділено положення про те, що розумово відсталі люди мають ті самі права, що й усі члени суспільства: право на освіту, медичне обслуговування, працю, матеріальне забезпечення та задовільний життєвий рівень. У зв'язку з цим Генеральна Асамблея ООН проголосила в 1975 році Декларацію про права інвалідів. У ній зазначено, що «інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв, або порушень, мають ті самі основні права, що і їхні співгромадяни того самого віку» [5].

У цьому нормативно-правовому документі проголошено, що особи з інвалідністю мають отримувати необхідну соціально-педагогічну підтримку, яка б дала змогу їм максимально виявити свої можливості та здібності та прискорила процес їхньої інтеграції в суспільство.

Право дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти закріплене й у Конвенції ООН про права дитини (1989 р.) [3]. У цьому документі наголошується, що:

– «дитині для повного й гармонійного розвитку необхідно зростати в сімейному оточенні»;

– дитина не має розлучатися з батьками всупереч їх бажанню;

– дитина має бути захищена від усіх форм дискримінації;

– «дитина має бути повністю підготовленою до самостійного життя в суспільстві та вихована в дусі гідності, терпимості, свободи, рівності й солідарності».

Крім того, Конвенцією визначається право неповносправної дитини на відновлення здоров'я, на особливе піклування та ефективний доступ до послуг у галузі освіти та професійної підготовки. Також наголошується на тому, що держава повинна забезпечити, «щоб установи, служби й органи, відповідальні за піклування про дітей або їх захист, відповідали нормам з точки зору численності та придатності їх персоналу, а також компетентного нагляду». Це положення ми трактуємо як підготовку різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами.

У Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів(1993 р.) [10], крім основних положень про забезпечення рівних можливостей у галузі освіти для інвалідів, наголошується, що інваліди, які навчаються у звичайних школах разом із здоровими однолітками, забезпечуються «послугами перекладачів та іншими належними допоміжними послугами, які покликані задовольняти потреби осіб із різними формами інвалідності», «гнучкими навчальними програмами, високоякісними навчальними матеріалами». З цією метою загальноосвітні навчальні заклади мають «забезпечити на постійній основі підготовку викладачів і надання їм підтримки».

«Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.) [9], яка є визначальним документом у галузі освіти дітей з особливими потребами та інвалідністю спонукає уряди всіх країн затвердити на законодавчому рівні принципи інклюзивної освіти для «побудови інклюзивного суспільства й забезпечення освіти для всіх». У документі наголошується, що інклюзія має стати загальною формою освіти дітей з особливими потребами. Для цього необхідно більше докладати зусиль для розвитку професійної освіти й мобілізувати підтримку організації зміцнення освіти вчителів з метою забезпечення якісної освіти осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання.

«Рамки дій стосовно освіти осіб з особливими потребами» (1994 р.), прийняті Саламанською декларацією [7], окреслили інноваційні підходи щодо здобуття освіти осіб з обмеженими можливостями, які прийняті освітньою спільнотою. У «Рамках дій» зазначається, що в інклюзивних школах діти з особливими освітніми потребами мають одержувати додаткову допомогу для забезпечення їхнього повноцінного навчання. Для цього варто організувати координацію зусиль між освітніми органами, органами охорони здоров'я та соціального забезпечення і

працевлаштування, беручи до уваги й орієнтуючись на допомогу, яку можуть надати неурядові та благодійні організації. Крім того, необхідно розробити та впровадити широку програму підготовки персоналу для інклюзивних шкіл, а також організувати надання необхідних допоміжних послуг дітям із різною категорією порушень. У документі вказується, що педагогічні навчальні заклади повинні готувати таких педагогів для інклюзивних класів, які б могли адаптувати навчальні плани й навчально-виховний процес до потреб учнів з особливими потребами, а також могли б успішно взаємодіяти з різними спеціалістами й батьками на користь всебічного розвитку дітей з особливими потребами.

Найважливішим міжнародним документом у сфері захисту прав на рівний доступ до якісної освіти осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю є Конвенція про права інвалідів (2006 р.), яка була ратифікована Україною у 2009 році й набрала чинності у 2010 році [4]. Наголошуючи на важливості актуалізації проблем осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю як складової відповідних стратегій сталого розвитку суспільства, цей документ має прискорити розвиток інклюзивної освіти в Україні.

У загальних принципах Конвенції (стаття 3) зазначено, що до осіб з обмеженими можливостями та інвалідністю необхідно ставитися без дискримінації, з повагою «до притаманної людині гідності», їх особливостей, індивідуальності, здібностей, та передбачено «повне й ефективне залучення та включення їх до суспільства», «рівність можливостей» і «прийняття їх як компонента людської різноманітності й частини людства».

Стаття 24 «Освіта» п. 1 Конвенції присвячена організації освітнього простору для осіб з особливими освітніми потребами. У ній наголошується на праві осіб з обмеженими можливостями на освіту в усіх її ланках. Крім того, «для цілей реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя, прагнучи при цьому: до повного розвитку людського потенціалу; до розвитку особистості, талантів і творчості осіб з особливими освітніми потребами, а також до їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі; до надання їм можливості брати активну участь у житті вільного суспільства».

У статті наголошується на виключному значенні відповідних умов для реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, які включають:

– рівний «доступ до інклюзивної, якісної та безоплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання»;

– «доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими»;

– «необхідну індивідуалізовану підтримку для полегшення ефективного навчання осіб з особливими освітніми потребами».

У вище означених положеннях Конвенції акцентується увага на необхідності забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, тобто інклюзивної. Така освіта не може бути якісною без кваліфікованої підготовки різнопрофільних фахівців для роботи в інклюзивних навчальних закладах. Пункт 4 статті 24, наголошує, що «держави-учасниці вживають належних заходів для залучення до роботи вчителів, зокрема й учителів-інвалідів, які володіють жестовою мовою та (чи) абеткою Брайля, та для навчання спеціалістів і персоналу, що працюють на всіх рівнях системи освіти», використовуючи «альтернативні методи, способи та формати спілкування», та обізнаних у питаннях спеціальних методик з метою надання підтримки особам з порушеннями у психофізичному розвитку.

З ратифікацією Україною Конвенції ООН про права інвалідів розпочато докорінні зміни в організації навчання дітей з особливими освітніми потребами та інвалідністю, зокрема, запровадження інклюзивної форми навчання, яке має гармонійно поєднатися з наявною системою спеціальної та загальної освіти.

Ще одним важливим документом, який визначає міжнародну політику стосовно осіб з обмеженими можливостями є «План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006–2015 роках» [8].

Головними завданнями цього документу є досягнення повної участі людей з обмеженими можливостями в житті суспільства. Керівними принципами Плану дій є:

– «заборона дискримінації щодо осіб з особливими потребами та інвалідністю»;

– «рівність можливостей»;

– «повна участь усіх людей з обмеженими можливостями в житті суспільства»;

– «повага до відмінностей і визнання інвалідності як частини людського розмаїття»;

– «гідність і автономність особи, у тому числі й свобода робити власний вибір» тощо.

План дій Ради Європи є широкомасштабним і охоплює всі основні області життєдіяльності осіб з обмеженими можливостями, зокрема рівний доступ до якісної освіти. У документі зазначається, що освіта є важливим фактором соціальної інтеграції та автономії людей з обмеженими можливостями. Для осіб з особливими освітніми потребами освіта повинна «охоплювати всі періоди життя, під нею розуміють дошкільну, початкову, середню, вищу та професійну освіту, а також навчання протягом усього

життя». Крім того, у положеннях Плану дій вказується про надання можливості особам з особливими освітніми потребами та інвалідністю навчатись у звичайних навчальних закладах разом зі здоровими однолітками, що є корисним для всіх учасників навчального процесу. Звичайні навчальні заклади та спеціалізовані заклади повинні співпрацювати для того, щоб підтримати осіб з обмеженими можливостями в їхньому місцевому оточені, забезпечуючи їм повну інтеграцію в соціум. Особливої уваги заслуговує положення про «початкову професійну підготовку та перепідготовку всіх фахівців і всього персоналу, що працює на всіх рівнях системи освіти, більш глибоке усвідомлення ними проблеми інвалідності та навчання використанню відповідної техніки й педагогічних матеріалів», що дозволить надавати допомогу особам з особливими освітніми потребами й інвалідністю в умовах інклюзивного навчання.

Отже, у міжнародних документах, що формують політику інклюзивної освіти, задекларовано, що:

– особи з особливими потребами визнані суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту;

– особи з обмеженими можливостями та інвалідністю мають такі самі основні права, що і їхні співгромадяни, а інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою;

– право на освіту є одним з основних прав людини взагалі й осіб з особливими освітніми потребами зокрема;

– право на освіту осіб з особливими освітніми потребами має гарантуватися без дискримінації та будь-яких обмежень;

– держава повинна визнавати принцип рівного доступу до якісної, безкоштовної початкової, загальної, середньої та вищої освіти осіб з обмеженими можливостями за місцем свого проживання, у загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладах разом зі здоровими однолітками;

– для втілення інклюзивної освіти необхідно застосовувати гнучкі навчальні програми, які необхідно адаптувати до різних потреб дітей;

– особливу увагу варто приділяти кваліфікованій підготовці різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та інвалідністю в інклюзивних навчальних закладах.

Висновки. Міжнародне правове поле визнало інклюзивне навчання найбільш сприятливим для розвитку та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами та таким, що відповідає світовим демократичним і гуманістичним прагненням. Міжнародна спільнота вважає впровадження інклюзивної освіти пріоритетним напрямом реформування освітніх систем на сучасному етапі. Сучасне суспільство «прийшло» до визнання та ствердження права осіб з порушеннями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті й намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Тому кожна держава, і Україна зокрема,

прагне привести у відповідність з міжнародними нормами власну законодавчу базу щодо права на освіту дітей з особливими потребами на засадах якості, доступності, гуманізації освіти та пріоритетів особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Декларация прав ребенка. Резолюция 1386 (XIV) Генеральная Ассамблея ООН от 20 ноября 1959 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384.

2. Загальна декларація прав людини. Генеральна Асамблея ООН 10 грудня 1948 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kr-admin.gov.ua/mol/molod/2.pdf.

3. Конвенція ООН про права дитини. Прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року.[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unicef.org/ukraine/convention_ small_final.pdf.

4. Конвенція про права інвалідів. Ратифікована Законом України № 1767-VI (1767-17) від 16.12.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.

5. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

6. Права дітей з особливими потребами: посібник-довідник нормативно-правових документів / О. Л. Копиленко, О. К. Сусол, Л. В. Хомік [та ін.] ; за заг. ред. О. Копиленко. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2002. – 250 с.

7. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями (приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.).[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/ marcos.html.

8. Рекомендація Rec(2006)5 Комітету міністрів державам-членам про План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 20062015 роках [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec_2006_5%20Ukraine.pdf

9. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями (принята Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.notabene.ru/down_syndrome/ Rus/declarat.html.

10. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. Резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1993 года. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/995_306.

11. Keys W. What do international comparisons really tell us? [Electronic resource] / W. Keys // International Electronic Journal for Leadershipin Learning. – 1997. – Vol. 1(4). – Available from : http://www.ucalgary.ca/~iejll/volume1/ Keysv1n4.html.

12. Peters S. J. A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities / S. J. Peters // JournalofDisabilityPolicyStudies. – 2007. – Vol. 18(2). – P. 98–108.

РЕЗЮМЕ

Малышевская И. А. Международное урегулирование прав лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью.

В статье проанализировано международные законодательные документы о праве на равный доступ к качественному образованию лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. Международное правовое поле признало инклюзивное обучение наиболее благоприятным для развития и социализации лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью и соответствует мировым демократическим устремлениям. Каждое государство, и Украина в частности, стремится привести в соответствие с международными нормами собственную законодательную базу относительно прав на образование детей с особыми потребностями на основе качества, доступности, гуманизации образования и приоритетов личности. В статье рассмотрены вопросы международного урегулирования прав детей с особыми образовательными потребностями и инвалидностью на равный доступ к качественному образованию.

Ключевые слова: *лица с особыми образовательными потребностями и инвалидностью, международные законодательные документы, международное сообщество, право на образование, образовательная интеграция, гуманизация образования, инклюзивное образование, инновационное развитие общества.*

SUMMARY

Malyshevska I. International regulation of the rights of people with special educational needs and disability.

The article analyses international special educational needs and disability acts in terms of disabled students' equal access to education. Discrimination against students with disabilities and their social isolation appears to be a topical issue for any democratic state. Thus, ensuring conditions for the development of every personality has become the priority for each state. On the other hand, globalization, humanization and educational integration have become the main tendencies of social development at the beginning of the third millennium. Consequently, there developed a different view on education in a modern society. At present everybody has an equal access to education. To meet the special educational needs of each student the inclusive education was introduced. Inclusive education tends to be concerned with creating learning environment to meet each learner's requirements and possibilities irrespective of his or her psychological and physical development. European community stresses that students with special educational needs and disability shouldn't be discriminated, they must be educated in regular classes at their local schools. They find inclusive education the most favourable for learning students with special educational needs and disability. International community considers the introduction of inclusive education to be a matter of priority in reforming all modern educational systems. Modern society has recognized the disabled people's right to their full participation in social life and realized the necessity for creating conditions to enjoy this right. For these reasons each country including Ukraine tries to make its legislation corresponding to international one in terms of equal access to education for learners with special educational needs and disability. The article gives a review of international regulation of the rights of people with special educational needs and disability to have equal access to education.

Key words*: learners with special educational needs and disability, international legislation acts, international community, right to education, educational integration, humanization of education, inclusive education, innovative development of a society.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.88:811 (436)

О. М. Биндас
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В АВСТРІЇ

У статті розглядаються питання підготовки вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Австрії. Важливою складовою процесу їх професійної підготовки є формування методичної майстерності, яка нерозривно пов'язана з отриманням теоретичних знань і набуттям практичних навичок і вмінь. Досліджується проблема формування практичних навичок та вмінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі їхньої професійної підготовки. Аналізуються різноманітні організаційні форми практичної підготовки вчителів у взаємозв'язку та в загальному контексті професійної підготовки. Висвітлено досвід організації навчання іноземних мов та аналіз особливостей практичних аспектів підготовки вчителів іноземних мов у Австрії. На основі порівняльного аналізу сформульовані положення, реалізація яких сприятиме забезпеченню більш високої якості підготовки таких спеціалістів в Україні.

Ключові слова: *учитель, іноземна мова, педагогічна практика, виробнича практика, стажування, підготовка, програма, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Одним із важливих напрямів європейської освіти є підготовка вчителів іноземних мов. У кожній країні діє власна система підготовки, що відбиває національні потреби, історію та традиції. Поряд із тим, з огляду на тенденцію інтеграції у вищій освіті в Європі, у підготовці вчителів вводяться спільні моделі та запроваджуються зміни. На даному етапі розвитку вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси, метою яких є вдосконалити й уніфікувати систему підготовки вчителів іноземних мов у всіх європейських країнах, забезпечивши тим самим єдність базових засад у формуванні фахівця даного напряму. Важливою складовою процесу професійної підготовки вчителів іноземної мови є формування їхньої методичної майстерності, яка нерозривно пов'язана з отриманням відповідних теоретичних знань із педагогіки, психології, дидактики й методики навчання іноземних мов, а також формуванням практичних навичок і вмінь застосування отриманих знань у майбутній професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями освітньої системи Австрії займаються як іноземні, так і вітчизняні вчені. Зокрема, окремі аспекти австрійської освіти вже аналізувалися науковцями О. Локшиною, Л. Загорулько, А. Сбруєвою. Проблеми професійного розвитку вчителів даної країни досліджують Л. Карташова, Н. Когут, Н. Бендерець, Л. Данилова, О. Дєнічєва, Л. Дзевицька, О. Гаснер, Х. Сеель, У. Фрітц, Б. Фрієхс, А. Карпаті. Наукові розвідки щодо змісту та структури професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах

Європи, у тому числі в Австрії, подано в працях Н. Авшенюк, В. Базуріної, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожної, Ф. Бухбергера, М. Шратца та інших. Але досі мало приділялось уваги питанням організації та проведення педагогічних практик, їх різновидам і ролі під час підготовки вчителів в австрійських навчальних закладах.

Мета статті – висвітлити досвід організації навчання іноземних мов та аналіз особливостей практичних аспектів підготовки вчителів іноземних мов у Австрії.

Виклад основного матеріалу. Австрійська система освіти є надзвичайно цікавою з погляду реформування. Усі зміни були зумовлені європейськими вимогами до змісту та організації освіти на всіх рівнях, зокрема й щодо підготовки вчителя іноземних мов на кожному з цих етапів. У науковій літературі часто порівнюють освіту в Австрії з іншими країнами, підкреслюючи, що вона відкрита для позитивних нововведень, однак залишає за собою унікальну самобутність, національні й регіональні особливості. Так, Бруно Зеєбахер у своїх дослідженнях із проблеми впровадження раннього вивчення іноземних мов в Австрії стверджує, що таке навчання є результатом інтеграційних процесів країни в Європейський Союз, членство в якому лише підсилило значущість і необхідність такої реформи [3].

В Австрії вчителів іноземних мов готують університети або педагогічні коледжі. До того ж у початкових школах прагнуть залучати до викладання іноземних мов учителів початкової школи, щоб забезпечити викладання всіх предметів одним учителем. У половині європейських країн учителі, які працюють у державних школах, є державними службовцями (Бельгія, Франція, Німеччина, Італія, Ліхтенштейн, Люксембург, Мальта Нідерланди, Польща, Португалія, Словенія, Іспанія, а також Австрія) [5]. У доповіді «Підготовка вчителів іноземних мов: розвиток у Європі» зазначено, що викладачі мов у вищих навчальних закладах зазвичай мають університетську освіту, утім мають недостатню підготовку з дидактики (*general teaching*) та методики викладання іноземних мов (*language teaching*) [1, 270]. Часом кваліфіковані вчителі працюють за контрактом. У цьому випадку вони не є державними службовцями.

Австрія та Німеччина наполягають на випробному періоді, по закінченні якого вчителі-стажери мають представити певну роботу, або інколи скласти екзамени. Проходження випробного періоду в цих країнах впливає на подальше здобуття статусу державного службовця. Водночас перспективи професійного кар'єрного росту для вчителів іноземних мов є досить обмеженими.

Педагогічна підготовка може надаватися протягом здобуття студентами вищої освіти (*undergraduate cycle*) та після здобуття такої (*postgraduate cycle*). Низка країн використовують обидві форми. Інколи організація навчання залежить від того, до викладання в якому типі навчального

закладу готується студент (*at upper or lower secondary level*). Курс навчання протягом здобуття вищої освіти триває 4–5 років, в Австрії та Бельгії – 3 роки. Курс педагогічної підготовки для тих, хто здобув вищу освіту, триває 1–2 роки.

Провідні складові змісту навчання майбутніх учителів іноземних мов збігаються в європейських країнах, хоча існують і специфічні відмінності. Теоретична педагогічна складова включає вивчення педагогіки, загальної освітньої психології та соціології.

Загальною практикою в Австрії, а також у низці інших країн (Чехія, Данія, Німеччина, Угорщина, Італія, Латвія, Мальта, Румунія) є спеціалізація студентів із двох предметів: одна іноземна мова й будь-яка інша дисципліна, це може бути і друга іноземна мова.

Особливістю навчальних програм із підготовки вчителів іноземних мов сьогодні є реалізація «Європейського виміру», що знаходить відображення у:

- визначенні мети й завдань підготовки вчителів;
- включенні вивчення європейської специфіки у змісті окремих дисциплін навчального плану;
- визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти;
- розробці навчальних курсів, що надають змогу отримання кваліфікації «вчитель» у кількох країнах;
- участі в європейських проектах і схемах забезпечення мобільності студентів;
- заключенні міждержавних та міжінститутських угод;
- розробці регіональних схем, що передбачають підготовку студентів у країнах-сусідах;
- законодавчому забезпеченні вивчення іноземних мов [9, 23].

Д. Ольшанський зазначає, що значну роль у практичних аспектах підготовки вчителя іноземної мови, поза всякими сумнівами, відіграє педагогічна практика студентів. Педпрактика допомагає студентам відчути свої сили, усвідомити цінність і важливість тих методичних понять і категорій, які до певного моменту мали досить абстрактний характер. Водночас, неправильно було б відвести педагогічній практиці роль «шокової терапії», яка покликана призвести до перелому у свідомості студентів. На нашу думку, педагогічна практика повинна стати інтегральною частиною всієї системи методичної підготовки студентів, органічним доповненням до процесу формування практичних умінь і навичок, який ведеться на заняттях із педагогіки й методики навчання іноземної мови. Інакше можна створити ситуацію, за якої студент, який стикається з новими викликами під час педпрактики, або, всупереч усьому, зможе подолати всі об’єктивні проблеми й перешкоди за відсутності потрібних навичок і вмінь, або змушений буде констатувати невдачу. Відтак, постає проблема формування методичної

готовності до проходження педагогічної практики як до етапу, що є логічним продовженням системи дій і заходів у контексті методичної теоретико-практичної підготовки вчителя [6].

Практично в усіх країнах курс підготовки вчителів іноземної мови передбачає період педагогічної практики, термін якої різниться в різних країнах. Скрізь звертаються до періоду блочної практики. До педагогічної практики включаються й елементи мікровикладання, що організовуються у вищих навчальних закладах. В австрійських вищих навчальних закладах застосовують закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання. В Австрії студенти практикуються у 5 школах [2, 68].

Постійне професійне зростання, особливо вчителів іноземних мов, можливо за умови фундаментальної наукової підготовки, раціонального поєднання елементів теоретичного навчання та професійної практики. Посилення професійної спрямованості є одним із напрямів модернізації програм підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Європи. Це знайшло відображення у збільшенні частки педагогічних дисциплін і практики в навчальних планах [5].

Реалізацію принципу практичного спрямування професійної підготовки вчителів іноземних мов у Австрії забезпечує наявність у навчальному плані такого блоку підготовки, як практична підготовка до роботи в школі. Система організації педагогічної практики майбутніх учителів у вищих навчальних закладах є виваженою та послідовною, характеризується поступовим ускладненням завдань і збереженням наступності між окремими етапами. В австрійських вищих навчальних закладах, наприклад, перша фаза практичної підготовки починається з третього семестру. Зміст цього етапу практики не є диференційованим залежно від напряму підготовки майбутніх учителів. Під час семінарських занять, що проводяться в межах першої фази практичної підготовки, студенти отримують знання про загальні принципи планування та проведення уроків, спостереження за ними та їх оцінювання. Вони також мають можливість попрактикуватись у проведенні окремих сегментів уроків. Із п’ятого семестру починається друга фаза практичної підготовки, вона є диференційованою залежно від фаху, що вивчають і проходить за обома обраними студентом напрямами, в рівному обсязі (по чотири тижні з кожної дисципліни). Здобуття практичних навичок підкріплюється теоретичним навчанням, яке реалізується через відвідування семінарів. На цьому етапі майбутніх учителів іноземних мов також спонукають до самоаналізу, рефлексії набутого досвіду. Цьому сприяє попереднє та завершальне обговорення відвіданих і проведених уроків, підготовка доповіді про проведення практики [7].

Обов’язковою умовою допуску до першого державного іспиту є проходження виробничої практики протягом 8 тижнів. Цю практику майбутні вчителі іноземних мов повинні пройти у сфері виробництва,

переробки, обслуговування, торгівлі. Можливе також її проходження за кордоном. Метою цієї практики є створення у студентів уявлення про ринок праці поза шкільною системою. Цю практику потрібно пройти до початку основного навчального процесу у вищому навчальному закладі. На нашу думку, ці два типи практики сприяють більш виваженому прийняттю рішення щодо своєї професійної відповідності та допомагають формуванню в майбутніх учителів іноземних мов більш свідомого ставлення до обраної професії [4, 257].

Ще один важливий аспект підготовки вчителів іноземних мов в Австрії – це можливість стажування в країні, мова якої вивчається. Зрозуміло, не всі країни й навчальні заклади здатні забезпечити такі можливості. Утім допомогу в отриманні грантів на навчання надають багато європейських програм (*Socrates, Erasmus, Tempus*), громадські та приватні організації (*DAAD, PAD, the Soros Foundation, the Hungarian Scholarship Committee, Icelandic Student Loan Fund*). Велика Британія, Франція, Іспанія, Німеччина та Австрія беруть участь у програмах мовного помічництва (*Foreign Language Assistant Schemes*). Запровадження таких обмінів і пошуки можливостей для їх забезпечення активно заохочуються в багатьох європейських країнах, зокрема в Україні та Австрії [8].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, розглянувши особливості професійної підготовки вчителів іноземних мов австрійських вищих навчальних закладів, можна стверджувати, що особлива увага приділяється практичній підготовці до викладання у школі, а також профорієнтаційній роботі з метою підтвердження правильності вибору студентом професії вчителя, що значною мірою підвищує якість професійної підготовки вчителя іноземних мов.

При цьому позитивний досвід підготовки майбутніх учителів іноземних мов у Австрії може бути використаний в Україні у вигляді таких реформаторських змін: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; введення ознайомлювальної педагогічної практики в перші тижні навчання майбутніх учителів у вищих навчальних закладах; продовження терміну проходження педагогічної практики за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки; запровадження навчального стажування студентів у країнах, мова яких вивчається.

Подальшим дослідженням наукової теми буде висвітлення питання академічної мобільності вчителів іноземних мов європейських країн як складової їх професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач С. Підготовка вчителя до навчання англійської мови в міжнародній освітній політиці: зміни та перспективи / С. Деркач // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 9 (Ч. 1). – С. 269–273.

2. Кузнецова О. Ю. Особливості підготовки вчителів іноземних мов у європейських країнах / О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Випуск 47. Педагогічні науки. – С. 66–71.

3. Когут Н. М. Особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи в Австрії. [Електронний ресурс] / Н. М. Когут // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Випуск № 1. – Режим доступу :
http:/intellect-invest.org.ua/rus/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_authors_kogut_nm/

4. Мархева О. Є. Стандартизація професійної підготовки вчителів іноземної мови в країнах Європи / О. Є. Мархева // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2012. – Вип. 35. – С. 255–264.

5. Огнівко Л. В. Європейський досвід забезпечення якості вищої педагогічної освіти. [Електронний ресурс] / Л. В. Огнівко. – Режим доступу :
ognivko.com/index.php/component/…/article?i…

6. Ольшанський Д. В. Нові підходи до формування професійних навичок і вмінь як необхідного компоненту методичної підготовки вчителів іноземної мови [Електронний ресурс] / Д. В. Ольшанський. – Режим доступу :
elibrary.kubg.edu.ua/…/D_Olshansky_FO_KA…

7. Fachschaft für integriertes Lehramt Uni-Hildesheim [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.uni-hildesheim.de

8. Grenfell M. Training Teachers in Practice / M. Grenfell. – Clevedon, Philadelphia, etc. : Multilingual Matters Ltd., 1998. – 187 p.

9. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe / A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture : revised report [Електронний ресурс] / Michael Kelly, Michael Grenfell, Angella Gallagher-Brett. – Режим доступу :
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493 en.pdf.

РЕЗЮМЕ

Биндас Е. Н. Роль педагогической практики при подготовке учителей иностранных языков в Австрии.

В статье рассматриваются вопросы подготовки учителей иностранных языков в высших учебных заведениях Австрии. Важной составляющей процесса их профессиональной подготовки является формирование методического мастерства, которое неразрывно связано с получением теоретических знаний и приобретением практических навыков и умений. Исследуется проблема формирования практических навыков и умений будущих учителей иностранных языков в процессе их профессиональной подготовки. Анализируются различные организационные формы практической подготовки учителей во взаимосвязи и в общем контексте профессиональной подготовки. Освещен опыт организации обучения иностранным языкам и анализ особенностей практических аспектов подготовки учителей иностранных языков в Австрии. На основе сравнительного анализа сформулированы положения, реализация которых будет способствовать обеспечению более высокого качества подготовки таких специалистов в Украине.

Ключевые слова: *учитель, иностранный язык, педагогическая практика, производственная практика, стажировка, подготовка, программа, высшее учебное заведение.*

SUMMARY

Byndas O. The Role of Pedagogical Practical Training of Foreign Languages Teachers in Austria.

One of the important areas of European education is to prepare foreign languages teachers. The issues involved in the Austrian educational system are worked out by both foreign and domestic scholars: O. Lokshyna, L. Zahorulko, L. Kartashova, N. Kohut, O. Denicheva, L. Dzevyts'ka, O. Gassner, H. Seel, U. Fritz, B. Friehs, L. Graf, F. Buchberger, M. Schratz and others. Still little attention was paid to the organization and conducting the practical trainings, their types and role for teachers training in Austrian schools. The purpose of this article is to highlight the experience of foreign languages learning and to analyze the features of practical aspects of foreign languages teachers training in Austria.

The article deals with the matters of foreign languages teachers training in Austrian higher educational establishments. An important component of their training is the methodological expertise forming, which is closely involved with the acquisition of theoretical knowledge and practical skills and abilities. The problem of formation of practical skills and abilities of future foreign languages teachers in their training is investigated. Different organizational forms of practical teacher training in the relationship and in the general context of training are analyzed.

The organization experience of foreign languages learning and analysis of features of practical aspects of foreign languages teachers training in Austria are highlighted. Having considered the features of foreign languages teachers training in Austrian higher educational establishments, one could confirm that special attention is given to practical training for teaching in schools and to vocational work in order to verify the correctness of the student's choice of teaching profession that greatly improves the quality of foreign languages teachers training.

Based on the comparative analysis some points, the implementation of which will promote much higher quality of specialists training in Ukraine, are formed. They are: the increasing attention to the selection of applicants for teaching profession using an aptitude test; the introduction of practical training during the first weeks for future teachers training in higher educational establishments; the extension of practical teachers training by reducing the time for theoretical training; the implementation of educational students' internships in the countries whose language is studied.

The further research will cover the issues of academic mobility of foreign languages teachers in European countries as a component of their professional development.

Key words: *a teacher, foreign language, practical training, vocational training, internships, training, a program, higher educational establishment.*

УДК [371.134+81'243](73)

І. О. Білецька
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТА ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ В МОВНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В США

У своїй статті ми ставимо за мету проаналізувати різні підходи американських дослідників до трактування поняття «педагогічна технологія», акцентувавши основну увагу на мультимедійних та Інтернет-технологіях, які набувають пріоритетного значення в мовній професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови США, а такий досвід вартий глибокого вивчення й упровадження в систему української освіти. Досягненню мети дослідження сприяло

використання таких методів: вивчення, аналіз та узагальнення педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизація. Перспективою подальших наукових розвідок може стати вивчення інтерактивних, проектних та інших видів технологій у мовній підготовці вчителів іноземної мови в США.

***Ключові слова**: педагогічна технологія, мультимедійні технології, професійна підготовка, іноземна мова, вчитель, американські університети.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах важливого значення в підготовці педагогічних кадрів набуває поєднання фундаментальної освіти та глибокого засвоєння наукових основ професійної діяльності з практичним оволодінням нею на основі формування в майбутніх учителів практичних умінь і навичок. У результаті в наукових дослідженнях з'явився термін «педагогічні технології», що об'єднує в собі категорії «класичної» дидактики разом із найсучаснішими методами та прийомами – індивідуалізації, гуманітаризації, оптимізації навчально-виховного процесу.

Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов повинно здійснюватися шляхом залучення до навчального процесу нових педагогічних технологій. Як поняття педагогічного змісту, технологія навчання з'явилась у ході науково-технічної революції в момент посиленого забезпечення навчального процесу досягненнями техніки й технічної думки. Під впливом стабільності місця й незвичності впливу технічних засобів як таких, що заново виникли, так і під впливом уже усталених способів, прийомів і методів засвоєння знань та набуття вмінь і навичок, вона стала претендувати на певну відокремлену педагогічну наукову галузь.

Сам термін «педагогічна технологія» сягає корінням ще у 30-ті роки XX століття, коли у США створювалися перші програми аудіовізуального навчання. Безперечно, що за 80 років це поняття пройшло довгий шлях переосмислення та трансформації, і в результаті Сполучені Штати Америки нагромадили досить значний досвід застосування різноманітних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов, вартий глибокого вивчення й упровадження в українську освіту.

Аналіз актуальних досліджень. У цілому у вітчизняній педагогічній думці (Н. Басова, М. Кларш, П. Сердюк, Л. Сірик, Д. Янушкевич) сформувалося три підходи до розуміння терміну «освітня технологія»: науковий – як напрям педагогічної науки, який вивчає й розробляє цілі, зміст, методи та засоби навчання, а також проектує педагогічні процеси; процесуально-описовий – як алгоритм процесу навчання, сукупність його цілей, змісту та засобів, які сприяють досягненню визначених запланованих результатів; процесуально-діяльнісний – як технологічний процес, спрямований на скоординоване функціонування всіх особистих, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Навчальні технології, безперечно, досліджуються й американськими педагогами. Так, такі науковці, як М. Вейл (M. Weil), Б. Джойс (B. Joyce), Е. Калгоун (E. Calhoun) вивчають педагогічну

технологію як розділ науки, який розробляє цілі, зміст, методи, засоби навчання, моделює педагогічні процеси, які застосовуються для досягнення бажаних результатів. Як багатогранний процес, що створює інструктивну та процесуальну складові навчання, які спрямовані на вдосконалення освітньої діяльності, розглядають педагогічну технологію Т. Андерсон (T. Anderson), К. Річард (C. Richard).

У своїй статті ми ставимо за **мету** проаналізувати різні підходи американських дослідників до трактування поняття «педагогічна технологія», акцентувавши основну увагу на мультимедійних та Інтернет-технологіях, які набувають пріоритетного значення в мовній професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови у вищих навчальних закладах США.

Методи дослідження. Досягненню мети дослідження сприяло використання таких методів: вивчення, аналіз і узагальнення психолого-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизація.

Виклад основного матеріалу. В американському освітньому просторі вчені у співробітництві з колегами за кордоном досягли згоди щодо визначення та тлумачення ключових понять. Зокрема, розрізняють такі терміни: «технології навчання» (нові наукові підходи до аналізу й організації навчального процесу), «технології в навчанні» (застосування в навчальному процесі технічних засобів і засобів програмованого навчання), «мас-медійні навчальні технології» (технології, що ґрунтуються на використанні в цілеспрямованому педагогічному процесі ЗМІ), «педагогічні технології» (комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації педагогічної діяльності з метою досягнення виховних та дидактичних цілей і реалізується за допомогою різноманітних технічних засобів та методичних прийомів) [6].

Комісія з технології навчання США в 1970 році дала визначення навчальної технології як «систематичного планування, здійснення й оцінювання всього процесу навчання й учіння в межах специфічних цілей, що ґрунтується на дослідженні учіння та спілкування особистостей і проходить із залученням як викладацького складу, так і технічних засобів, метою чого є підвищення ефективності навчання» [8, 6].

Так зване «офіційне» визначення терміну «педагогічна технологія» у 1979 році запропонувала Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій США: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегрований процес, що охоплює людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання й керування розв’язанням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань» [4, 190].

Як стверджує Л. Сірик, розвиток ідей технологізації освіти у США пройшов шлях від ідеї технології як запровадження ТЗН у навчанні до ідеї технології як організації навчання на засадах системного підходу, створення таких дидактичних систем, у яких раціонально поєднуються всі

складники забезпечення успішного навчання – технічні й людські ресурси, час, місце навчання тощо [4, 190].

У результаті проведеного аналізу різних підходів до розуміння поняття «педагогічна технологія» американськими науковцями можна стверджувати про три рівні його функціонування:

- загальнопедагогічний (загальнодидактичний і загальновиховний);
- предметно-методичний (як «окрема методика» викладання предмета);
- локальний (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей) [4].

Що ж стосується основних завдань педагогічних технологій у сфері навчання іноземних мов, то тут можна виділити: набуття міцних знань, умінь і навичок мови, яка вивчається; формування соціально-цінної поведінки; уміння оперувати технологічним інструментарієм; розвиток технологічного мислення; уміння виконувати самоосвітню діяльність у сфері іноземних мов; вивчення технологічної дисциплінованості в навчанні та суспільно-корисній праці.

Як свідчать результати нашого дослідження, серед інноваційних технологій, які відіграють досить важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови в американських університетах, варто виділити мультимедійні технології .

Під мультимедійними засобами розуміють сукупність візуальних, аудіо- та інших засобів відображення інформації, інтегрованих в інтерактивному програмному середовищі. Тут, на нашу думку, потрібно розглянути поняття «медіаосвіта» (англ. *media education*, від лат. *media* – засоби) – напрям у педагогіці, який вивчає масову комунікацію. Основним його завданням є підготувати нове покоління до життя в сучасних «інформаційних» умовах, сприйняття потоку різних знань, навчити розуміти їх, усвідомлювати наслідки їхнього впливу на психіку, опановувати способи спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів.

Як зазначає О. Жукова, концепція медіаосвіти почала формуватися наприкінці 60-х років, коли виникли дві відносно незалежні лінії – так звана «критична грамотність» і «візуальна грамотність» [2]. Що стосується «критичної грамотності», то вона вбачала основну мету у «формуванні критичного мислення» людини стосовно засобів масової комунікації й була більше поширеною в країнах Європи. А «візуальна грамотність» на перше місце ставила розвиток невербальних навичок комунікації (сприйняття, розуміння, використання та створення візуальної й аудіовізуальної інформації) і, що важливо, переважала у США.

У 1973 році Міжнародна рада кіно й телебачення вперше визначила медіаосвіту як навчання теорії та практичних умінь для оволодіння сучасними засобами масової комунікації, як частиною специфічної й

автономної області знань у педагогічній теорії та практиці. Таке навчання необхідно відрізняти від використання засобів масової комунікації як допоміжних елементів у викладанні різних дисциплін. У 90-і роки XX століття виділилися два основних підходи до організації медіаосвіти: інтегрований (вивчення масової комунікації в курсі традиційних предметів) і спеціальний (введення нової дисципліни). У середині 80-х років XX століття була проголошена ідея про необхідність поєднання «медіа грамотності» з комп'ютерною грамотністю, бо комп'ютер можна розглядати як комунікаційний засіб. Із цього моменту почався процес об'єднання медіаосвітних і комп'ютерних дисциплін.

Таким чином, саме такий напрям, як візуальна грамотність в освіті покладено в основу розвитку мультимедіа й мультимедійних засобів навчання. У США функціонує Міжнародна асоціація візуальної грамотності, Центр зв'язку між освітою і масовою комунікацією та ін.

Технологія мультимедіа – це сукупність прийомів, методів, способів вироблення, обробки, зберігання, передачі аудіовізуальної інформації, заснованих на використанні технології компакт-диска CD-ROM (compact disc read only memory), CD-audio, CD-video, CD + G, CD-information, CD-phono, CD-TV, LV (Laser Vision).

Мультимедіа (*multi* – багато, *media* – засіб інформації, *multimedia* – кілька засобів інформації) – це операційні середовища, засновані на використанні технології компакт-диска, які дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика), використовуючи можливості інтерактивного діалогу.

Проаналізувавши різні пакети програмних засобів, що реалізують вищезазначену технологію, а також мультимедіа-курси, які використовуються в американських вищих навчальних закладах під час навчання іноземних мов, можна виокремити такі технічні можливості сучасних систем мультимедіа:

- функціонування бази даних аудіовізуальної інформації з можливістю вибору кадру з бібліотеки аудіовізуальних програм і «просування в глиб» обраного кадру;
- вибір необхідної користувачеві лінії розвитку розглянутого сюжету;
- «маніпуляція» (накладення, переміщення) аудіовізуальною інформацією, представленою в різній формі, як у межах поля даного, так і попереднього (наступного) екрана;
- контамінація аудіовізуальної інформації, представленої в різній формі;
- реалізація анімаційних ефектів;
- деформування візуальної інформації, представленої в різній формі, за різними параметрами (наприклад, збільшення або зменшення певного лінійного параметра, розтягування або стягнення зображення);

- дискретна подача аудіовізуальної інформації: з розривами, пробілами, можливістю виключення (доповнення) частини інформації й подання аудіоінформації у висхідному (спадному) звуковому тоні;
- тонування зображення – зафарбовування певними кольорами або колірним тоном більшої або меншої яскравості чи насиченості певного контуру на зображенні фігури;
- відтінювання зображення (накладення тіні) – зафарбування певними кольорами ясного тону тієї частини зображення, на яку попадає світло від передбачуваного джерела;
- фіксування обраної частини візуальної інформації для її наступного переміщення або розгляду «під лупою»;
- «багатовіконне» подання аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю зробити активною будь-яку частину екрана (наприклад, в одному «вікні» – відеофільм, в іншому – текст);
- демонстрація «зовнішньої сторони» візуальної інформації;
- демонстрація подій у реальному часі (у вигляді відеофільму).

Таким чином, технічні можливості систем мультимедіа дозволяють інтегровано представляти на екрані комп'ютера будь-яку аудіовізуальну інформацію, яку реалізує інтерактивний діалог користувача із системою [1].

Якщо говорити про дидактичні можливості систем мультимедія, то варто виділити: 1) інтенсифікацію процесу навчання; 2) реалізацію активних методів навчання; 3) закріплення й відпрацьовування отриманих знань; 4) сприяння підвищенню мотиваційного аспекту навчання; 5) реалізацію систематичного та об'єктивного контролю знань і вмінь учнів; 6) формування навичок організації та проведення самостійної роботи студентів і пошукової активності особистості; 7) звільнення викладача від зайвої роботи з метою економії навчального часу для його використання на складніші освітні операції; 8) розвиток інформаційної культури особистості, організаційних та управлінських умінь [3, 27].

Педагогічна мета використання технології мультимедіа у процесі підготовки вчителів іноземної мови визначається можливістю реалізації інтенсивних форм і методів навчання, посилення його мотиваційного компоненту через застосування сучасних засобів обробки аудіовізуальної інформації, підвищення рівня емоційності її сприйняття, формування вмінь реалізовувати різноманітні форми самостійної діяльності з її обробки.

Американські педагоги переконані, що застосування мультимедійних навчальних програм у процесі іншомовної освіти сприяє формуванню інтересу до знань, що, у свою чергу, впливає на активізацію та зосередження уваги студентів під час вивчення іноземної мови.

Як стверджують дослідники, на початок XXI століття можна говорити про сформовану систему американської медіапедагогіки, яка за допомогою Інтернет-сайтів, публікацій, конференцій впливає на інші країни. У США

активно діє кілька великих асоціацій медіаосвіти: Центри медіаосвіти (Center for Media Education) у Вашингтоні, Нью-Мексико, Центр медіаграмотності (Center for Media Literacy) в Лос-Анджелесі, Освітній відеоцентр (Educational Video Center) у Нью-Йорку, асоціації «Стратегії з медіаграмотності» (Strategies for Media Literacy) в Сан-Франциско, Центр медіакультур (Media Art Center) у Сіетлі, Фонд медіаосвіти (Media Education Foundation) та інші [5, 101–102].

У США функціонує концепція Національної інформаційної інфраструктури (National Information Infrastructure), яка має прикладну орієнтацію на різні галузі, серед яких одне з основних місць посідає освіта. Єдина інформаційна система в системі освіти спрямована на надання студентам і викладачам швидкого доступу до широких освітніх ресурсів. Тому безцінною й неосяжною базою для іншомовної освіти, задоволення професійних та особистих інтересів і потреб майбутніх учителів іноземної мови є Інтернет-технології.

У методичній літературі США термін Інтернет-технології для здійснення іншомовної освіти трактується як сукупність форм, методів, засобів, прийомів навчання іноземній мові з використанням ресурсів мережі Інтернет. Тобто це використання мережі Інтернет у навчанні іноземній мові.

За останнє десятиріччя написано чимало робіт, у яких дослідники (П. Зразків, О. Жукова, Є. Полат, О. Тарнопольський та ін.) розкривали позитивний вплив різних Інтернет-технологій на формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Проте одна лише наявність доступу до Інтернет-ресурсів не гарантує швидку та якісну мовну освіту. В американській науковій літературі можна зустріти інформацію про те, як методично неграмотно побудована робота з Інтернет-ресурсами сприяла формуванню у студентів не лише помилкових стереотипів і узагальнень про культуру країни, мова якої вивчається, але навіть расизму та ксенофобії. Саме тому на сучасному етапі навчання іноземних мов у США, коли освіта потребує інтенсивного впровадження принципів полікультурності, виникає гостра необхідність у розробці таких навчальних Інтернет-ресурсів, які були б націлені на комплексне формування й розвиток:

- усіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції (мовних, граматичних, соціокультурних, навчально-пізнавальних);
- комунікативно-когнітивних умінь здійснювати пошук і відбір, робити узагальнення, класифікувати, аналізувати та синтезувати отриману інформацію;
- комунікативних умінь демонструвати й обговорювати результати роботи з Інтернет-ресурсами;
- умінь використовувати ресурси Інтернету для освіти й самоосвіти з метою знайомства з культурно-історичною спадщиною різних етнічних груп, а також виступати як представник рідної культури, країни, міста тощо;

– навичок використання Інтернету для задоволення своїх інформаційних інтересів і потреб.

Можна виділити принаймні два основні дидактичні компоненти Інтернету, а саме:

– форми телекомунікації (комунікації за допомогою Інтернет-технологій), серед яких найпоширенішими є електронна пошта, чат, форум, ICQ, відео-, веб-конференції та які використовуються в навчальних цілях у процесі вивчення іноземної мови, про що засвідчує велика кількість наукових робіт;
– інформаційні навчальні ресурси, що містять текстовий, аудіо- і візуальний матеріал на різну тематику різними мовами. Вони створюються виключно для навчальних цілей і можуть бути розроблені з різних предметів, включаючи іноземну мову [2].

В англомовній літературі можна знайти п’ять видів навчальних Інтернет-ресурсів: хотліст (hotlist), мультимедіа скрепбук (multimedia scrap-book), трежа хант (treasure hunt), сабджект семпл (subject sampler) і вебквест (webquest). Транслітерація під час перекладу цих термінів з англійської мови на українську використовується нами з метою уникнення понятійної плутанини в роботі із зарубіжними методичними матеріалами [7].

Хотліст (hotlist – список за тематикою) – це перелік Інтернет-сайтів (з текстовим матеріалом), що стосуються теми, яка вивчається. Він полегшує пошук необхідної інформації. Потрібно лише ввести ключове слово в пошукову систему Інтернету і ви отримаєте хотліст на задану проблему.

Мультимедіа скрепбук (multimedia scrapbook – мультимедійна чернетка) є так званою колекцією мультимедійних ресурсів. Тут містяться не лише текстові сайти, але й фотографії, аудіофайли, відеокліпи, графічна інформація та дуже популярні сьогодні анімаційні віртуальні тури. Студент легко може скачати всі файли й використати їх як інформаційний та ілюстративний матеріал під час вивчення певної теми з іноземної мови.

Трежа хант (treasure hunt – полювання на скарби) в цілому нагадує хотліст і скрепбук, оскільки містить посилання на різні сайти з теми, що вивчається. Але відмінність полягає в тому, що кожне з посилань має запитання за змістом сайту, за допомогою яких педагог скеровує пошукову діяльність студентів. У кінці трежа хант студенту може бути задане одне загальне запитання на цілісне розуміння теми (фактичного матеріалу), розгорнута відповідь на яке включатиме інформацію з попередніх більш детальних запитань з кожного із сайтів.

Сабджект семпл (subject sampler) є другим за рівнем складності після трежа хант. Після вивчення кожного аспекту теми студентам необхідно відповісти на соціально гостре чи дискусійне запитання. Тобто їм необхідно не просто ознайомитися з матеріалом, але й висловити та

аргументувати власну думку. Тут також є посилання на текстові й мультимедійні матеріали мережі Інтернет.

Найскладнішим типом навчальних Інтернет-ресурсів є вебквест (webquest – інтернет-проект) – це сценарій організації проектної діяльності студентів з будь-якої теми з використанням ресурсів Інтернету. Він включає всі компоненти чотирьох зазначених вище типів, передбачає проведення проекту за участю всіх студентів і за формою організації роботи нагадує інтерактивну методику з використанням методу ажурної пилки [7].

Таким чином, застосування охарактеризованих Інтернет-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови відкривають педагогам можливість для індивідуальної роботи з кожним студентом. А студентам, у свою чергу, стають доступними навчальні матеріали (автентичні тексти, аудіо- та відеоінформація), які забезпечують набагато вищий рівень сприйняття іншомовної інформації.

Висновки. Отже, на підставі проаналізованого матеріалу можна стверджувати, що стратегічним напрямом модернізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у сучасній Америці є вдосконалення її технологій, які визначають характер і особливості стосунків викладача та студента. Серед загальних тенденцій удосконалення технологій іншомовної освіти в педагогічних навчальних закладах США можна виділити широке практикування віртуального навчання за відсутності безпосереднього контакту між викладачем і студентом, що забезпечується використанням інформаційних та комунікаційних технологій з метою двобічного опосередкованого зв’язку між суб’єктами навчального процесу з можливістю проведення цільових зустрічей між ними; комплексне використання сучасної техніки та комп’ютерних програм під час навчання іноземним мовам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дикань В. С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В. С. Дикань. – К., 1999. – 20 с.

2. Жукова Е. С. Педагогические условия применения мультимедийных программ при обучении иностранному языку в вузе / Е. С. Жукова // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах : зб. праць Всеукраїнської наук.-практ. конф. (22.03.2004 р., Тернопіль). – Тернопіль : ТГПУ, 2004. – С. 45–55.

3. Коношевський Л. Л. Дослідження особливостей застосування комп`ютерної техніки в навчальному процесі педвузу : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Л. Коношевский. – Київ, 1996. – 169 с.

4. Сірик Л. М. Поняття «педагогічна технологія» в американській та вітчизняній педагогіці // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 4–5 (14–15). – С. 187–196.

5. Федоров А. В. Медиаобразование в США и Канаде / А. В. Федоров, А. А. Новикова // США и Канада : Экономика, политика и культура. – 2004. – № 9. – С. 96–104.

6. Шумаєва С. П. Розвиток мас-медійних навчальних технологій у середніх закладах освіти США : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / С. П. Шумаєва. – Житомир, 2005. – 19 с.

7. Belz J. A. Computer-mediated intercultural foreign language education / J. A. Belz, S. L. Thorne. – Boston, MA : Heinle & Heinle, 2006.

8. Saettler P. The evolution of American educational technology / P. Saettler. – Englewood-Colorado : Libraries Unlimited, Inc., 1990. – 570 p.

РЕЗЮМЕ

Билецкая И. А. Мультимедийные технологии в языковой профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка в США.

В своей статье мы ставим целью проанализировать различные подходы американских исследователей к пониманию понятия «педагогическая технология», акцентировав основное внимание на мультимедийных и Интернет-технологиях, которые имеют приоритетное значение в языковой профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка в США, а такой опыт необходимо глубоко изучать и внедрять в систему украинского образования. Достижению цели способствовало использование следующих методов: изучение, анализ и обобщение педагогической литературы, синтез, сравнение, систематизация. Перспективой дальнейших научных исследований может стать изучение интерактивных, проэктных и других видов технологий в языковой подготовке учителей иностранных языков в США.

***Ключевые слова**: педагогическая технология, мультимедийные технологии, профессиональная подготовка, иностранный язык, учитель, американский университет.*

SUMMARY

Biletska I. Multimedia technologies in the linguistic professional training of future foreign language teachers in the USA.

The aim of our article is to analyze different approaches of American scientists to the interpretation of the concept of «educational technology», underscoring the focus on multimedia and Internet-technologies, which become the first priority in professional language training of future foreign language teachers in the USA. In our opinion this experience is worthy of deep study and implementation into Ukrainian system of education.

The goal of the study is facilitated by the use of the following methods: study, analysis and synthesis of pedagogical literature, synthesis, comparison, classification. The pedagogical purpose of using multimedia technology in foreign language teachers training is determined by the possibility of implementing intensive forms and methods of training, strengthening its motivational component through application of modern techniques of processing of audiovisual information, improve emotion perception, skills to implement various forms of self-employment in its processing.

American teachers believe that the use of multimedia training programs in the process of foreign language education contributes to the formation of interest in the knowledge that, in turn, affects the activation and focus students when learning a foreign language.

Internet technologies play a very important role and vast base for foreign language education, for realizing professional and personal interests and needs of future foreign language teachers. The application of characterized Internet technologies in the process of professional future foreign language teachers training opens to the teachers the opportunity for individual work with each student. And the students, in turn, have available training materials (authentic texts, audio and video), which provide a much higher level of perception of foreign language information.

In American literature five types of educational Internet-resources can be fined: hotlist, multimedia scrap-book, treasure hunt, subject sampler and webquest.

Further research could be the study of interactive, project and other types of technologies in linguistic training of foreign language teachers in the United States.

Key words: *educational technology, multimedia technologies, professional training, foreign language, a teacher, American university.*

УДК 37.017.7:375.27

О. В. Вахріна
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

АКАДЕМІЧНІ КОДЕКСИ ЦІННОСТЕЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

У статті висвітлено базові морально-етичні цінності в освітній політиці Польщі як джерело формування та розвитку особистості. На прикладі Кодексів цінностей, упроваджених в освітніх закладах Республіки Польща, автор аналізує фундаментальні ціннісні принципи та стандарти, які лягають в основу світогляду особистості, її внутрішньої культури та в майбутньому професійної діяльності. Вивчення польського досвіду дозволить оновити моральне середовище у вищих навчальних закладах України, підняти авторитет академічної освіти.

Ключові слова: *академічні кодекси, вища освіти Польщі, виховання студентів, морально-етичні цінності, поведінкові стандарти, університетська етика.*

Постановка проблеми. Сьогодні Україна вступила в період масштабних зрушень, які стосуються й усього соціуму, і кожної конкретної людини. Трансформаційні процеси в Україні, пошук власного шляху розвитку та формування системи цінностей нового покоління зумовлюють підвищену увагу до освітньої сфери.

Наука й вища освіта в Україні також знаходяться у процесі перебудови, що зумовлено політичними та економічними змінами в розвитку держави. Зміни відбуваються як на законодавчому рівні, так і на рівні структури та діяльності освітніх установ вищої школи країни.

Євроінтеграція української вищої освіти потребує змін у методології виховання й навчання студентів. Особливо стратегічного значення у вихованні молодого покоління набувають моральні та етичні цінності, принципи, стандарти, які слугують підґрунтям морально-етичної поведінки особистості в цілому та її професійної діяльності зокрема. Тому, в умовах глобальної трансформації суспільства формування морального клімату в науково-освітньому середовищі, проблема академічних цінностей є надзвичайно актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Зміни, які відбуваються в нашій державі, свідчать про те, що Україна стає відкритим світові, демократичним, правовим суспільством, у якому на перше місце виходить особистість. Предметом поглибленої уваги на сучасному етапі стають цілі, що постають перед вітчизняною освітою. Вони відображені в Законі України «Про освіту». Так, метою «освіти є всебічний розвиток людини як

особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [2].

Отже, сьогодні, як ніколи, актуальним стає виховання молоді як потенційного представника інтелектуальної еліти суспільства. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року акцентує увагу на вихованні людини інноваційного типу мислення й культури [4].

Огляд проблем, які існують в академічному суспільстві дає нам право стверджувати про актуальність запровадження поведінкових стандартів, морально-етичних правил, що будуть відображати обов'язки та права членів академічної спільноти в навчальних закладах України.

В умовах становлення української державності зростає активність молоді та їхньої відповідальності за майбутнє, що зумовлює важливість питання провідних цінностей і створення кодексів ціностей в університетах. Розробка етичних кодексів, як сучасних моделей виховних систем, потребує аналізу накопиченого досвіду, виявлення прогресивних ідей та їх творчої реалізації.

У цьому зв'язку зрозумілим є інтерес до зарубіжного досвіду у сфері ціннісної освіти, зокрема, польської. Науковий досвід польських учених є досить вагомим у цьому напрямі. Так, означену проблему ціннісного наповнення та морально-етичної поведінки знаходимо у працях таких польських учених, як: Є. Ожеховскі, М. Грабскі, Т. Дубовскі, К. Гібіньскі, А. Гурскі, М. Сівко, В. Чихоня, Р. Врочинські, Я. Хомплевич, Ст. Кавула, І. Крук, А. Худзіцка-Чупала, А. Лупіна-Вегенер, М. Квік та ін.

Метою статті є аналіз академічних чеснот через дослідження кодексів цінностей у системі вищої освіти Польщі як інструментів виховання особистості.

Виклад основного матеріалу. Кризові явища, що супроводжували Польщу останні роки, призвели до зростання негативних наслідків у свідомості поляків, що зумовило прискорення змін у польській системі освіти. Сьогодні, можна з упевненістю зазначити, що польська реформа у сфері освіти є прикладом успішного досвіду для наслідування. Приєднавшись до Болонського процесу в 1999 р. польські університети пропонують високий рівень навчання та складають невід'ємну частину Європейської частини освіти. Ефективність, переваги й успіх проведення освітніх реформ у Польщі 1998–2004 рр. зумовлено, передусім, оновленнями в системі цінностей. Поряд із якісними трансформаціями в системі освіти Польщі, якими є інтеркультурність освітнього простору, мобільність ресурсів, конкурентоспроможність, відповідність вимогам ринку праці та інше, приорітетного значення набуває підвищення ціннісного статусу особистості.

Дбаючи про якість вищої освіти, «Закон про освіту» Польщі ставить першочерговими завданнями освітніх установ виховання особистості з можливістю реалізації себе як спеціаліста, а також ґрунтовну підготовку до виконання сімейних і громадянських обов'язків, заснованих на принципах солідарності, демократії, терпимості, справедливості та свободи [12].

Можна з упевненістю зазначити, що в польській системи вищої освіти на перший план виходить виховання особистості, яка легко використовує сучасні досягнення, розуміє світ та добре орієнтується в життєвих труднощах, з повагою ставиться до різних точок зору людей, гуманна та розвиває власні здібності й інтереси, самовдосконалюється духовно та професійно. У той самий час, визначаючи освіту як частину загального добробуту держави, автори «Закону про освіту» ставлять за мету розвиток у молодих людей почуття відповідальності, любові до батьківщини, поваги до національної культурної спадщини. Саме на прикладі польської системи освіти, яка взяла напрям на європейську інтеграцію, можемо зазначити, що країна продовжує зберігати національні цінності, які є основою польської культури [12].

На думку польського публіциста Є. Ожеховскі, народ Польщі, «поділяючи незаперечні європейські цілі, має власну моральність, індивідуальний характер, закони, історію, інституції, коротко кажучи: унікальну національність та індивідуальність» [7].

Освічені громадяни, з точки зору польських дослідників, мають стати фундаментальним капіталом держави, а добре спроектовані витрати на освіту є найкращими інвестиціями.

На вирішення цієї проблеми спрямована робота всіх ланок суспільства, освітньої системи зокрема. Чисельні академічні кодекси, створені в навчальних закладах, наукових і громадських установах, професійних навчальних закладах, стали відповіддю польських освітян на економічні та соціальні загрози в країні. Відтак, академічні кодекси цінностей, етичні кодекси, правила сумлінної поведінки стали потужним інструментом у вихованні гармонійно-розвиненої особистості, достойного громадянина своєї країни.

Заснована в 1989 р. вихователями та вчителями Польщі за підтримки фонду ЮНІСЕФ Міжнародна програма Асоціація Освітня програма цінностей життя (Association Living Values Education Program) озвучила основні ідеї виховання в дусі цінностей. Програма у своїй концепції проголошує освіту як інструмент для пред'явлення учням філософії життя, а також визначає методи формування поваги й упевненості в собі. Програма Асоціації орієнтує вчителів, вихователів і соціальних працівників підтримувати загальний розвиток учня, спонукати учнів до правильного вибору в житті, щоб вони могли інтегруватися в суспільство .

Приділяючи велику вагу питанню виховання особистості, Асоціацією за час її діяльності було видано в Польщі серію підручників: «Виховання в дусі

цінностей» («Wychowanie w duchu wartości»), призначених для педагогів і вчителів, охочих працювати з дітьми та молоддю в межах моральних цінностей, «Виховання в дусі цінностей. Входження у світ (3–7 років)» (Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w świat (3–7 lat), «Виховання в дусі цінностей. Розширення світу (8–14 років)» (Wychowanie w duchu wartości. Poszerzanie świata (8–14 lat), «Виховання в дусі цінностей. Входження в зрілому віці (старше 15 років)» (Wychowanie w duchu wartości. Wchodzenie w dorosłość (powyżej 15 lat), «Виховання в дусі цінностей. Путівник (для вчителів)» (Wychowanie w duchu wartości. Przewodnik (dla nauczycieli)». Цікавим є той факт, що ці підручники стали лауреатами премії «The Teachers' Choice Award» в США в 2001 р., а в Польщі отримали нагороду на 10-ій виставці-ярмарку освітніх закладів у місті Кельце у 2005 р. Програми, що містяться в підручниках несуть не тільки теоретичну, але й практичну інформацію, яка допомагає вчителям майстерно сконструювати методологію навчання, лейтмотивом якої є розвиток самооцінки, критичного мислення, емоційного інтелекту, креативності та навичок життя в суспільстві.

Статут Освітньої програми цінностей життя проголошує такі академічні чесноти, як: спокій, свобода, чесність, любов, простота, щастя, єдність, смирення, відповідальність, повага, співпраця, взаємодія, толерантність, покора [5].

Казимеж Єжевські, пол ьський педагог та освітній діяч, переконаний, що виховання полягає у пробудженні в душі дитини мікроелементів, добра, краси й істини. «У серцях людей, як у глибинах Землі, дрімають насіння, величезні багатства. Щоб їх розкрити і виявити, і для людства – зберегти, потрібно любити і розуміти». Він мріяв, щоб, усі люди були щасливими, тому метою свого життя обрав поширення добра [5].

Водночас, польський дослідник І. Халашинські вважає, що «процес виховання є по суті соціальним, формування й виховання людського розуму є ідентичним з його соціалізацією. Цей процес відбувається не тільки тоді, коли виховні установи свідомо впливають на молодь у напрямі її усуспільнення, але навіть тоді, коли виховання розуміється вкрай індивідуалістичним» [3].

Етичні кодекси стали продуктом освітянської культури в Польщі. Рух у цьому напрямі започаткував Ягелонський університет. Саме Ягелонський університет став першим, хто проклав шлях академічним чеснотам, що міцно ввійшли в життя викладачів, студентів та адміністрації. Виховуючи своїх студентів як гуманітарно-технічну еліту, Ягелонський університет багато років поспіль тримає міжнародний рейтинг на самому високому рівні.

Так, Академічний кодекс цінностей, прийнятий на засіданні Сенату Ягелонського Університету 25 червня 2003 р., визнає важливість академічних чеснот в умовах трансформації суспільства. Кодекс наголошує про повернення до багатовікових традицій, які протягом століть створювали авторитет науки, виражали моральну силу академічного світу, відображали місію вчених у просуванні етичних і громадських чеснот суспільства.

Згідно із зазначеним кодексом, покликаня університету полягає у вихованні більш сильної культури в суспільстві та впровадження наукових досліджень. Завдяки своїй діяльності та особистому прикладу членів академічної спільноти, які готові вирішити щоденні проблеми, які висуває сучасне життя, університет не тільки бере участь у розвитку науки, захисті здоров'я, мистецтва та інших галузей культури, але також навчає та виховує студентів і академічний колектив відповідно до ідей гуманізму й толерантності [10].

Основним обов'язком ученого автори цього документу проголошують істину. Обов'язок істини – це пошук нових, оригінальних, ефективних рішень, сприяння винахідливості й автентичності наукових досліджень. Формулювання істинних суджень і теорії – це те, чим мають керуватися вчені в оцінці науково-дослідних робіт і проектів.

Дбаючи про відмінність успіхів у викладанні й навчанні, Академічний кодекс цінностей проголошує принцип відповідальності, який стосується як власних наукових досліджень, так і цілих дисциплін, а також закладів і середовищ, що створюються при цьому. Відповідальність стосується виховання майбутніх поколінь, використання наукового авторитету, використання результатів навчання на практиці. Відповідальність – це повна й активна участь у всіх формах академічного життя, як з точки зору виконавчих функцій, методичної роботи, так і захисту інтересів власного закладу в рамках конкуренції з іншим [6].

Творці Кодексу наголошують на важливості такої цінності, як доброта. Автори вважають, що саме доброта сприяє гарній роботі, ентузіазмові всіх учасників академічного життя. Добротою називають безпосередню опіку розвитком наукових поглядів, допомогу, необхідну у пробудженні інтересу, управлінні першими кроками студентів та аспірантів. Доброта – це формування дружелюбної атмосфери в будь-якому виді освітньої діяльності, створення доброзичливої атмосфери під час іспитів та заліків [6].

Не менш значущою для науки й освіти є справедливість. Справедливість як відображення об'єктивного рівня знань студентів, критерій, який дає шанси для подальшого наукового розвитку та відкриває двері для поза академічної кар'єри, до справедливої оцінки праці.

Як одне з найбільш фундаментальних і універсальних етичних правил вводиться принцип сумлінності, який має стати обов'язком для всіх людей без винятку в різних ситуаціях, на різних посадах, незважаючи на різні несприятливі фактори. Сумлінність стосується взаємовідносин людей у всіх сферах їхньої життєдіяльності. Сумлінність як постулат наукового життя молоді, закликає до серйозного й ретельного вивчення обраної галузі, постійного оновлення та розширення знань, навіть після завершення вищої освіти.

Толерантність трактується Кодексом як уважність і відкритість до інших культур, навіть тих, які суперечать загальноприйнятим поглядам,

особливо, власним. Принцип толерантності полягає у відмові від дискримінації студентів та наукової молоді відповідно до їх національних, расових, політичних чи ідеологічних особливостей [6].

Наступною чеснотою, яка має виховуватись у всіх членів академічної спільноти, є лояльність. Лояльність, що ґрунтується на здорових принципах взаємоповаги, співробітництва та солідарності, повинна проявлятися кожного дня, вимагаючи мужності, самопожертви й самозречення, відмови від приватності та опортунізму. Лояльність має бути як у трудовій дисципліні, так і в солідарності колег, студентів і всіх членів академічної спільноти. У свою чергу, академічна спільнота Almae Matris створює умови для розвитку власних унікальних талантів, сприяє вдосконаленню особистих чеснот, що дозволять університету розквітнути та зберегти його добре ім'я [6].

Принципи самостійності та чесності призвані регулювати відносини членів академічної спільноти, а також їх дослідження в обраній області. Чесність і самостійність протистоять плагіату, отриманню незаслужених дипломів, титулів, ліцензій, нарогод. Академічний кодекс засвідчує, що наука – це домен надзвичайної надійності, точності, ретельної перевірки фактів, досягнень попередників і мови, за допомогою якої будуються теорії, передаються знання. Отже, чесність вимагає надзвичайної, детальної фактографічної скрупульозності й абсолютної логічної точності.

Почуття гідності унеможливлює відхід людини від власних переконань та ідеалів, не дає змогу легко піддаватися тиску або спокусі отримати вигоду. Гідність не є прерогативою ні однієї обраної соціальної групи, навколишнього середовища або об'єкта. Рівними в плані гідності мають бути і великий знаменитий професор, але також, і скромний асистент, чи студент. Гідність пробуджує внутрішню силу, яка не дозволяє людині відійти від своїх переконань, ідеалів, етики й віри в розум, не дозволяє легко піддаватися тиску, спокусі отримати вигоду чи бажанню отримати почесті та нагороди. Гідність не є привілеєм будь-якої обраної соціальної чи територіальної групи. Кожна людина має право на захист своєї гідності, незважаючи на будь-які відмінності.

Важлива увага в Академічному кодексі приділяється свободі науки. Етичні цінності зароджуються, функціонують і повною мірою проявляються у вільному суспільстві. Свобода є необхідною умовою для вибору цінностей, їх створення й розвитку. Вона є також тією можливістю та джерелом енергії для всієї структури науки, у якій тільки свобода досліджень, дискусії та вираження думок приносять позитивні результати, у той же час будь-яке обмеження призводить до стагнації та зниження творчої думки. Таким чином, обов'язком усього наукового товариства повинна стати турбота про реалізацію свободи в усіх сферах, у тому числі й у прямому застосуванні свободи в повсякденній практиці функціонування академічних структур, а також у вихованні молодого покоління в дусі свободи.

Як зазначають автори кодексу, недотримання академічних чеснот приводить до падіння рівня викладання у вищій школі, що зумовлює неналежний рівень знань і вмінь, які отримують студенти. Етичний Кодекс університету надає особливо значення принципам та цінностям, які мають керувати академічною спільнотою. Загальна єдність по відношенню до людської гідності, повага до істини та до важкої роботи, закону та правосуддя, патріотизму, демократії, честі та відповідальності за суспільство та Батьківщині – ті визначальні правила, яких дотримується Ягелонський університет протягом багатьох років, та завдяки яким посідає ключові позиції в самих різних рейтингах. Етичний кодекс університету став меморандумом фундаментальних академічних стандартів, які надовго підняли престиж науки, пояснюючи моральну силу педагогічної спільноти, та забезпечили її основою для просування етичних і суспільних чеснот [10].

Піклуючись про освітні стандарти, якість знань і вмінь, які пропонуються студентам, створення Етичного кодексу запроваджує Сенат Університету Леона Козьмінського. Заснований у 1993 році та продовжуючи славетні традиції вищої школи, він займає перше місце серед приватних університетів в освітніх рейтингах Центральної та Східної Європи.

Сила університету полягає у високому рівні викладання, що робить його диплом дуже цінним не тільки на внутрішньому, а й на зовнішньому ринку праці. Навчання супроводжується постійною практикою, новаціями та дослідницькою діяльністю. У своїй діяльності університетська спільнота користується Етичним кодексом поведінки, який складається з правил сумлінної поведінки, зобов’язань і прав з повагою до всіх членів університетського середовища. Етичний кодекс поведінки Університету ім. Леона Козьмінского звертає увагу на те, що університетська етика залежить від морального стану всіх членів університетської родини, основною турботою яких має бути загальне благо й репутація інституту. Автори кодексу проголошують повагу та допомогу важливими чеснотами академічної спільноти. Університет ім. Леона Козьмінского ставить за мету бути гарним прикладом організованої діяльності, застосовувати практично знання, отримані з дисциплін, що викладаються й науково досліджуються в інституті. Етичний кодекс заохочує студентів вибирати творче, позитивне та відповідальне ставлення до майбутньої професійної кар’єри. Регулюючи відносини студент-викладач-адміністрація, етичний кодекс надає особливого значення чесності в діяльності та керуванні університету [8].

Позитивний приклад вважається обов’язком як академічного, так і адміністративного складу. Очікується, що всі учасники навчально-виховного процесу виконують сумлінно й чесно свої обов'язки. Важливими принципами, на яких базується освіта й наука в Університеті ім. Леона Козьмінского, є зобов’язання академічної спільноти поглиблювати свої знання, удосконалювати викладацьку майстерність і розвивати міждисциплінарні інтереси.

Університет проголошує академічну свободу, істину та плюралізм думок і застерігає від докринарізму та перевищення повноважень під час навчання або проведення наукових досліджень. Етичний кодекс засуджує шахрайство, корупцію, плагіат, копіювання, переслідування й утиски, протистоїть тій практиці, яка варта осудження, особливо у випадках порушення людської гідності. Дотримання вищезазначених принципів університет вважає справою честі для всіх членів університетського співтовариства. Відображення цих принципів у відносинах, діяльності, а також взаємодії членів університетської спільноти гарантує стабільність ключових моральних цінностей, які були сформовані давніми національними традиціями [8].

Грунтуючись на позитивному досвіді Ягелонського університету, Польська фундація ректорів взяла на себе ініціативу створити документ, що включає правила поведінки й вимоги відносно управління університетами. Саме через турботу про виховання та оновлення у вищих навчальних закладах морального середовища ця ініціатива була підтримана Конференцією ректорів академічних шкіл у Польщі (CRASP), що знайшло відображення в резолюції 23 травня 2005 р.: «Пленарна асамблея Конференції ректорів академічних шкіл у Польщі, прагнучи зміцнювати традиційні академічні цінності в житті університетів, вказують на необхідність їх розвитку, та проголошують документ під назвою «Кодекс сумлінної поведінки в університеті» [11]. Кодекс стосується академічного й дослідницького персоналу, що працює в університетах.

Фундаментальною цінністю академічної етики, згідно із цим документом, визнається істина. Покликання університетів – це пошук і документування надійним способом (науково-дослідницькі цілі) виховання молодого покоління в методичному придбанні істини, підтримка інтелектуального й морального розвитку, підготовка майбутніх випускників для займання громадських і професійних функцій у демократичній державі (навчально-виховні цілі), а також підтримка культурно-цивілізаційного розвитку всього суспільства (соціальні цілі). Для досягнення цих цілей університети повинні бути відкритими й ініціативними, і в цьому відношенні вони повинні шукати шляхи, щоб запровадити основоположні гуманістичні цінності, у процесі співпраці з іншими соціальними суб’єктами, приймаючи до уваги традиції своїх країн і регіонів та відповідаючи на виклики змінного світу [11].

Автори документу вважають, що виконуючи ці завдання, університети формують власну, особливу інституційну культуру. Її правила та вплив залежать від ставлення всієї університетської спільноти. Кодекс сумлінної поведінки приділяє особливого значення всім, хто має відношення до управління університетом (ректор, декани, факультетські ради, сенат, директори та ін.) та формулює такі основні принципи: принцип служіння суспільству, принцип неупередженості в державних справах,

принцип законності, принцип відповідальності й автономія, принцип рівноваги та розподіл повноважень, принцип творчості, принцип прозорості, принцип децентралізації, принцип гідності, поваги та толерантності, принцип освіти та універсальність дослідження. У цілому культура діяльності університетської спільноти, як зазначають творці Кодексу, має сприяти культурі всього університету, формувати його репутацію, інтегрувати наукову спільноту [11].

Документ проголошує освітньою місією університету турботу про якість навчання. Водночас, сила університету, акцентують автори Кодексу, полягає в його творчих, оригінальних та якісних дослідженнях [11].

На думку польської дослідниці Йоанни Крук, у науці, освіті та в будь-якій професійній діяльності необхідно застосовувати найвищі стандарти, що включені до національних або міжнародних законів та етичних кодексів [9]. Для будь-якого дослідника, незалежно від напряму дослідження, знання етичного кодексу та основних принципів правильної поведінки як у науково-дослідній роботі, так і в освіті, мають бути обов'язковими. Освітяни повинні усвідомлювати, що надійність реєстрації дослідження, наукові знання та суспільна відповідальність залежать від твердого дотримання етичних кодексів і принципів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз вищезазначеного матеріалу дозволяє зробити висновок, що у вищій школі Польщі академічні кодекси цінностей стали не тільки угодами солідарності між адміністрацією, викладачами та студентами, але й тими документами, завдяки яким університети досягають високих показників якості освіти та науки. Закріплюючи основні етичні норми, кодекси стали в Польщі тими документами, до виконання яких повинні прагнути всі, на кого поширюється їхня дія. Результативність та ефективність кодексів залежить від зацікавленості та відповідальності всіх сторін у його виконанні.

В Україні цей процес лише набирає обертів. У цьому контексті **перспективою подальших розвідок у цьому напрямі** є пошук шляхів адаптації досвіду Польщі до українських реалій, а саме розробка й запровадження морально-етичних стандартів, які допоможуть відродити авторитет академічної освіти та будуть сприяти вихованню гуманітарно-технічної еліти, що стане запорукою стабільного розвитку нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/

2. Ковальчук Н. Соціалізація молоді у традиційних польських дослідженнях [Електронний ресурс] / Наталія Ковальчук. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/

4. Stowarzyszenie Edukacyjne, Wartości Ćycia [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://wartosci-zycia.org/
5. Akademicki kodeks wartości [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.uj.edu.pl/
6. Dyczewski L. Values and Polish cultural identity [Електронний ресурс] / L. Dyczewski. – Режим доступу :
http://www.crvp.org/
7. Kozminski University Ethics Code, Ethical Code of Conduct [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.kozminski.edu.pl/
8. Kruk J. Good cientific Practice and ethical principles in scientific research and higher education [Електронний ресурс] / Joanna Kruk. – Режим доступу :
http://www.cejssm.usz.edu.pl/
9. Statute of the Jagiellonian University [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.uj.edu.pl
10. The Code Good Practices in Universities [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.krasp.org.pl/
11. World Data on Education. 7th edition, 2010/11 Poland, Principles and general objectives of education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.ibe.unesco.org/

РЕЗЮМЕ

Вахрина О. В. Академические кодексы ценностей в высшей школе Польши.

В статье освещаются базовые морально-этические ценности в образовательной политике Польши как источник формирования и развития личности. На примере Кодексов ценностей, внедренных в образовательных учреждениях Республики Польша, автор анализирует фундаментальные ценностные приниципы и стандарты, которые ложатся в основу мировоззрения личности, ее внутренней культуры и в будущем профессиональной деятельности. Изучение польського опыта позволит оновить моральную среду в высших учебных заведениях Украины, поднять авторитет академического образования.

***Ключевые слова**: академические кодексы, высшее образование Польши, воспитание студентов, морально-этические ценности, поведенческие стандарты, университетская этика.*

SUMMARY

Vakhrina O. Academic Codes of Values in Higher Education in Poland.

The paper presents basic moral and ethical values in educational policy of Poland as a source of personality formation and development. Integration to Europe of higher education of Ukraine demands great changes in methodology of the young generation upbrininging. The sSurvey of the problems in academic society makes it actual to implement behavior standards, moral and ethical norms, which will reflect rights and duties of academic environment in the educational establishments of Ukraine. In this regard, learning and understanding of Poland experience, on the examples of Codes of values, is of great importance.

Ethics and values play an important role in making up of an individual, a community and a nation, as a whole. Being summarized in numerical Codes of values, high ethical standards were implemented in the educational system of Poland. The standards of good practices reflect the centuries long tradition in the academic life and formulate the basic principles, obligatory for academic staff, students and administration.

On the examples given in the article, the author analyses the fundamental value principles and standards, which are the basis of personality world view, its inner culture and professional activity in future. Meeting the challenges of the changing world, ethical codes aim at being a good example of autonomy and academic freedom.

Entered in academic life of many universities, academic codes are targeting to educate a young generation in the methodical acquisition of the truth, to support their intellectual and moral development, and to prepare the future graduates for holding public and professional functions in a democratic state. High school academic Poland codes values are not only solidarity agreements between the administration, faculty and students, but also those documents by which universities achieve high performance quality of education and science. Effectiveness and efficiency of codes depends on the interest and responsibility of all parties in this performance.

The results of the investigation allow to renew the moral environment in higher educational establishements of Ukraine, to promote the authority of academic education and contribute to creation of valuable social society. In Ukraine this process is only gaining momentum. The prospect of further work in this direction is to find ways to adapt Polish experience to Ukrainian realities, namely the development and implementation of ethical standards that will help restore the authority of academic education and will contribute to the education of humanitarian-technical elite that will guarantee sustainable development of our countries.

Key words: *moral and ethical values, academic codes, upbringingof youth, behavior standards, academic virtues, university ethics.*

УДК 371(436)

О. І. Дєнічєва
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ОСНОВНІ ЕТАПИ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ СЕРЕДНЬОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ АВСТРІЇ

У статті розглянуто особливості реформування середньої гуманітарної освіти Австрії; проаналізовано умови впровадження реформ; показано вплив розвитку економічної діяльності на здійснення трансформацій у змісті середньої гуманітарної освіти; висвітлено функції реформ системи середньої освіти; охарактеризовано етапи реформування змісту гуманітарної освіти; продемонстровано наслідки впровадження освітніх реформ у системі гуманітарної освіти; визначено напрями змін у навчальних програмах із гуманітарних дисциплін; наголошено на важливості професійної орієнтації у старшій школі; акцентовано увагу на необхідності підвищення якості гуманітарної освіти в навчальних закладах різного типу Австрії.

Ключові слова*: гуманітарна освіта, зміст гуманітарної освіти, гуманітарні дисципліни, розвиток, освітні реформи, процес реформування, можливість, професійна орієнтація, досвід.*

Постановка проблеми. Події, які відбуваються сьогодні в Україні, змушують громадську спільноту замислюватися над необхідністю реформування багатьох галузей діяльності, до яких належить і гуманітарна. Її основним покликанням є сприяння всебічному розвитку підростаючого покоління, що є особливо актуальним у сучасних кризових умовах життя. Для подолання протиріч на шляху розвитку нашої держави доцільно звертатися до позитивного досвіду реформування гуманітарної освіти

зарубіжних країн, і зокрема Австрії. Як відомо, вона є багатоконфесійною країною, проте це не заважає її політичному й культурному становленню в межах Західної Європи та всього світу.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні педагоги (Л. Березівська, А. Сбруєва) акцентують увагу на важливості проведення реформ у системі української гуманітарної освіти на всіх її рівнях: початковому, середньому, вищому. На їх думку, важливою передумовою реформування є політичний фактор, який забезпечує ідеологічну основу освітніх інновацій (як у Австрії, так і в Україні). Педагоги схиляються до думки, що останніми роками реформи відбуваються у двох напрямах: 1) «згори-вниз» (політичні чинники реформування системи освіти) та 2) «знизу-вгору» (соціально-економічний та людський чинники проведення реформ) [1, 26; 3, 64–66].

На думку таких учених, як С. Дермутц, К. Шмід, Г. Гафнер, К. Тільманн, реформи у змісті гуманітарної освіти Австрії проходили в контексті реформування середньої освіти в цілому [6; 8]. Як вважає С. Дермутц, однією з основ реформування цього змісту послужив позитивний практичний досвід запровадження деяких європейських педагогічних теорій і філософських концепцій (серед яких: Вальфдорська педагогіка, педагогіка і ліс (Waldpädagogik), філософські ідеї Й. Гербарта та О. Вільманна). Відповідні реформаційні процеси, які впроваджуються в систему середньої освіти, віддзеркалились у гуманітарній освіті та її змісті.

Метою цієї статті є проаналізувати етапи реформування змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти Австрії.

Виклад основного матеріалу. Беручи до уваги той факт, що гуманітарна освіта будь-якої країни (зокрема, Австрії та України) пов’язана з громадською діяльністю людини та культурно-історичними процесами в суспільстві, спостерігаємо також її тісний зв’язок зі змінами в політично-економічній площині. Причому значний вплив на реформування гуманітарної освіти здійснюється економічною діяльністю держави. Розвиток економіки передбачає зміни в системі освіти (наприклад, попит на окремі професії веде до нововведень у старшій школі тощо), проектує шляхи реформування середньої освіти, і внаслідок чого відбуваються трансформації в середній гуманітарній освіті.

Австрійські освітяни (К. Шмід та Г. Гафнер) у доповіді «Варіанти реформування австрійської системи освіти» (*Reformoptionen für das österreichische Schulwesen*) аналізують стратегії її реформування в контексті розвитку економічного співробітництва, бізнесових та інформаційних технологій, взаємозв’язку між обов’язковою та професійною освітою [8].

Автори розглядають реформи відповідно до їх функцій:

- покращення продуктивності навчання: такі реформи були спрямовані на встановлення об’єктивних критеріїв оцінювання успішності учнів;

індивідуалізацію та диференціацію навчання в середніх навчальних закладах різного типу [8, 72];

- надання умов для розвитку ділових рис учнів: ці реформи передбачали трансформацію освітніх закладів згідно, наприклад, з моделлю Адольфа Вернера [8, 97]. Автор вважав доцільним змінити термін обов'язкової освіти на 1 рік, зберігаючи загальний термін навчання. При цьому реструктуризація моделі шкільної освіти за А. Вернером передбачала зміни в політехнічній школі (Polytechnische Schule), що призвело до трансформації в головній (Hauptschule) і загальноосвітній (Gesamtschule) школах та на нижчому ступені академічної середньої школи (AHS-Untertufe), до якої належать гімназії різного типу. Так, по закінченню початкової школи діти отримують можливість навчатися перші два роки в молодшій середній школі (у 5–6 класах) згідно з власними інтересами та здібностями. Так відбувається їх розподіл на групи; їм пропонуються індивідуальні домашні завдання (доповіді, проекти) та вибір іноземної мови. У 7–8 класах, навчання організовується з урахуванням попередньо здобутих знань, умінь і навичок. Суттєвих змін набуватиме політехнічна школа Австрії. Зміни також пропонуються й після закінчення молодшої середньої школи. Це дворічне навчання у 9–10 класах, яке закінчується іспитами на отриманням неповної середньої освіти (Mittlere Reife). У разі отримання учнем позитивного результату на іспитах реформа за А. Вернером пропонує додатковий рік навчання. Упродовж нього передбачається розвиток професійних здібностей учня, створюються можливості для набуття нових практичних і теоретичних умінь і навичок, які знадобляться у процесі обрання майбутньої професії [8, 98–101].

Модель реформування освітньої системи за А. Вернером впливає на розвиток гуманітарної освіти. Це означає організацію нових напрямів навчання (зокрема, філологічних у загальноосвітніх школах та на нижчому ступені академічної середньої школи); запровадження нових форм і методів організації навчання в молодшій середній школі (наприклад, індивідуальних домашніх завдань із гуманітарних дисциплін); зменшення кількості учнів у класах; впровадження індивідуалізації та диференціації навчання.

Подібний аналіз реформування системи середньої (та, відповідно, гуманітарної) освіти знаходимо у працях німецького вченого К. Тільманна. Він розглядає трансформацію її змісту «з позиції бізнесу». Це означає, що спілкування учнів у класі повинно спрямовуватися на формування в них навичок ділового спілкування й розвитку здатності до співпраці. Характерними ознаками навчання за цією моделлю є: ігнорування фронтальних форм роботи на етапі старшої школи; фокусування на розвитку екологічного й гуманітарного мислення; запровадження проектно-орієнтованого виду навчання; міждисциплінарний підхід; професіоналізація середньої освіти тобто трансформації скеровані на розвиток професійних

умінь і навичок учнів та надання консультативних послуг із проблеми вибору майбутньої професії [9, 854–859]. Отже, реформи передбачають модернізацію системи освіти у світлі політичного дискурсу, причиною якого є ідеологічна трансформація її мети (конкурентоспроможність, здатність до співпраці, професійна орієнтація в навчанні тощо).

Спираючись на результати досліджень Г. Гафнера, С. Дермутц, А. Сбруєвої, К. Тільманна, К. Шмід та ін., реформи у змісті гуманітарної освіти Австрії можна *умовно* розподілити на декілька етапів:

- ліберальний (демократичний) – 60-ті роки XX ст.

У 60-ті роки XX ст. процес реформування змісту гуманітарної освіти в Австрії мав комплексний характер. Трансформації, які відбувалися в ній у 60-х рр., здійснювалися відповідно до теоретичних і практичних основ реформування загальної системи освіти, узгоджених освітянами та політичними діячами. Хоча існували й певні труднощі у визначенні шляхів та стратегій реформування системи гуманітарної освіти, вони зумовлювалися відмінністю в поглядах представників ідеологічно протилежних австрійських партій АНП (ÖVP) та СПА (SPÖ) [2; 6–8].

Тож основними реформаційними напрямами періоду стали: внутрішня реорганізація системи гімназійної освіти, що уможливило здобуття середньої освіти представниками різних верств населення; наявність права вибору гуманітарного напряму й закладу навчання (наприклад, гімназій гуманітарного спрямування, приватних релігійних середніх навчальних закладів); надання рівних можливостей автохтонам і алохтонам у процесі здобуття гуманітарної освіти; вивченні предмету «релігієзнавство»;

- професійно-орієнтований – 70-ті роки XX ст.

У 70-х роках в Австрії формується соціалістичний уряд внаслідок того, що на виборах домінуючу кількість голосів отримує соціалістична партія країни (СПА). Це призвело до розвитку австрійського суспільства за соціалістичною ідеологією. Увага соціалістів спрямовувалася на збільшення кількості робочих місць, реформування системи середньої освіти, уникнення нафтової кризи, розвиток туризму [7, 10]. Тому освітні реформи спрямовувалися на: підвищення якості навчання; налагодження співробітництва гуманітарних гімназій (переважно релігійних гімназій) із соціальними інституціями; вивчення мовних дисциплін за вибором (це відбулося після прийняття закону про етнічні групи (словенів, хорватів, словаків)); підвищення кваліфікації педагогічних працівників у гуманітарних гімназіях і покращення умов їх праці;

- фінансово-продуктивний – 80-ті роки XX ст.

Даний період характеризується реформуванням освітніх систем не тільки в Австрії, але й в інших країнах світу. Реформи мали сприяти розвитку конкурентоспроможності випускників навчальних закладів на ринку праці та стимулювати співробітництво в освіті й інших сферах життя.

Протягом 80-х років цикл реформ був скерований на покращення якості освіти в соціальному контексті [6, 20–21]. Це означало, що освіта мала задовольняти економічні, екологічні, технологічні та інформаційні потреби суспільства [2, 12].

Одним із характерних результатів освітніх реформ періоду було створення сприятливих умов для розвитку школи. Реформаційні процеси торкнулися фінансування, запровадження звітності перед населенням, прийняття шкільного статуту, залучення батьків і місцевих громад до навчально-виховного процесу та шкільної діяльності [5, 55]. Було проведено реформи у змісті навчальних програм і планів, впроваджено другу іноземну мову (за вибором), проведено адміністративні зміни, підвищено якість навчання гуманітарних дисциплін;

- економічно-орієнтований – 90-ті роки ХХ ст.

На початку 90-х багато країн світу (Велика Британія, Франція, Німеччина, Австрія, Україна) почали переосмислювати мету й завдання освіти, реорганізовувати її структуру в школі, планувати шляхи її подальшого реформування. Навчальні заклади набували нових функцій: економічних, соціальних, політичних, культурних. Ці функції реалізувалися на певних рівнях: індивідуальному, інституційному, суспільному, міжнародному, громадському, поступово опановуючи кожен із них [5, 58–60]. Наприклад, культурна функція освітніх закладів на індивідуальному рівні передбачає акультурацію (залучення релігійно неподібних іммігрантів до іншомовного середовища без втрати поваги до рідної мови); на інституційному – інтеграцію цінностей серед етнічних меншин; на міжнародному – виховання поваги до різних культур, норм і правил поведінки, прийняття цінностей населення інших країн. Це створило баланс природного потенціалу й можливостей соціальної реалізації у процесі здобуття середньої гуманітарної освіти.

Стратегічно важливим внеском у реформування гуманітарної освіти Австрії стало введення єдиних мовних норм у німецькомовних країнах (в Австрії, Бельгії, Данії, Німеччині, Ліхтенштейні, Швейцарії та ін.). Реформа правопису (Rechtschreibreform) в Австрії, Німеччині, Ліхтенштейні, Швейцарії була спровокована потребою спрощення орфографії та пунктуації в німецькій мові. Ця реформа здійснюваласьь у два етапи в різні часові періоди:

І. У 1996 році у Відні був підписаний договір, який тлумачив нові правила правопису (наприклад, написання слів з великої та малої літери, вживання дефісу, зміну подвоєння *SS* на ß та ін.). Період оцінювання ефективності впровадження реформи завершувався 1 серпня 2005 року [10].

Як зазначає Т. Хоменко, реформа правопису *Rechtschreibreform* (1996 р.) викликала незадоволення багатьох політичних діячів, Німецької Академії мови та літератури й митців німецькомовного простору (М. Вальзер, М. Рибе та ін.). Так на Франкфуртському книжковому ярмарку

було підписано декларацію *Frankfurter Erklärung* про припинення дії реформи [4, 149]. Літератори наполягали на збереженні правил і норм орфографії та пунктуації німецької мови, характерних для неї в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні.

ІІ. У 2004 році створено міждержавну Раду з питань орфографії в німецькій мові (*der Rat für deutsche Rechtschreibung die Zwischenstaatliche Kommission*), яка складалася з представників країн німецькомовного регіону. Рада зобов'язалася слідкувати за тривалістю та процесом уведення нового правопису, виданням словників і підручників з німецької мови [10]. З 2006 року вдосконалена реформа правопису набула дійсності.

- бізнесово-орієнтований – перше десятиріччя XXI ст.

Перше десятиріччя XXI ст. характеризується посиленням в Австрії уваги до модифікації гуманітарної освіти. Підставою для цього слугує ідея, що в контексті полікультурності населення формування культури та системи знань про історію країни й регіону окремого індивіда значною мірою залежить від умов отримання освіти, запропонованих державою. Поглиблена увага політики ЄС приділяється еволюції змісту гуманітарної освіти [7, 16–17]. Освітні реформи спрямовуються на: професійну орієнтацію у старшій середній школі гімназійної гуманітарної освіти; диференціацію й індивідуалізацію навчання в ході вивчення гуманітарних дисциплін (мови, літератури, історії та політичного вчення); на реалізацію компетентнісного підходу; вдосконалення процесу викладання гуманітарних предметів (мови та комунікації, філософії та історії тощо); співпрацю з місцевими громадами й релігійними спільнотами; організацію білінгвальних напрямів навчання. Підкреслимо, що однією з причин появи білінгвальних напрямів навчання в Австрії було бажання іммігрантів та їх дітей здобути якісну освіту рідною мовою. Наявність значного відсотку таких учнів у країні призвела до створення окремих гуманітарних напрямів навчання в середніх закладах освіти, наприклад, у гімназіях. У таких умовах піднімається питання про виховання гендерної рівності серед дітей іммігрантів. Його розуміння й вирішення стає необхідним компонентом навчально-виховного процесу в білінгвальних класах, де навчаються діти різних етнічних меншин із неоднаковими конфесійними світоглядними переконаннями.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що реформування змісту гуманітарної освіти Австрії здійснювалося в контексті реформування системи середньої освіти відповідно до неоднорідних економічних і політичних подій у країні. Реформи у змісті гуманітарної освіти відбувались у п'ять етапів, які визначалися певними ідеологічними трансформаціями її мети. Останні сприяли виникненню нових гуманітарних напрямів навчання, професійній орієнтації у старшій школі, появі нових гуманітарних дисциплін (мов мігрантів) у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. … докт. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Березівська. – К., 2009. – 43 с.

2. Сахаренко О. Європейська політика Австрійської республіки : автореф. дис. … канд. політ. наук : 23.00.04 «Політичні проблеми міжнародних систем та глобального розвитку» / О. В. Сахаренко. – К., 2007. – 20 с.

3. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

4. Хоменко Т. Реформування орфографії німецької мови / Т. Хоменко // Наукові записки. Серія : Філологічні науки. – Кіровоград : РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (2). – С. 145–149.

5. Cheng Y. C. New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization / Y. C. Cheng. – Dordrecht : Springer, 2005. – 505 p.

6. Dermutz S. Strukturprobleme der Schule sind Strukturprobleme der Bildungspolitik / S. Dermutz // Bildungspolitische Aufklärung. Um – und – Irrewege der österreichischen Schulereform / [Hrgs.] B. Hackl, H. Pechar. – Innsbruk : Studien-Verl., 2007. – S. 9–28.

7. Geppert C. Policy reform efforts and equal opportunity – an evidence-based link? An analysis of current sector reforms in the Austrian school system / C. Geppert, S. Bauer-Hofmann, S. T. Hopmann // CEPS Journal. – 2012. – № 2. – P. 9–29.

8. Schmid K. Reformoptionen für das österreichische Schulwesen. Internationaler Strukturvergleich und notwendige Reformen aus Sicht der Unternehmen / K. Schmid, H. Hafner // ibw-Forschungsbericht. – Wien : ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2011. – № 161. – 138 s.

9. Tillmann K.-J. Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann / K.-J. Tillmann // Zeitschrift für Pädagogik. – 2008. – № 54. – S. 852–868.

10. Weg der Reform [Elektronische Quelle]. – Zugang :
06.xml.

РЕЗЮМЕ

Деничева О. И. Основные этапы реформирования содержания среднего гуманитарного образования Австрии.

В статье рассмотрены особенности реформирования среднего гуманитарного образования Австрии; проанализированы условия проведения реформ; показано влияние развития экономической деятельности на осуществление преобразований в содержании среднего гуманитарного образования; освещены функции реформ в системе среднего образования; охарактеризованы этапы реформирования содержания гуманитарного образования; продемонстрированы последствия внедрения образовательных реформ в систему гуманитарного образования; определены направления изменений в учебных программах гуманитарных дисциплин; отмечена важность профессиональной ориентации в старшей школе; акцентировано внимание на необходимости повышения качества гуманитарного образования в учебных заведениях различного типа Австрии.

***Ключевые слова**: гуманитарное образование, содержание гуманитарного образования, гуманитарные дисциплины, развитие, образовательные реформы, процесс реформирования, возможность, профессиональная ориентация, опыт.*

SUMMARY

Denicheva O. The main stages of secondary school content reform of humanitarian education in Austria.

The article deals with the reforms in the sphere of humanitarian education in Austria. It demonstrates the main factors of reform of humanitarian education. The formation of humanitarian education is influenced by human social activities, cultural and historical processes in modern society. The reforms in Austrian secondary humanitarian education are directed by the changes of the world economic system. As the result of global development of economic system the transformation process of secondary humanitarian education is projected. The content of this education reflects the key points of this process.

The article analyses the ways of reforms of humanitarian education. It highlights the functions of secondary education reforms and defines the principal stages of its content reforms. All changes done were introduced into practice according to general theoretical and practical basis of educational system. The reforms have affected the competitiveness development of graduates in the labor market and stimulated the cooperation in the sphere of education and life.

The implemented changes affect the financial issues and internal reorganization of gymnasium education system. They give the representatives of different ethnic groups an opportunity to receive secondary education in Austria and to choose a humanitarian education institution (for instance, gymnasiums, private schools, religious education establishments). The reforms in the system of secondary education provide autochthons and allochthons with the right to get secondary humanitarian education in the country they live. The transformations in the system of humanitarian education raise a possibility to study a school subject «Religion» according to the family creed. The important contribution to the reformation process of Austrian humanitarian education is determined by the introduction of the language norms in German-speaking countries (Austria, Belgium, Denmark, Germany, Liechtenstein and Switzerland). Spelling reform has been caused by the need to simplify spelling and punctuation in German.

The educational reforms are directed towards the renewal of humanitarian education in Austria. It is seen that humanitarian education transformations are focused on differentiation and individualization of educational process during the study of humanitarian arts (modern language, literature, history etc.), implementation of competence approach, teaching improvement, cooperation with the local religious communities, forming bilingual types of education.

Key words: *humanitarian education, content of humanitarian education, humanitarian arts, development, educational reforms, reform processes, an opportunity, a vocational guidance, experience.*

УДК 378-057.85:81](73)

В. В. Корнієнко
Державний вищий навчальний заклад
«Криворізький національний університет»

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ (ДОСВІД США)

Метою нашого дослідження стало вивчення інноваційних технологій, використання їх у навчальному процесі у вищих навчальних закладах США та застосування американського досвіду в українській системі вищої освіти. Для проведення нашого дослідження були використані такі методи, як: метод наукового аналізу, інтерпретаційно-аналітичний метод, що сприяв вивченню та здійсненню аналізу монографічної та навчально-методичної літератури, прогностичний метод,

узагальнення з метою формулювання та конкретизації висновків дослідження. Визначено, що інноваційні технології в навчальному процесі спрямовані на особистість кожного студента, проблемність, аналітико-рефлексивну та творчу орієнтацію.

***Ключові слова**: рефлексивний менторинг, особистісно орієнтована технологія, діалогове навчання, рефлексивно-творче навчання, активне навчання, проблемне навчання, усвідомлене навчання, виробничого навчання.*

Постановка проблеми. Основним завданням вищих навчальних закладів в аспекті підготовки майбутніх фахівців є підвищення практичної готовності останніх до ефективної самостійної професійної діяльності у складних умовах сучасної конкурентоспроможності на території США. Зосередженість на особистості, яка навчається, – одна з базових цінностей сучасної американської освіти, що за необхідністю вимагає перекладання відносин між майбутніми фахівцями та їхніми педагогами на суб'єкт-суб'єктний рівень у безпечній демократичній атмосфері співробітництва й співтворчості, а також передбачає створення оптимальних умов для самовиховання, саморозвитку особистості. Основний пошук шляхів удосконалення професійної підготовки у ВНЗ США загалом орієнтований на відновлення організаційних основ освіти, його технологій і методів, що визначають характер взаємин студентів та педагогів у навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки фахівців у системах освіти розвинених країн: США, Німеччини, Канади, Франції, Великої Британії, Китаю, Австралії, країн Скандинавії, Польщі (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, В. Кудін, М. Лещенко, О. Матвієнко, Н. Мукан, О. Огієнко, І. Руснак, А. Сбруєва та ін.). Питання формування змісту навчання, професійних компетенцій, форм організації навчальної діяльності, використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців проаналізовані в наукових студіях І. Дичківської, Р. Гуревича, Т. Коваль, Л. Морської, Л. Романишиної, Р. Шарана та ін. Значний інтерес становили результати досліджень американських науковців В. Грейба (W. Grabe), Т. Макнамара (T. McNamara), Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman), М. Сельсе-Мурсія (M. Celce-Murcia), А. Ховатта (A. Howatt) та ін.

Дослідження різних аспектів підготовки майбутніх фахівців в університетах США показало, що висвітлення окремих технологій підготовки фахівців не достатнє для того, щоб підготовить якісного спеціаліста своєї справи. Тому, **метою нашого дослідження** стало вивчення інноваційних технологій, використання їх у навчальному процесі у вищих навчальних закладах США та застосування американського досвіду в українській системі вищої освіти. Для проведення нашого дослідження ми використали такі **методи,** як: метод наукового аналізу, інтерпретаційно-аналітичний метод, що сприяв вивченню та здійсненню аналізу монографічної та навчально-методичної літератури, прогностичний метод, узагальнення з метою формулювання й конкретизації висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Проведене дослідження показало, що основною технологією, яку застосовують для підготовки майбутніх фахівців у коледжах та університетах США, є контекстне навчання, побудоване з урахуванням основних принципів особистісно орієнтованого та проблемно-діяльнісного навчання.

Сутність контекстної технології полягає в тому, що за допомогою системи форм, методів і засобів навчання моделюється предметний та соціальний зміст освоюваної студентом професійної діяльності [11, 275]. Відповідно, система форм і методів навчання проектується таким чином, щоб забезпечити послідовне моделювання цілісного змісту професійної діяльності майбутнього фахівця з опорою на проблемну технологію навчання й особистісний підхід до студентів.

Відомий науковець О. Вербицький виділяє три базові форми діяльності студентів у контекстному навчанні: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність. У різних формах навчання (лекція, семінар) звертається увага на моделювання контексту професійної діяльності. Квазіпрофесійна діяльність (ділові ігри, моделювання) задає цей контекст більш чітко: відтворює в аудиторних умовах та за допомогою мови відповідних наукових дисциплін, умов і динаміки майбутньої професійної діяльності, відносин і дій зайнятих у ньому людей. Навчально-професійна діяльність, найбільш яскравими формами якої є виробнича практика й навчально-дослідницька діяльність студентів, припускає інтеграцію навчальної та професійної діяльності. Усі інші форми навчання – лабораторно-практичні заняття, імітаційне моделювання, розбір конкретних ситуацій, розігрування ролей, спецкурси та спецсемінари – виступають як перехідні від однієї базової форми до іншої.

Рефлексивний менторинг – процес діалогічної взаємодії між ментором, директором підприємства або установи майбутньої професійної діяльності, студентом та університетським куратором, під час якого студент за підтримкою досвідчених наставників учиться ухвалювати самостійні рішення у проблемних ситуаціях реальної професійної діяльності. Дана технологія є типовою для вищих навчальних закладів США та являє собою синтез особистісно орієнтованої, діалогової та рефлексивно-творчої технологій навчання.

Особистісно орієнтована технологія передбачає розкриття індивідуальних здібностей студентів, особливостей їх інтелектуального, емоційного розвитку, професійних схильностей і прагнень, ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності.

Діалогове навчання припускає спільний пошук знань викладача та студента або групи студентів. Воно об’єднує метод навчання й форму спілкування. Така технологія ефективна лише в тому випадку, якщо діалог ведеться на рівних, студенти не тільки відстоюють свою думку, але й з належною повагою ставляться до погляду опонентів.

Рефлексивно-творче навчання спрямоване на самопізнання та творчу самореалізацію майбутнього фахівця, що детермінує спрямованість навчання на розвиток у студентів навичок самоконтролю, самооцінювання та саморегуляції. Як показало дослідження, дані технології активно використовуються в підготовці майбутніх фахівців у вишах США.

При *активному навчанні*, за визначенням американських педагогів С. Бонвела та Дж. Ейсона (C. Bonwell, J. Eison), студенти діють і обмірковують свою діяльність. Це процес залучення майбутніх фахівців до діяльності, що вимагає від них її осмислення, регулярного оцінювання свого рівня розуміння, трактування концепцій і розв'язування проблем. Активне навчання може містити читання, письмо, дискусії тощо. Навчальна діяльність полягає в розумінні й активному усвідомленні значення навчального матеріалу. Роль викладача полягає в полегшенні та спрямуванні діяльності студентів. Активне навчання припускає використання проблемних ситуацій, аналогічних реальним професійним проблемам. Розвиток здібностей розв'язувати такі ситуації сприяє реальному підвищенню професіоналізму майбутніх фахівців. Усвідомлення цього впливає на ставлення студентів до навчання.

Як свідчить практика, розвиток критичного мислення майбутніх фахівців найбільш ефективно здійснюється у процесі *проблемного навчання*. Тому ми розглянули ставлення установ, які керують освітою у США, до проблемного навчання. Для прикладу візьмемо офіційний документ штату Індіана «Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education» («Професійні стандарти акредитації шкіл, коледжів та відділів освіти») від 1999 року, схвалений Американською Радою з Навчання Іноземним Мовам (American Council for Teaching Foregn Language), що містить список вимог до викладачів іноземної мови, які працюють на території штату [51].

Однією з центральних проблем у даному аспекті є оцінювання критичного мислення студента, яке формується й розвивається у процесі проблемного навчання. Проте варто пам'ятати, що оригінальність не є самоціллю проблемного навчання. Важливіше навчити студентів ефективно й самостійно розв'язувати різні проблеми та висловлювати щирі судження.

Американський викладач, доктор філософії Енн Сталхейм-Сміт (Dr. Ann Stalheim-Smith) вказує, що *усвідомлене навчання* відбувається за допомогою побудови аналогій, висування й розгляду гіпотез [7]. Професор Кен Бейн, відомий сучасний дослідник педагогіки вищої школи в США, підкреслює, що важливо не забувати про те, що критичне мислення – це процес, а не продукт [3]. Отже, до завдань майбутніх фахівців не входить створення якогось продукту навчальної діяльності, що може бути оцінений позитивно або негативно. Викладач оцінює лише саму діяльність щодо створення продукту, що може відповідати або не відповідати критеріям критичного мислення.

Проаналізувавши праці таких американських авторів, як Дж. Кохен (J. Cohen), Д. Кінсі (D. Kinsey), Т. Купієка (T. Kupiec), ми з'ясували, що у ВНЗ США понад тридцять років існує можливість *«виробничого навчання»* (service learning), яке являє собою поєднання навчання у ВНЗ з добровільною безкоштовною роботою в установах і на підприємствах, котрі мають відношення до дисциплін, що вивчаються у ВНЗ.

Одним зі способів активного залучення студентів до процесу навчання є *стимулювання критичного аналізу наявних та одержуваних знань*.

Критичне мислення стимулює здатність особистості оцінювати й інтерпретувати інформацію, висувати припущення й робити висновки, виходячи з наявних даних. Воно містить аналіз, синтез і оцінювання, що передбачає знання, розуміння й застосування та є необхідною передумовою для переходу на якісно вищий високий рівень мислення.

Отже, щоб раціонально приймати рішення студентам потрібно розуміти сутність протилежних поглядів досліджуваної проблеми. Для того, щоб прийняти будь-яке рішення, студентам необхідно буде синтезувати й аналізувати докази, пропоновані різними джерелами. Завданням ефективної інноваційної педагогічної технології є створення глибоких знань і розуміння аргументації досліджуваної проблеми.

Як свідчить вивчення психолого-педагогічної літератури, в умовах ринкової економіки в Україні так, як і в США, доволі широкого розповсюдження набуває проблема самостійного навчання.

У режимі індивідуалізованого навчання здійснюється консультування з усіх питань, що вимагають спеціального опрацювання та адаптації за ступенем складності; керівництво проектно-творчою діяльністю студентів; аналіз письмових робіт тощо. Якість індивідуальної методичної та педагогічної підтримки з боку педагога-експерта багато в чому визначає ефективність *самостійної роботи студентів* – найважливішої форми організації навчальної роботи студентів – майбутніх фахівців.

Індивідуалізоване навчання розвиває навички самостійної аналітичної роботи, метакогнітивні вміння; однак, воно не сприяє належною мірою розв'язанню одного з найважливіших завдань підготовки – розвитку в майбутніх фахівців навичок співробітництва в колективі, продуктивної міжособистісної взаємодії, здатності та готовності брати на себе відповідальність за ухвалені рішення та відповідати за їхню реалізацію перед собою й колективом. З цією метою у школах професійного розвитку активно застосовується групова робота, яскраво представлена *технологіями кооперативного та групового співробітницького навчання*.

Кооперативне навчання визначається в американській спеціалізованій літературі як «педагогічна стратегія, у ході реалізації якої студенти в складі малих груп спільно працюють над досягненням загальної мети». При цьому мета повинна бути чітко сформульована, завдання

повинні носити структурований характер, а група повинна бути достатньо малою для того, щоб кожний з партиціпантів мав можливість взяти повноцінну участь у роботі групи.

У руслі кооперативного навчання йде *технологія взаємоосвіти* (peer teaching), що приймає форму *взаємоконсультування* (peer coaching, peer tutoring, peer counseling) і широко застосовується сьогодні в американській вищій школі. Технологія взаємоосвіти базується на положенні про те, що людина найбільш ефективно пізнає та розуміє той матеріал, якому вона намагається навчити інших.

На сучасному етапі *технології співробітництва* є одними з провідних у педагогіці вищої школи США. Це пояснюється стійкими демократичними традиціями, повагою до особистості, пріоритетом загальнолюдських цінностей в американському суспільстві. Американськими педагогами (Е. Паскареллой (E. Pascarella), Е. Сеймором (E. Seymore), Б. Гросс (B. Gross) та ін.) підкреслюється, що в американській вищій школі не схвалюється змагальність між студентами [8], чим і пояснюється висока частота використання технологій навчання в співробітництві в американських ВНЗ, оскільки студенти в США схильні до змагання, що не вважається прийнятним для гуманістичних технологій США. Навчання в колективі являє собою щось більше, ніж просто навчання в групах. Так Д. Джонсон, Р. Джонсон, К. Сміт (D. Johnson, R. Johnson, K. Smith) зауважують, що навчання в колективі припускає такі п’ять компонентів: позитивну взаємозалежність; стимулювальну взаємодію; індивідуальну відповідальність; соціальні навички; груповий процес.

Американська Асоціація вищої освіти («American Association for Higher Education») визначає успішне використання *колективних технологій навчання* викладачем у ВНЗ за такими показниками: викладач обдумано підібрав вид діяльності й навчальні завдання, що дозволяють ефективно використовувати групові технології навчання; викладач забезпечує студентів необхідними чіткими інструкціями для успішної роботи; студенти усвідомлюють мету групової роботи й очікуваний результат їхньої діяльності; забезпечується адекватний розподіл групових ролей у навчальному колективі; кожній групі виділяється необхідний час для виконання роботи; викладач бере активну участь у роботі колективу, не домінуючи в обговоренні.

Особисті *консультації* з викладачем у ВНЗ США є одним з офіційних видів роботи зі студентами. Кожний викладач ВНЗ зобов’язаний консультувати студентів індивідуально під час так званих «офісних годин» (office hours). Це є важливою складовою навчання.

Значний інтерес для нашого дослідження викликало використання *сучасних технічних засобів* та *інформаційних технологій* у процесі навчання. Інформаційні засоби й технології активно входять в освітній процес, надаючи йому нового змісту. З їх допомогою відбувається перехід до нової

дидактичної системи, у центрі якої перебуває студент як суб'єкт освітнього процесу. Проте, можливості комп'ютера в навчанні поки що не безмежні. Навіть інтерактивні термінали обмежені їхніми програмами. Вони не можуть поки що вести повноцінну дискусію. Необмежене використання комп'ютерів викликає й деяку тривогу у фахівців. Як зауважують педагоги, «важливо не дозволити комп'ютеру думати за студента». Усвідомлення цього привело до зміни поглядів фахівців від крайньої ейфорії до зваженого й розумного оцінювання можливостей і меж застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі. Характерна щодо цього позиція великого фахівця в галузі навчальної мікроелектроніки, професора Колумбійського університету М. Уайма, який наполягає на інтеграції комп'ютерних засобів із традиційними навчальними [4]. Так, для того щоб перебороти витрати інформативного характеру лекції як організаційної форми навчання, викладачі застосовують різні прийоми підвищення інтелектуальної активності студентів на заняттях лекційного типу: висувають проблеми та створюють дискусійні ситуації з теми лекції за допомогою можливостей мультимедіа, телематеріалів; використовують форму *інтерактивної лекції;* припускають поділ загального часу заняття на десять п'ятнадцятихвилинних блоків, у перервах між якими (2–15 хвилин) студенти залучаються до активної діяльності з освоєння поданого в лекції навчального матеріалу [6, 80].

Найбільш просунутим застосуванням ІКТ у лекційній моделі навчання є *Grid-система* – високошвидкісна мережа найбільш потужних на сьогодні комп'ютерів з можливістю об'єднаного використання всіх їх ресурсів, яка, насамперед, використовується для проведення наукових і технологічних розрахунків. Зауважимо, що вже кілька років проводиться експеримент з упровадження цієї мережі в освітній процес. Цей експеримент показав, що наявність істотно більш широкого відеоканалу, що переважає сучасні стандарти, дійсно відкриває нові можливості для дистанційного спілкування в освітньому процесі: на численних екранах може бути представлено багато учасників цього процесу, проводити експерименти та демонструвати результати моделювання тощо [1, 183].

Висновки. Сучасні інноваційні технології відкривають нові можливості підготовки майбутніх фахівців: проекти реалізуються в електронному вигляді, що дозволяє їх оперативно коректувати безпосередньо після одержання зворотного зв'язку від керівників проекту. Характеризуючи технології підготовки майбутніх фахівців у коледжах та університетах США, нам вважається важливим відзначити їх спрямованість на особистість кожного студента, проблемність, аналітико-рефлексивну та творчу орієнтацію. Використання американського досвіду створить нові можливості для української вищої школи надавити якісні освітні послуги для майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Информационные и коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика [пер. з англ. ЮНЕСКО]. — Москва : ЮНЕСКО, 2006. — 326 с. — [Переклад з Information and Communication Technology in Schools : A Handbook for Teachers or How ICT Can Create New, Open Learning Environments / ed. Jonathan Anderson. – Paris : UNESCO. – 326 p.]

2. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев и др. — М. : Академия, 2004. — 368 с.

3. Bain K. The evaluation of teaching / K. Bain. – NYU Center for Teaching Excellence, 2002. — 129 p.

4. Getting there : A Report for National College Week, November 15—19 [Електронний ресурс]. — 1999. — Режим доступу :

http://www.ed.gov/PDFDocs/collegeweek.pdf.

5. National Council for Accreditation of Teacher Education. Professional standards for the accreditation of schools, colleges, and departments of education. — Washington, DC, 2001. — 111 p.

6. Nilson L. B. Teaching at its best : A research-based resource for college instructors / L. B. Nilson. — Bolton, MA : Anker Publishing Company, Inc., 1998. — 219 p.

7. Stalheim-Smith A. Focusing on Active, Meaningful Learning / A. Stalheim-Smith. — IDEA Center, Kansas State University, 1998. — 7 p.

8. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education : A Blueprint for America's Research Universities. Stony Brook : State University of New York, 1998. — 441 p.

РЕЗЮМЕ

Корниенко В. В. Использование инновационных технологий в учебном процессе (опыт США).

Целью нашего исследования стало изучение инновационных технологий, использование в учебном процессе в высших учебных заведениях США и применения американского опыта в украинской системе высшего образования. Для проведения нашего исследования были использованы такие методы, как: метод научного анализа, интерпретационно-аналитический метод, который способствовал изучению и осуществлению анализа монографической и учебно-методической литературы, прогностический метод, обобщение с целью формулирования и конкретизации выводов исследования. Определено, что инновационные технологии в учебном процессе направлены на личность каждого студента, проблемность, аналитико-рефлексивной и творческую ориентацию.

***Ключевые слова**: рефлексивный менторинг, личностно ориентированная технология, диалоговое обучение, рефлексивно-творческое обучение, активное обучение, проблемное обучение, осознанное обучение, производственного обучения.*

SUMMARY

Korniienko V. The Use of Innovative Technologies in the Educational Process (the US Experience).

The study of various aspects of training future professionals in the United States has showed that the coverage of certain technologies specialists training is not sufficient to prepare high-quality specialist of his occupation. Therefore, the aim of our research is to study innovative technologies, their use in the educational process in higher educational institutions in the USA and the American experience in the use of Ukrainian higher education. To conduct our research we have used such methods as the method of scientific analysis, interpretation and analytical method, which have contributed to the study and analysis of

monographic and educational literature, a prognostic method to formulate generalizations and specification of research findings.

The study has showed that the core technology which is used for the preparation of future professionals at colleges and universities in the USA is a contextual learning, built according to the main principles of a person centered and problem-activity training. As practice shows, the development of critical thinking of future professionals is the most effective in the process of problem education. One way to involve the students actively in the learning process is to stimulate critical analysis of existing and received knowledge. Individual training and skills of independent analytical work metacognitive skills; however, it does not contribute to the necessary degree of solving one of the most important tasks of training - development of future specialists skills in team cooperation, productive interpersonal interaction, the ability and willingness to take responsibility for the decisions taken and be responsible for their implementation and in front of team. In this perspective, it will be better to implement cooperative learning technologies and group co-operative learning.

Modern innovative technologies offer new opportunities for future specialists: projects implemented electronically, allowing them to adjust quickly immediately after receiving feedback from project managers. Describing the technology for future professionals at colleges and universities in the USA, we have considered important to note their focus on the personality of each student problematical, analytical and reflective and creative orientation. Using American experience will create new opportunities for Ukrainian higher education press a quality educational service for future professionals.

Key words: *reflective mentoring, a learner-oriented technology, training dialog, reflective and creative teaching, active learning, problem-based learning, conscious training, industrial training.*

УДК 371.134:378.22:615.825(436)

Ю. О. Лянной
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ (ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки бакалаврів і магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії) у вищих навчальних закладах Австрії. Визначено перелік австрійських університетів, які проводять підготовку бакалаврів та/або магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії). Проаналізовано навчальні плани підготовки бакалаврів фізичної терапії в університетах прикладних наук FH Joanneum та St. Pölten, а також магістрів в університетах FH Campus Wien та Donau-Universität Krems. Висвітлено навчальні курси, види навчальних занять і кількість кредитів (ECTS) для підготовки бакалаврів і магістрів фізичної терапії в Австрійських університетах. Уточнено компетенції фахівців із фізичної терапії та умови здійснення їх професійної діяльності.

Ключові слова: *професійна підготовка, фізична реабілітація, фізична терапія, університети Австрії, бакалавр, магістр, навчальні плани.*

Постановка проблеми. Сучасні наукові дослідження вітчизняних учених характеризуються незначною увагою до вивчення європейського досвіду університетської підготовки фахівців із фізичної терапії. У системі реабілітаційної діяльності європейських країнах застосовується термін

«фізична терапія», який за змістом ідентичний прийнятому в Україні терміну «фізична реабілітація».

Як відомо, професійна діяльність фізичних терапевтів у Австрії знаходиться під захистом держави, а дипломи австрійських університетів визнаються в більшості країн світу, особливо в медичній галузі, актуальним є вивчення європейського досвіду професійної підготовки бакалаврів і магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії), зокрема у вищих навчальних закладах Австрії.

Мета статті – дослідити зміст професійної підготовки бакалаврів і магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії) в університетах Австрії.

Виклад основного матеріалу. В Австрії відповідальним за законодавче забезпечення навчання та професійної діяльності фізичних терапевтів є Федеральне міністерство у справах здоров'я, сім'ї та молоді [2, 146]. Аналіз інформації, представлений на навчально-наукових сайтах університетів Австрії, дозволив визначити цілісну картину професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації відповідних у вищих навчальних закладах. Нами встановлено, що специфічна особливість системи вищої освіти австрійських університетів полягає в тому, що студентам надається повна самостійність. Вони самостійно формують свій розклад, обирають необхідні предмети, викладачів, тематику наукових робіт та екзаменаторів, тривалість бакалаврських програм не є жорстко фіксованою. Програму, розраховану на 3 роки, студент може засвоювати протягом 4–4,5 років, і це не буде вважатись академічною заборгованістю. Проте студента можуть відрахувати за неуспішність із профільних предметів, особливо це стосується популярних спеціальностей, що завжди характеризуються великою кількістю абітурієнтів. Зимовий семестр в університетах Австрії, як правило, починається з 1 жовтня, а літній – з 1 березня. Бакалаврські програми для навчання в інститутах (коледжах), вищих спеціальних школах (Fachhochschule) та університетах Австрії розраховані на шість семестрів. Навчання бакалаврів завершується захистом наукової роботи та складанням іспиту, за результатами яких випускнику присвоюється ступінь бакалавра, і видається відповідний диплом.

Магістерські програми вищої освіти в Австрії призначені для тих, хто хоче вдосконалити свої знання в конкретній вузькій спеціальності. Академічні програми такого типу є в усіх університетах і більшості вищих спеціальних шкіл. Тривалість магістерських програм становить 2 роки (4 семестри, 120 кредитів ECTS).

У результаті аналізу освітньої системи Австрії встановлено, що 8 із 56 вищих навчальних закладів проводять підготовку фахівців у галузі фізіотерапії: Австрійський університет прикладних наук ФХ Йоаннеум (FH Joanneum, Fachhochschule), Університет прикладних наук Санкт-Пёльтен (St. Pölten Fachhochschule), Приватний університет науки про здоров'я, медичного комп'ютерного та технічного забезпечення (Private Universität

für Gesundheitswissenschaften, Medizinische Informatik und Technik (UMIT)), Університет прикладних наук у сфері здоров'я Тіроль (FH Gesundheit Tirol), Університет прикладних наук медичних професій Верхньої Австрії (FH Gesundheitsberufe OÖ GmbH), Університет прикладних наук ФХ Віденський Кампус (FH Campus Wien), Дунайский университет м. Кремс (Donau-Universität Krems), Медичний університет Граца (Die Med Uni Graz), з яких останні три проводять підготовку відповідних магістрів [1, 3–5].

Розглянемо деякі аспекти професійної підготовки бакалаврів у галузі фізичної реабілітації в різних університетах Австрії. Так, університет прикладних наук ФХ Йоаннеум є одним із найбільших університетів Австрії, у якому навчаються близько 3800 студентів і працює більше 180 штатних викладачів [1]. Університет пропонує навчання з економічних, технічних і медичних спеціальностей у трьох кампусах – у Граці, Капфенберзі і Бад-Гляйхенберзі у федеральних землях Штирії. Університет пропонує 45 бакалаврських і 25 магістерських програм, серед яких бакалавр фізичної реабілітації (фізичної терапії) Bachelor of Science (BSc). Навчальний план підготовки бакалаврів фізичної терапії розрахований на три роки (шість семестрів), що становить 180 кредитів ECTS (табл. 1). На сьогодні в університеті FH Йоаннеум навчаються студенти з більш ніж 36 країн, що підтверджує високу репутацію вищої освіти в Австрії.

Таблиця 1

Навчальний план підготовки бакалавра фізичної реабілітації в Австрійському університеті прикладних наук FH Joanneum (три роки, 180 кредитів ECTS)

1 СЕМЕСТР			
№ з/п	***Навчальні курси***	***Вид навчального заняття***	***ECTS***
1.	Анатомія опорно-рухового апарату 1	лекції	1,5
2.	Анатомія опорно-рухового апарату 2	лекції	2,5
3.	Топографічна анатомія	інтегрований курс	1,5
4.	Документальні висновки	інтегрований курс	1,0
5.	Руховий досвід як основа розвитку навичок фізичної терапії	семінар	1,0
6.	Вступ до наук про рухи людини	інтегрований курс	2,0
7.	Вступ до психології	лекції	1,0
8.	Англійська мова 1	семінар	1,0
9.	Перша допомога	семінар	0,0
10.	Основи анатомії та вступ до функціональної анатомії	лекції	2,0
11.	Основи фізичної та реабілітаційної медицини	інтегрований курс	1,5
12.	Основи фізіології	лекції	3,0
13.	Основи діагностики опорно-рухового апарату	інтегрований курс	2,5
14.	Основи менеджменту	інтегрований курс	2,0
15.	Гігієна	лекції	1,0

16.	Масаж у фізичній терапії	інтегрований курс	2,0
17.	Фізика і біомеханіка у кінезіології	інтегрований курс	0,5
18.	Фізика і вступ до біомеханіки	інтегрований курс	2,0
19.	Структура і функції кардіореспіраторної системи	лекції	2,0
2 СЕМЕСТР			
1.	Загальна патологія	лекції	2,0
2.	Прикладні базові знання про системи органів	інтегрований курс	1,5
3.	Документальні висновки	інтегрований курс	1,5
4.	Фізіологія стресу та теорії навчання	інтегрований курс	2,5
5.	Біомеханіка	інтегрований курс	1,0
6.	Вступ до наукової роботи	інтегрований курс	2,0
7.	Англійська мова 2	семінар	1,0
8.	Функції та дисфункції органів і систем	лекції	2,0
9.	Фізіологія м’язової системи	семінар	2,0
10.	Стажування 1	практика	2,0
11.	Фізіотерапевтична діагностика органів і систем	інтегрований курс	2,0
12.	Практична підтримка	семінар	1,0
13.	Фізіологія болю та її лікування	інтегрований курс	2,0
14.	Спеціальна кінематика 1	інтегрований курс	4,0
15.	Структура і функції нервової системи	лекції	2,0
3 СЕМЕСТР			
1.	Прикладні принципи навчання про системи організму	інтегрований курс	1,5
2.	Передача досвіду, інструктаж і навчання	інтегрований курс	0,5
3.	Функції та дисфункції нервової системи	лекції	2,0
4.	Функції та дисфункції опорно-рухового апарату	лекції	3,5
5.	Комунікації	інтегрований курс	1,0
6.	Фізіологія сенсомоторних рухів	лекції	0,5
7.	Стажування 2	практика	6,0
8.	Фізична терапія у системі складних рухів	інтегрований курс	1,5
9.	Фізична терапія у нервовій системі 1	інтегрований курс	3,5
10.	Фізична терапія больового процесу	інтегрований курс	1,0
11.	Фізична терапія опорно-рухового апарату 1	інтегрований курс	6,0
12.	Практична підтримка 2	семінар	0,5
13.	Кінезіологія 2	інтегрований курс	1,5
14.	Міждисциплінарна фізіотерапія	інтегрований курс	1,0
4 СЕМЕСТР			
1.	Дидактика і педагогічний досвід	семінар	1,0
2.	Процеси інтеграції	семінар	1,0
3.	Клінічна психологія	лекції	2,0
4.	Фізична терапія у психіатрії	інтегрований курс	1,0
5.	Фізіотерапія у реабілітації	інтегрований курс	2,0
6.	Стажування 3	практика	8,0
7.	Фізична терапія у працетерапії	інтегрований курс	1,0
8.	Фізична терапія лімфатичної системи	інтегрований курс	3,0

9.	Фізична терапія нервової системи 2	інтегрований курс	5,0
10.	Фізична терапія нейродинаміки	інтегрований курс	1,0
11.	Фізична терапія опорно-рухового апарату 2	інтегрований курс	4,0
12.	Практична підтримка 3	семінар	1,0
5 СЕМЕСТР			
1.	Бакалаврський семінар	семінар	4,0
2.	Вирішення клінічних проблем	інтегрований курс	0,5
3.	Вступ до біомедичної статистики	лекції	1,5
4.	Англійська мова 3	семінар	0,5
5.	Процеси інтеграції	семінар	1,0
6.	Фізична терапія у геріатрії	інтегрований курс	1,0
7.	Фізична терапія в онкології, реанімації та паліативній терапії	інтегрований курс	2,0
8.	Фізична терапія у педіатрії	інтегрований курс	2,5
9.	Фізична терапія в урології, гінекології й акушерстві	інтегрований курс	1,0
10.	Фізична терапія сполучної тканини	інтегрований курс	2,0
11.	Стажування 4	практика	6,0
12.	Стажування 5	практика	7,0
13.	Практична підтримка 4	семінар	1,0
6 СЕМЕСТР			
1.	Бакалаврський семінар	семінар	6,0
2.	Основи етики	інтегрований курс	1,0
3.	Вирішення клінічних проблем	семінар	0,5
4.	Економіка охорони здоров’я	лекції	1,0
5.	Основи управління проектами	інтегрований курс	1,5
6.	Профілактична фізіотерапія	інтегрований курс	1,5
7.	Стажування 6	практика	8,0
8.	Стажування 7	практика	8,0
9.	Сучасний ринок охорони здоров’я	інтегрований курс	1,0
10.	Юриспруденція	лекції	1,0
11.	Практична підтримка 5	семінар	0,5

Для порівняння змісту навчальних курсів підготовки бакалаврів фізичної реабілітації (фізичної терапії) розглянемо інший вищий навчальний заклад Австрії, який проводить підготовку відповідних фахівців. Так, Університет прикладних наук Санкт-Пельтен для 2100 студентів пропонує 15 освітніх програм, зокрема в галузі охорони здоров’я (фізична терапія) [4]. Університет прикладних наук Санкт-Пельтен підтримує зв’язок із близько 100 університетами-партнерами. Студенти мають можливість провести один навчальний семестр або пройти стажування за кордоном.

Навчальний план підготовки бакалаврів фізичної реабілітації (фізичної терапії) розрахований також на три роки навчання, що становить 180 кредитів ECTS (табл. 2).

Таблиця 2

Навчальний план підготовки бакалавра фізичної реабілітації (фізичної терапії) в Університеті прикладних наук St. Pölten (три роки, 180 кредитів ECTS)

1 СЕМЕСТР	ECTS	**2 СЕМЕСТР**	ECTS
Загальна анатомія і фізіологія	7,0	Нейродинамічні тести	0,5
Анатомія опорно-рухового апарату	5,0	Загальні принципи відновлення в наукових працях	0,5
Топографічна анатомія	2,0	Прикладні навчальні тренінги	1,0
Професійна етика	1,5	Дихальна терапія	2,5
Кінематика й аналіз	3,5	Електротерапія	2,0
Гігієна	1,0	Функціональні методи і вправи	2
Комунікації	0,5	Аналіз ходьби	1,0
Анатомія внутрішніх органів	2,0	Лікувальний масаж	2,5
Силові тренування у фізичній терапії	1,5	Клініка внутрішніх хвороб з курсами ревматології, фізіотерапії	2,5
Соціальне забезпечення інвалідів	2	Аналіз продуктивності	1,0
Патологія	2	Мануальний лімфодренаж	2,0
Соціально-комунікативна взаємодія	0,5	Фізична медицина	2,0
Навчальні тренінги	1,5	Фізіотерапевтичний процес та експертиза	3,5
		Профілактика та зміцнення здоров’я	0,5
		Профілактика здоров’я у медицині праці	0,5
		Методологія навчання і дидактики	1,0
		Спеціальна фізіологія	1,0
		Статистика	2,0
3 СЕМЕСТР	ECTS	**4 СЕМЕСТР**	ECTS
Управління проектами із профілактики та зміцнення здоров’я	1,0	Прикладна розробка проекту з профілактики та зміцнення здоров’я	3,5
Стажування	4,0	Розробка рухів	1,0
Основи наукової роботи	1,0	Клінічна хірургія	1,5
Біомеханіка	2,0	Акушерство і гінекологія	1,0
Мануальна терапія	6,0	Семінар з літератури	1,0
Навчання рухам	1,0	Фізична терапія у неврології	3,0
Нейроанатомія та нейрофізіологія	2,0	Неврологія і нейрохірургія	3,0
Клініка ортопедичних порушень	2,0	Нейрофізіологічний підхід	2,5
Фізична терапія для спеціальних груп геріатрії / інтенсивної терапії / паліативної допомоги	1,0	Нейропсихологічна концепція	2,5
Психологія	2,0	Дитяча фізіотерапія	2,0
Психомоторна і релаксаційна терапія	1,0	Клінічна педіатрія	1,5

Клінічна травматологія	2,0	Спеціальна фізіотерапія	1,0
Фізична терапія у травматології та ортопедії	5,0	Клінічна психіатрія і психосоматика	2,5
		Фізична терапія при параплегії	1,5
		Реабілітація, лікування та профілактика	2,0
		Спеціальний аналіз ходьби у лабораторії	0,5
5 СЕМЕСТР	ECTS	**6 СЕМЕСТР**	ECTS
Бакалаврська дисертація	7,0	Стажування	27,0
Основи бізнесу у фізіотерапії	1,0	Практичний семінар	1,0
Стажування	16,5	Навички презентації	2,0
Профілактика у спорті	0,5		
Юриспруденція	1,5		
Управління болем	0,5		
Спеціальні прийоми масажу	2,0		
Спортивна фізіотерапія	1,0		

На основі проведеного аналізу навчальних планів можна стверджувати, що кількість навчальних курсів підготовки бакалавра фізичної терапії у вищих навчальних закладах Австрії протягом семестру становить в середньому 14 дисциплін. Дисципліни соціально-гуманітарної підготовки складають 20 %, дисципліни фундаментальної та загальноекономічної підготовки – 30 %, а дисципліни професійної та практичної підготовки – 50 %. Стажування майбутніх бакалаврів фізичної терапії триває від 1290 год до 1410 год і може проходити щосеместра, починаючи з II–III семестрів, або більш компактно на останньому курсі.

Аналіз назв і змісту навчальних дисциплін засвідчує, що їх засвоєння сприяє формуванню компетенцій бакалаврів фізичної терапії. До них відносять технічні й методологічні навички, соціально-комунікативні та академічні навички. Набуті у процесі навчання компетенції дозволяють застосовувати знання фізичної терапії в доклінічній і клінічній практиці або викладацькій діяльності в поєднанні із знаннями психології, педагогіки, дидактики, соціології тощо.

Технічні й методологічні навички дозволяють отримати інформацію про історію захворювання, здійснювати спостереження й аналіз постави, проводити тестування рухів і фізичної активності, а також анкетування пацієнтів.

Соціально-комунікативні навички дозволяють фізичному реабілітологові у процесі здійснення професійної діяльності виступати як тренером, вчителем, так і товаришем. Фізичні реабілітологи беруть участь у професійному дискурсі у складі міждисциплінарної команди з іншими фахівцями (лікарями, медсестрами й іншими фахівцями), повідомляючи їх про власні дії. Після завершення навчання вони засвоюють етичні норми

професійної поведінки, які дозволяють спрямовувати свої дії та поведінку в медичному та соціальному контекстах.

Дослідницькі навички дозволяють здійснювати наукове обґрунтування дій фізичного реабілітолога для реалізації новітніх наукових результатів, їх правильної інтерпретації у процесі лікування та реабілітації. Для цього вони застосовують сучасні засоби масової інформації з використанням діагностики й аналізу (відеозйомка, електроміографія, ультразвук тощо).

Послуги фізичного реабілітолога під час проведення профілактичних, лікувальних або реабілітаційних заходів включають автономне застосування всіх засобів фізичної реабілітації за призначенням лікаря у галузях охорони здоров'я, соціального захисту тощо. Основними засобами фізичної реабілітації є механотерапія, мануальна терапія, дихальні вправи, усі види лікувального масажу, гідротерапія, рефлексотерапія, лімфодренаж, ультразвукова терапія, а також електричні, теплові, фотохімічні і бальнеологічних засоби.

Клінічними галузями, у яких працює фізіотерапевт є медицина праці, ортопедія, травматологія, внутрішні хвороби, пульмонологія, кардіологія, педіатрія, спортивна медицина, неврологія, урологія, проктологія, акушерство, гінекологія, геріатрія, онкологія, паліативна допомога, психіатрія і психосоматика.

Бакалаври фізичної реабілітації мають право працювати в лікувально-профілактичних установах, реабілітаційних центрах і клініках, об'єктах спортивної медицини, будинках для громадян похилого віку та інвалідів, центрах для інвалідів і займатися приватною практикою або продовжити навчання в магістратурі в галузі медицини.

Термін навчання в магістратурі університетів Австрії за програмою фізичної реабілітації (фізичної терапії) становить чотири семестри. Магістерські програми розраховані на повний або неповний робочий день.

Розглянемо підготовку магістрів фізичної реабілітації в Університеті прикладних наук Campus Wien, який був заснований у 2001 році у Відні (Австрія) [5]. В університеті навчається понад 4500 студентів за напрямами підготовки бакалаврів і магістрів різних спеціальностей: дизайн і будівництво, природознавство, проектування, соціальні послуги в державному секторі, охорона здоров'я (фізична терапія).

Університет прикладних наук Campus Wien проводить підготовку магістрів за міждисциплінарною магістерською навчальною програмою на базі бакалаврського ступеня прикладних наук із фізіотерапії з присвоєнням випускнику кваліфікації «Магістра наук фізичної терапії» (MScPT) (Masterstudien für PhysiotherapeutInnen).

Міждисциплінарна магістерська навчальна програма включає три етапи навчання, які дозволяють майбутньому магістру зміцнити свої професійні знання й розширити навички в технічній та управлінській

сферах. Навчальний план підготовки магістра фізичної реабілітації розрахований на два роки (120 кредитів ECTS) табл. 3.

Таблиця 3

Навчальний план підготовки магістра з фізичної реабілітації (фізичної терапії) в університеті прикладних наук FH Campus Wien (два роки, 120 кредитів ECTS)

Навчальні курси	***Форми і методи навчання***	***Методи оцінки***	***ECTS***
Основи наукових досліджень	лекції, практичні, індивідуальна робота	фінальна презентація, обговорення результатів	3,0
Клінічна і професійна термінологія	лекції, групова і індивідуальна робота	тестування	2,0
Критерії оцінки якості процедур	лекції	тестування	3,0
Експертна оцінка процедур	лекції-дискусії	тестування	2,0
Реабілітаційна діагностика	лекції, кейс-аналіз, самостійна робота	усний екзамен	2,0
Наукова теорія професійної діяльності	лекції, практичні, індивідуальна робота	письмова робота	3,0
Актуальна наукова тематика	лекції, практичні, індивідуальна робота	письмова робота	2,0
Фізіологія і медицина спеціального харчування	лекції	усний екзамен	3,0
Діагностика і методи вимірювання	лекції	письмовий екзамен	3,0
Актуальна тематика дієтології	лекції	усний екзамен	2,0
Пошук літератури, системний аналіз, науково-дослідний проект	самостійна робота		2,0
Етика дослідження	презентації, інтерактивна дискусія, самостійна робота	письмова вправа	1,0
Методи якісного дослідження	теоретичне обговорення, презентації, інтерв'ювання, збір даних	письмова вправа	3,0
Якісний аналіз даних	обговорення, презентації, аналіз завдань	письмова вправа	2,0
Клінічні методи і статистика	лекції, практичні заняття	інтерпретація результатів	3,0
Клінічні дослідження	лекції	активна співпраця	2,0
Управління проектами	обговорення, зворотній зв'язок	активна співпраця	3,0
Процес управління	обговорення, зворотній зв'язок	активна співпраця	2,0

Управління персоналом	інтерактивна дискусія	активна співпраця	3,0
Робота підприємства	інтерактивна презентація, групова робота	активна співпраця	2,0
Здоровий клімат компанії	групова і індивідуальна робота, дискусії	представлення презентації групової роботи	3,0
Риторика і ораторське мистецтво	лекції, групова робота	активна співпраця	1,0
Конфлікт і криза управління	вступна лекція, ролеві ігри, аналіз поведінки	активна співпраця	2,0
Основи теорії навчання та навчальні моделі	семінар	семінарська робота	2,0
Спілкування і взаємодія в освітньому процесі	семінар	активна співпраця	3,0
Дидактичні методи розвитку медичних професій	семінар	підготовка презентації	3,0
Методи презентації	лекції, групова і індивідуальна робота, відеонавчання	активна участь	2,0
Права і можливості щодо зміцнення здоров'я	лекції-дискусії	домашня робота	2,0
Маркетинг	лекції-дискусії, групова робота	розробка маркетингового плану	2,0
Управління знаннями	лекції-дискусії	активна участь	2,0
Концепції та методи управління	обговорення, зворотній зв'язок	активна співпраця	3,0
Охорона здоров'я	лекції-дискусії, презентація тематичних досліджень і семінарів	письмовий екзамен	3,0
Нетрадиційна медицина	лекції з презентаціями	усний екзамен	2,0
Економіка охорони здоров'я	лекції-дискусії, тематичні дослідження	усний екзамен	3,0
Нові засоби масової інформації	спільна робота	експертна оцінка самостійної роботи	2,0
Прикладна передача знань	створення робочої групи	активна участь, підсумковий документ	3,0
Концепція професійного навчання і експертиза	індивідуальна робота, презентації, дискусії	письмовий екзамен	3,0
Стажування			5,0
Магістерська дисертація			24

Як бачимо, на першому етапі майбутні магістри вивчають загальні модулі щодо управління освітою та охороною здоров'я, організації

досліджень, клінічної експертизи. Другий етап спрямований на закріплення управлінських якостей, клінічного досвіду, визначення тематики наукової роботи та розширення медичних знань. Третій етап включає додаткові предмети професійної освіти й підготовки магістерської дисертації.

Формами та методами навчання в підготовці майбутніх магістрів із фізичної реабілітації є лекції, лекції-дискусії, семінарські та практичні заняття, індивідуальна й самостійна робота. У навчальному процесі викладачами активно застосовуються групова робота, кейс-аналіз, презентації, ролеві ігри, інтерактивні дискусії, інтерв'ювання, відеонавчання тощо.

Основними методами оцінювання є обговорення результатів, тестування, усні й письмові екзамени, письмова робота, активна співпраця, представлення презентації групової роботи, оцінка домашньої роботи, інтерпретація результатів тощо.

Випускник міждисциплінарної магістратури має можливість займати керівні посади, розробляти й реалізовувати концепції інноваційної діяльності у сфері охорони здоров'я. Магістр фізичної терапії може проводити оцінювання стандартизованих процедур зі зміцнення та профілактики здоров'я, планувати економічну фізіотерапевтичну діяльності, здійснювати професійну підготовку студентів і співробітників. Він може займати посади в медичних установах (лікарнях, поліклініках, реабілітаційних закладах, санаторіях), здійснювати науково-дослідну, консультаційну, управлінську, викладацьку діяльність (коледжі, університети), займатися позаштатною практикою.

Для порівняння змісту навчальних курсів під час підготовки магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії) розглянемо інший вищий навчальний заклад Австрії, який проводить підготовку відповідних фахівців. Так, Дунайський університет Krems пропонує магістерську програму опорно-рухової фізичної терапії [3]. Навчальний план підготовки таких магістрів розрахований також на два роки, що складає 180 кредитів ECTS з присвоєнням випускнику кваліфікації «Магістра наук (MSc) опорно-рухової фізичної терапії» (табл. 4).

Таблиця 4

Навчальний план підготовки магістра опорно-рухової фізичної терапії в Дунайському університеті Krems (два роки, 120 кредитів ECTS)

Навчальні предмети		***ECTS***
1.	**Теорія опорно-рухової фізичної терапії**	**18**
	Спеціальна анатомія	
	Спеціальна фізіологія	
	Біомеханіка	
	Ортопедія і травматологія	
2.	**Методологія дослідження**	**20**
	Інструментальна діагностика	

	Клінічні міркування	
	Керівництво методами дослідження	
	Робота з документацією	
3.	**Консервативне лікування**	**20**
	Методи мануальної терапії	
	Усунення болю	
	Навчання медикаментозної терапі	
4.	**Доказова медицина і практика**	**16**
	Методи досліджень у галузі охорони здоров'я	
	Біостатистика	
	«Докази» на основі дослідження	
5.	**Соціальні навички**	**5**
	Навчальний зв'язок	
	Презентація / Риторика	
	Психологія	
6.	**Клінічне навчання**	**11**
	Догляд за пацієнтом	
Магістерська (дипломна) робота		**30**
	Всього / ECTS	**120**

На основі аналізу навчальних планів можна стверджувати, що кількість навчальних курсів підготовки магістра з фізичної терапії в Австрії в середньому становить 10 дисциплін на семестр. Дисципліни доклініччної підготовки складають 15 % загальної кількості навчальних годин, дисципліни науково-дослідної підготовки – 16,5 %, дисципліни професійної та практичної підготовки – 60 %. Стажування (клінічне навчання) майбутніх магістрів наук із фізичної терапії триває 330 год.

Зауважимо, що перелік навчальних дисциплін для засвоєння магістерської програми кожний університет встановлює індивідуально.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті проведеного дослідження встановлено, що підготовку фахівців із фізичної реабілітації (фізичної терапії), здійснюють вісім університетів Австрії. Навчальний план підготовки бакалаврів фізичної реабілітації (фізичної терапії) розрахований на три роки (шість семестрів по 30 кредитів) і складається з 180 кредитів, що відповідає Європейській кредитній системі (ECTS). Кількість навчальних курсів підготовки бакалавра фізичної терапії у вищих навчальних закладах Австрії протягом семестру становить у середньому 14 дисциплін, а стажування триває від 1290 год до 1410 год.

Для вступу до магістратури в галузі фізіотерапії у вищих навчальних закладах Австрії абітурієнт повинен мати ступінь бакалавра фізичної терапії. Навчання магістра триває два роки (120 кредитів) з присвоєнням випускнику кваліфікації «Магістра наук фізичної терапії» (MScPT) або «Магістра наук (MSc) серцево-судинної фізичної терапії» (Медичний університет Граца) або «Магістра наук (MSc) опорно-рухової фізичної терапії» (Дунайский университет м. Кремс). Міждисциплінарна магістерська програма включає

три етапи навчання, які поглиблюють професійні знання й уміння майбутнього магістра та вдосконалюють навички в технічній і управлінській сферах. Кількість навчальних курсів підготовки магістра з фізичної терапії в Австрії в середньому становить 10 дисциплін на семестр.

Зміст професійної підготовки бакалаврів і магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії) в університетах Австрії передбачає формування компетентного фахівця, здатного працювати у складі міждисциплінарної команди з лікарями, медсестрами, працетерапевтами, логопедами, психологами та іншими фахівцями як у клінічній практиці, так і в науково-дослідній, управлінській і викладацькій роботі. Саме на цей спектр професійної діяльності спрямований зміст навчальних програм обов'язкових дисциплін та дисциплін за вибором студентів, а також програма стажування.

У перспективі планується висвітлення досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної терапії в інших країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Австрійський Університет прикладних наук Йоаннеум (FH JOANNEUM / University of Applied Sciences) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.fh-joanneum.at

2. Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика : [монографія] / Н. О. Белікова. – К. : ТОВ «Козарі», 2012. – 584 с.

3. Дунайский университет г. Кремс (Donau-Universität Krems) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.donau-uni.ac.at

4. Санкт-Пёльтен Университет прикладных наук (St. Pölten / University of Applied Sciences) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.fhstp.ac.at

5. Университет прикладных наук Кампус Вена (FH Campus Wien / University of Applied Sciences) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.fh-campuswien.ac.at

РЕЗЮМЕ

Лянной Ю. О. Содержание профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации (физической терапии) в высших учебных заведениях Австрии.

В статье представлено содержание профессиональной подготовки бакалавров и магистров физической реабилитации (физической терапии) в высших учебных заведениях Австрии. Определен перечень Австрийских университетов, проводящих подготовку бакалавров и/или магистров физической реабилитации (физической терапии). Представлены учебные планы подготовки бакалавров физической терапии в университетах прикладных наук FH Joanneum и St. Pölten, а также магистров в университетах FH Campus Wien и Donau-Universität Krems. В статье освещены учебные курсы, виды учебных занятий и количество кредитов (ECTS) для подготовки бакалавров и магистров физической терапии в Австрийских университетах. Уточнены компетенции физических терапевтов и перспективы осуществления их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, физическая реабилитация, физическая терапия, университеты Австрии, бакалавр, магистр, учебные планы.*

SUMMARY

Liannoi Y. The Content of Training of the Specialists in Physical Rehabilitation (Physical Therapy) in Higher Educational Institutions in Austria.

Modern research scientists are characterized by low domestic attention to the study of the European experience university training specialists in physical therapy. In the system of rehabilitation of European countries the term «physical therapy» is used, which is identical in content to Ukraine adopted the term «physical rehabilitation».

The article presents the content of training bachelors and masters of physical therapy in higher educational institutions in Austria. As you know, the professional activity of physical therapists in Austria is under state protection, and Austrian university diplomas are recognized in most countries, especially in the medical sphere, topical study of the European experience of training bachelors and masters in physical rehabilitation (physical therapy), particularly in higher educational institutions of Austria.

The list of Austrian universities that are preparing bachelors and/or masters' physiotherapy is given. The curriculum for physiotherapy bachelors has been analyzed in universities of applied sciences FH Joanneum and St. Pölten, and also masters in universities FH Campus Wien and Danube University Krems. The conditions of entry to graduate in physiotherapy at Austrian universities and timing of studying for the degree of Bachelor of Science in physical therapy and «Master of Science physiotherapy» (MScPT) or «Master of Science (MSs) cardiovascular physical therapy» or «Master of Science (MSs) musculoskeletal physiotherapy» have been defined.

The article covers the courses, the types of classes, the forms and teaching methods, evaluation methods and the number of credits (ECTS) for training bachelors and masters in physical therapy in Austrian universities.

It is proved that the content of professional training bachelors and masters in physical therapy in Austrian universities involves the formation of future specialist able to work as part of a multidisciplinary team of doctors, nurses, work therapists, speech therapists, psychologists and other specialists, both in clinical practice and in research, management and teaching. The competence of the specialists in physical therapy and the prospects for their professional activities has been specified.

Key words: *professional training, physical rehabilitation, physical therapy, universities in Austria, bachelor, master, curriculum.*

УДК 378.12:327(4)

Н. І. Мельник
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

У статті охарактеризовано організаційно-педагогічне забезпечення у процесі навчання майбутніх фахівців дошкільної освіти у країнах Західної Європи. Автором проаналізовано особливості понятійного словосполучення «організаційно-педагогічного забезпечення», встановлено сутнісні відмінності з поняттям «організаційно-педагогічні умови». Шляхом системного аналізу визначено, що до організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи належать такі компоненти, як: концептуальні, структурно-змістові, науково-методичні, матеріально-технічні, інформаційні. Автором підсумовано, що основними засадами організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки

дошкільних педагогів в університетах країн Західної Європи є інтеграція компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів.

Ключові слова: *організаційно-педагогічне забезпечення, професійна підготовка фахівців дошкільної освіти, концептуальні засади, європейський освітній вимір, університетська педагогічна освіта в Європі.*

Постановка проблеми. Останніми роками у вітчизняній системі вищої педагогічної освіти відбулися кардинальні зміни, які характеризуються не тільки інтеграцією в європейський та світовий освітній простір, але й формуванням концептуальних засад, зміною підходів до професійної підготовки педагогів та оновленням змісту, форм і методів до формування особистості майбутнього фахівця та формування майбутнього конкурентоспроможного педагога. Усі ці зміни відбуваються під впливом ряду чинників (соціально-економічні, суспільно-політичні, глобалізація освіти), серед яких чільне місце посідають компаративні дослідження українських науковців (культурно-освітній чинник). У своїх працях вітчизняні дослідники розглядають особливості педагогічної освіти: Н. Авшенюк, О. Волошина, О. Демченко, С. Коваленко, О. Кузнецова, О. Романенко, Р. Сойчук та інші вивчали педагогічну освіту у Великобританії; Л. Віннікова, Т. Кошманова, О. Пономарьова, С. Романова, С. Синенко – у США; В. Гаманюк, Н. Козак – у Франції; О. Бочарова, О. Голотюк, Н. Махиня – у Німеччині.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті нашого дослідження інтерес становлять дослідження О. Локшиної, Н. Погребняк, Л. Пуховської. Зокрема О. Локшиною ґрунтовно розкрито концепції педагогічної освіти в Європі, що дозволяє визначити стратегію модернізації вітчизняної системи підготовки педагогів [6]. Цікавим для вивчення є дослідження Н. Погребняк, у роботі якої представлена характеристика підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності, окреслено основні організаційно-педагогічні засади їхньої підготовки. Так, вона зазначає, що сучасні європейські університети – це великі науково-освітні та виробничі комплекси, які об’єднують навчально-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри (відділи, департаменти), проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро, промислові підприємства, заклади сфери послуг. У складі університетів діють наукові школи, колективи вчених-дослідників та педагогів – інтелектуальна еліта суспільства, у кожному з них навчається від десяти до ста, а іноді й більше, тисяч студентів, аспірантів, докторантів, різні освітні програми університетських центрів опановують тисячі іноземних студентів [9, 142].

Л. Пуховською визначено загальні особливості підготовки вчителів у країнах Західної Європи характеризуються парадигмальністю та концептуальністю, що простежується в діяльнісно-, особистісно- та компетентнісно-орієнтованих підходах в організації професійної підготовки

педагогів [11, 43–57]. Її дослідження дає змогу простежити й загальні тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні та в західноєвропейському регіоні [11, 141–158]. Проте, не зважаючи на чималу кількість досліджень, поза увагою компаративістів залишилася професійна педагогічна освіти дошкільних педагогів не тільки в західноєвропейських країнах, але й у Європі вцілому. Водночас зазначимо, що окремі аспекти професійної підготовки дошкільних педагогів у Німеччині досліджує О. Сулима (компетентістний підхід) [13]; Н. Карпенко здійснено комплексне вивчення професійно-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції, її теорії та методики, виявлено тенденції розвитку [4, 9–11]. Тож у нашому досліджені зупинимося на більш систематизуючій характеристиці організаційно-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи, що становить **мету** даної **статті.** З огляду на комплексність предмету дослідження поставлена мета буде реалізована шляхом визначення сутності «організаційно-педагогічного забезпечення» та аналізу системи організаційних заходів щодо підготовки фахівців дошкільної освіти в різних університетах країн Західної Європи (Німеччини, Франції та Великобританії).

Виклад основного матеріалу. У сучасній теорії вищої педагогічної освіти існує тлумачення поняття «організаційно-педагогічне забезпечення» досить неоднозначне й маловживане, частіше в текстах дисертацій і наукових працях знаходимо визначення «організаційно-педагогічні умови» під якими в загальному розуміють «…сукупність факторів, що забезпечують регулювання, взаємодію об’єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети, вдосконалюють міжособистісні стосунки учасників педагогічного процесу для вирішення конкретних дидактичних завдань, сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, їхньої самостійності, ініціативності, професійного інтересу» [1]. Оскільки наш науковий інтерес полягає у визначенні поняття «організаційно-педагогічне забезпечення», спробуємо проаналізувати його в контексті співставлення з уже заявленим в статті поняттям «організаційно-педагогічні умови», що дасть підстави знайти сутнісні відмінності між даними поняттями, або ж довести їхнє синонімічне значення. Визначення «організаційно-педагогічне забезпечення» має у своїй структурі три поняття «організація», «педагогічне» та «забезпечення». Зупинемося на аналізі кожного з них. Водночас зазначимо, що спільним для обох визначень є перших два поняття «організація» та «педагогічне».

У словнику професійної освіти організація освітнього процесу в широкому значенні це – цілеспрямована діяльність по формуванню освітніх закладів і програм та їх підпорядкування в єдину систему спрямовану на забезпечення задоволення різних освітніх потреб

суспільства [10, 216]. У більш вузькому розумінні – це структура освіти, а також система управління освітніми закладами та їхньою фінансовою діяльністю спрамовних на співпрацю з іншими соціальними інституціями [10, 216]. Зазначимо, що синонімами терміна «організація» є такі поняття: облаштування, об'єднання, угрупування, приведення в систему, формування певної структури й її адміністрування [11, 68].

У своєму дослідженні ми послуговуємося визначенням поняття «організація» запропонованого І. Підласим, за яким «…організація як педагогічна категорія – це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети» [8, 25], причому форма (від лат. forma – зовнішній вигляд, оболонка) у цьому контексті розглядається науковцем як спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки та змісту, пов'язана з порядком його здійснення. Організація, на думку автора, є одним із чотирьох основних компонентів динамічної системи, а саме – педагогічного процесу. Цей компонент називають також організаційно-управлінським або діяльнісним, і він разом із цільовим, змістовим та результативним компонентами утворює означену систему [8, 162–164]. Отже, організація в контексті освітнього процесу професійної підготовки майбутніх педагогів – це комплекс заходів спрямованих на досягнення освітньої мети, до цього комплексу заходів належать форми, методи, засоби навчання майбутніх фахівців, які сприятимуть формуванню готовності до професійної діяльності.

Тлумачення поняття «педагогічний» аналізуватимемо з точки зору процесу, оскільки поняття «педагогічний» в окремому потлумаченні не відображатиме специфіки освітнього процесу у вищих закладах. Зазначимо однак, що прикметник «педагогічний» у Великому тлумачному словникові сучасної української мови трактується як «стосується категорії педагогіки, описує сутнісні особливості процесу навчання, виховання та розвитку» [2, 679]. У педагогічному словникові С. Гончаренка потрактування знаходимо в контексті словосполучення «педагогічний процес», під яким розуміється «…цілеспрямована динамічна взаємодія вихователів та вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти...» [3, 253]. У дослідженні під педагогічним процесом у вищій школі розуміємо цілеспрямовану, мотивовану, доцільно організовану та змістовно насичену систему взаємодії суб'єктів та об'єктів навчально-виховного процесу щодо підготовки студентів до професійної діяльності й суспільного життя.

Останнім для аналізу є поняття «забезпечення», словнику Т. Бусел потрактовується в кількох значеннях: 1) дія за значенням забезпечити, у свою чергу слово «забезпечити» (постачаючи щось у достатній кількості, задовольняти кого-, що-небудь у якихось потребах; створювати надійні умови (гарантії) для здійснення чого-небудь; захищати, охороняти кого-, що-небудь

від небезпеки); 2) матеріальні засоби до існування [2, 375]. У цьому ж словникові знаходимо тлумачення словосполучення «організаційне забезпечення» – сукупність документів, що встановлюють організаційну структуру, права та обов'язки персоналу та користувачів... [2, 375]. Співставимо значення поняття «забезпечення» та «умова». Поняття «умова» теж має кілька значень у контексті дослідження «умова» це – необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; правила, які існють у певній галузі життя [2, 156]. Якщо ж звертатися до словосполучення «педагогічна умова», то – це взаємопов'язаний комплекс заходів у навчально-виховному процесі, що повинен забезпечити досягнення студентами високого рівня готовності до професійної діяльності [5]. Наші дослідження свідчать, що організаційно-педагогічні умови варто сприймати як цілісну систему, реалізація якої відбувається шляхом забезпечення організаційного, педагогічного, матеріального супроводу певного процесу, у контексті нашого дослідження – освітнього процесу у вищій школі, який спрямований на підготовку фахівців дошкільної галузі. Якщо звертатися до англомовного значення слів, пов'язаних із «забезпеченням»: software (стосується програмного забезпечення), providing (матеріально технічне забезпечення), provision (забезпечення продуктами), implementation (забезпечення), то з низки зазначених понять можна виокремити «providing», сутнісний зміст якого пов'язаний із матеріально-технічними засобами, які необхідні для реалізації певного процесу. В англомовному перекладі поняття «умова» виражатиметься терміном «condition», оскільки поняття передбачає комплекс певних обставин. Необхідність перекладу даних понять пов'язана з тим, що в контексті нашого дослідження є необхідність опрацювання англомовних наукових праць, у яких презентовано організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи.

Отже, аналіз засвідчує, що поняття «організаційно-педагогічне забезпечення» та «організаційно-педагогічні умови» не є тотожними, оскільки ключові поняття «забезпечення» та «умова» сутнісно різняться, бо «умова» – це певна обставина, яка формується за домовленістю, узгодженістю, а «забезпечення» – це комплекс матеріальних та прописаних організаційних засобів, які використовуються для якісної реалізації певної умови, тобто забезпечення є вужчим за значенням поняттям, адже підлягає узгодженню певним умовам, визначається та залежить від них. У нашому дослідженні «організаційно-педагогічне забезпечення» професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи здійснюватимемо за такими компонентами: *концептуальне* забезпечення (підходи до організації); *структурно-змістове* (організаційний аспект визначеного нами поняття) забезпечення процесу професійної підготовки дошкільних педагогів; *науково-методичне* (педагогічний аспект) і *матеріально-технічне*

(безпосередньо засоби) забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів; *інформаційноне* (організаційний) забезпечення процесу професійної підготовки дошкільних педагогів; професійної підготовки дошкільних педагогів.

Педагогічні умови детерміновані не лише сутністю та змістом професійної підготовки дошкільних педагогів, а й особливостями модернізації дошкільної освіти у глобальному вимірі, що, у свою чергу, потребує нових підходів у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів у країнах Західної Європи. З огляду на це, завдання сучасних вищих навчальних закладів Європи полягає в тому, щоб: точно визначитись у суспільних потребах для дошкільної освіти з урахуванням особливостей кожної країни; формувати соціально значущі якості особистості у випускників педагогічних закладів освіти; спрогнозувати ефективність запровадження різних моделей професійного навчання; визначити ефективність організаційно-методичних структур підготовки педагогічних кадрів.

Концепція професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи визначається загальноприйнятими в усій Європі підходами до професійної підготовки педагогів. Актуальною для нашого дослідження в контексті зазначеного є фундаментальна праця О. Локшиної. Науковець визначила, що «…головне спрямування кожної з них (концепцій) – це як підготувати вчителя на професійному рівні, вдосконалити його знання й уміння для ефективної організації навчального процесу. Водночас, кожна концепція має свою домінанту. Так, у концепції А. Т. Пірсона акцентується значимість професійних знань і практичний досвід на рівні рефлексії в підготовці вчителя. Д. Фіш переконана, що починати підготовку вчителя потрібно з педагогічної практики тому, що саме таке навчання є умовою розвитку професійної самоосвіти вчителя. Схоже бачення висвітлює нідерландський вчений Дж. Б'ютінок, який пріоритезує саме практичні професійні знання в підготовці вчителя-предметника. У свою чергу, в Оксфордській концепції наголошується на взаємодії використання ідей і зразків педагогічної праці з теоретичною літературою у професійній підготовці вчителя. Особливість модульної концепції полягає у вирішенні педагогічних проблем, здійсненні індивідуальних потреб і зацікавлень вчителя, трансформації старого змісту на новий із чітким передбаченням результатів навчання [6, 209]. Отже, основними концептуальними засадами у професійній підготовці дошкільних педагогів у країнах Західної Європи є впровадження та реалізація компетентнісного, діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, що забезпечить якісну підготовку майбутніх фахівців.

Структурно-змістове забезпечення підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи передбачає особливості здійснення професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів за певною

моделлю. Так, Н. Погребняк у своїй праці зазначає, що на сучасному етапі у світі склалося кілька моделей такої підготовки. Аналізуючи наукові доробки вітчизняних і зарубіжних учених дослідниця виокремлює шість моделей професійної підготовки фахівців: німецька, французька, англійська, американська, японська, радянська. У праці Н. Погребняк також резюмує, що на відміну від Німеччини та Франції (країн Західної Європи), де панує централізація університетської освіти, у Великобританії (теж належить до регіону західноєвропейських країн, але відрізняється освітніми традиціями) склалися вікові традиції децентралізації університетської педагогічної освіти [9, 141]. Автор визначає, що сучасні зарубіжні університети – це великі науково-освітні та виробничі комплекси, які об'єднують навчально-дослідні інститути, коледжі, факультети, кафедри (відділи, департаменти), проблемні лабораторії, школи-лабораторії, конструкторські та технологічні бюро, промислові підприємства, заклади сфери послуг. У складі університетів діють наукові школи, колективи вчених-дослідників і педагогів – інтелектуальна еліта суспільства, у кожному з них навчається від десяти до ста, а іноді й більше, тисяч студентів, аспірантів, докторантів, різні освітні програми університетських центрів опановують тисячі іноземних студентів [9, 141].

Дослідження Н. Погребняк дає уявлення про загальну структуру університетів. Якщо ж звертатися до особливостей організації професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, то на прикладі Німеччини, а саме на прикладі Хайдельберзького педагогічного університету, де автор даної статті мала можливість працювати в рамках стажування, можна відмітити, що в цілому освітній процес спрямований на практичну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти. Структурно університет поділений на департаменти, які забезпечують викладання дисциплін професійно-практичного спрямування (психолого-педагогічна, методична, практична компонента професійної підготовки), дисципліни гуманітарного, соціально-економічного та природничого спрямування.

У змісті професійної підготовки університетська педагогічна освіта у країнах Західної Європи визначається тенденцією до реорганізації освітніх і розробці нових навчальних програм, урізноманітненню типів підготовки молоді за рахунок введення професійних кваліфікацій [7]. За дослідженням Н. Поребняк: «…у Великій Британії в кінці ХХ століття склалася нова структура різнотипних навчальних закладів професійної підготовки вчителів, коли було запроваджено фінансові кредити студентам на отримання вищої освіти, що надавали муніципальні державні органи, які й контролювали цільове використання цих кредитів. Освітній кредит видається студентові частинами й регламентується вартістю навчання. Після закінчення вузу студент має повернути кредит» [9, 142]. Отже, структурно-змістове забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи

визначається як реорганізацією структури окремих підрозділів педагогічних університетів, так і модернізацією змісту цієї підготовки, що зумовлено концептуалізацією педагогічної освіти.

Науково-методичне забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів в університетах країн Західної Європи пов'язане, насамперед, з їхньою дослідницькою діяльністю, як зазначено в роботі Н. Погребняк: «на думку спеціалістів у галузі вищої освіти (Д. Бок, Д. Корригон, Д. Крікшанк, Б. Сміт), зарубіжні університети зберегли традиційні для них функції проведення «наукових досліджень», «здійснення навчання студентів» та «обслуговування суспільства». Під «дослідженнями» вони розуміють всю «викладацьку, наукову, філософську, творчу, критичну діяльність університетів та коледжів». Головна функція «обслуговування суспільства» полягає в тому, щоб університети «задовольняли потребу в розповсюдженні освіти серед населення». Зміст «навчання» трактується як загальнонаукова освіта студентів та підготовка їх до професійної діяльності» [9, 143].

Забезпечення науково-методичного компоненту професійної підготовки стає можливим також завдяки створенню рефлексивного середовища, істотними рисами якого є проблемна ситуація, настанова на співпрацю, відносини, що передбачають використання досвіду однієї людини іншою. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується використанням великої кількості навчальних альтернатив, поєднанням різноманітних форм і методів роботи. Найбільш поширеними організаційними формами навчання є лекція та семінар. Особливе місце відводиться роботі у групах. Вважається, що така форма роботи сприяє розвиткові у студентів уміння у взаємодії з іншими здійснювати власну навчальну діяльність, співпрацювати зі своїми колегами на демократичних засадах, швидко реагувати у процесі спілкування, брати на себе відповідальність і спрямовувати власні дії на досягнення конкретної мети, надавати й одержувати громадську підтримку, ділитися культурним досвідом і розвивати інтеркультурне мислення [5].

Аналіз наукових досліджень Дж. Беннета, Н. Лукаша, А. Гріна, П. Оберхюмер, І. Шрейер, М. Нюман, М. Келлі, Дж. Кемилі засвідчив, що *матеріально-технічне* забезпечення професійної підготовки дошкільних педагогів у більшості країн Західної Європи здійснюється шляхом надходження коштів із різних джерел і залежить від форм власності: приватні, державні, громадські, муніципальні. Здійснюється таке забезпечення завдяки системній роботі, а саме маркетингові технології, застосування інформаційно-комунікаційних технологій; інтенсифікації профорієнтаційної роботи, що забезпечує формування студентського контингенту; сприянню партнерства педагогічних університетів чи підрозділів із дошкільними навчальними закладами в контексті професійного навчання дошкільних педагогів.

Інформаційне забезпечення підготовки дошкільних педагогів здебільшого у країнах Західної Європи передбачає інформатизацію освітнього процесу, яка має на меті формування готовності майбутнього фахівця освітньої галузі до самоосвіти, професійного зростання та самовдосконалення. Здійснюється інформаційно-психологічне забезпечення шляхом запровадження не тільки інформаційно-комунікативних технічних засобів навчання, але й дистантизацію професійної педагогічної освіти.

На підставі аналізу з'ясовано, що основне завдання професійної освіти дошкільних педагогів у країнах Західної Європи полягає в оволодінні студентами компетентностями, необхідними для роботи в дошкільних закладах (соціокультурною, організаційною, інформаційною, рефлексивною, предметно-методичною); заохоченні майбутніх педагогів-вихователів до науково-дослідної діяльності, а також сприянні творчому розвиткові особистості кожного студента. З урахуванням цього соціального замовлення сформовано зміст професійної підготовки працівників дошкільних закладів, основними компонентами якого є дисципліни фундаментального, фахового та спеціалізованого циклів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Реалізація підготовки висококваліфікованих фахівців дошкільної галузі здійснюється завдяки комплексу організаційно-педагогічного забезпечення, що передбачає концептуальну, структурно-змістову, науково-методичну, матеріально-технічну та інформаційно-психологічну складові.

Здійснений аналіз, на жаль, не охоплює всі аспекти професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи. Так, не достатньо відкритим залишається питання механізмів реалізації матеріально-технічного та інформаційно-психологічного забезпечення, оскільки в даній статті ці аспекти професійної підготовки описано в загальному, тож зазначене визначає перспективу подальших досліджень у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх бакалаврів інформатики / Т. Я. Вдовичин // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 34. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – С. 225–229.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.

4. Карпенко Н. М. Професійно-педагогічна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Швеції : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Карпенко. — Київ, 2010. — 20 с.

5. Клокар Н. І. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти регіону на засадах диференційованого підходу : монографія / Н. І. Клокар. – Київ, 2010. – 528 с.

6. Локшина О. Європейські концепції професійної підготовки вчителів [Текст] / О. Локшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2011. – Ч. 2. – С. 204–210.

7. Мельник Н. І. Підготовка науково-педагогічних кадрів дошкільної освіти у Німеччині / Н. І. Мельник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. пр. Уманського держ. пед. у-ту. Імені павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вип. 8. – Ч. 2. – С. 307–316.

8. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

9. Погребняк Н. М. Сучасний етап піднесення вищої педагогічної освіти університетського рівня у Західній Європі, США та Японії / Н. М. Погребняк // Ученые записки Таврического національного университета шимени В. И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». – Том 26 (65). – 2013. – № 1. – С. 141–152.

10. Профессиональное образование : Словарь. Ключевые понятия термины, актуальная лексика. – М. : МНЦ СПО, 1999. – 538 с.

11. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у західній європі: спільність і розбіжності : монографія. – К. : Вища школа., 1997. – 179 с.

12. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Урупський]. – Тернопіль : Астон, 2001. – 176 с.

13. Сулима О. В. Компетентніший підхід у сучасній дошкільній освіті: досвід Федеративної Республіки Німеччини / О. В. Сулима // Вісник Черкаського університету. – 2012. – № 1 (214). – С. 120–124.

РЕЗЮМЕ

Мельник Н. И. Организационно-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в странах Западной Европы.

В статье представлена характеристика организационно-педагогического обеспечения в процессе обучения будущих специалистов дошкольного образования в странах Западной Европы. Автором проанализированы особенности понятийного словосочетания «организационно-педагогическое обеспечение», установлены сущностные различия с понятием «организационно-педагогические условия». Путем системного анализа определено, что к организационно-педагогическому обеспечению профессиональной подготовки дошкольных педагогов в странах Западной Европы принадлежат такие компоненты, как: концептуальные, структурно-содержательные, научно-методические, материально-технические, информационные. Автором доказано, что основными принципами организационно-педагогического обеспечения профессиональной подготовки дошкольных педагогов в университетах стран Западной Европы является интеграция компетентностного, деятельного и личностно-ориентированного подходов.

Ключевые слова: *организационно-педагогическое обеспечение, профессиональная подготовка специалистов дошкольного образования, концептуальные основы, европейское образовательное измерение, университетское педагогическое образование в Европе.*

SUMMARY

Melnyk N. Organizational and pedagogical providing of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe.

The paper describes the organizational and pedagogical providing in the process of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe. The author

analyzes the conceptual features of the notion «organizational and pedagogical providing». The author of the issue also distinguishes the essential differences between «organizational and pedagogical providing» and the concept of «organizational and pedagogical conditions».

The systematic analysis has determined that the organizational and pedagogical providing of preschool teachers training in the countries of Western Europe includes such components as: conceptual, structural and content, methodological, logistical, information.

The basic conceptual framework for preschool teachers training in the countries of Western Europe is the introduction and implementation of competence, active and student-centered approaches that provide quality training of future professionals. The structural and semantic providing of preschool teachers professional training in the countries of Western Europe shows specifics of training of future teachers for preschool particular model. The content of preschool teachers' professional university education in the countries of Western Europe is determined by a tendency: to reorganize education and the development of new curricula. Scientific and methodological providing of preschool teachers professional training in the countries of Western Europe universities is due primarily to their research activities. Logistical support for training preschool teachers in most Western European countries is carried out by revenues from different sources, depending on ownership. Information providing universities in most Western European countries involves computerization of the educational process.

The author summarizes that the basic principles of organizational and pedagogical providing of preschool teachers training in the universities of Western Europe is the integration of competence, activity and person-centered approaches.

The analysis unfortunately does not cover all aspects of training preschool teachers in the countries of Western Europe. So the prospects for further research in this direction are the mechanisms of implementing logistics and information and psychological support, as these aspects of training are described in general in this article.

Key words: *organizational and pedagogical providing, preschool specialists training, conceptual framework, the European dimension of education, university teacher education in Europe.*

УДК 159.955:[7:37](100)

В. В. Молчанова
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний
педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ПРОЕКТУВАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬОЇ ТА ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ: ПОЗИТИВИ ДЛЯ ЗАСТОСУВАННЯ

Аналіз існуючих методик навчання основам проектувальної культури в зарубіжних школах показав, що фундаментом виховання всебічно розвиненої особистості, є проектувальна діяльність, яка формує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, забезпечує розвиток комунікабельності, вміння мобілізувати власний досвід, розкриває креативні можливості учня, які залишаються у звичних умовах незатребуваними. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, які необхідно виділити в особливий предметний цикл. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх загальноосвітніх дисциплін через впровадження навчальних завдань, що визначаються як проект.

Ключові слова: *художньо-педагогічна освіта, художня освіта, проектувально-художня освіта, проектувальна культура, креативні технології, проектувальне мислення, творче мислення, творча проектувальна діяльність, проект, дизайн.*

Постановка проблеми. Криза освітньої системи, що є характерною останнім часом для нашого суспільства, призводить до зниження рівня розвитку емоційної сфери особистості, недостатньої її мобільності в освоєнні нових технологій і практик і, як наслідок – до нереалізованості творчого потенціалу. Образотворче мистецтво як навчальна дисципліна в системі освіти – це не тільки підготовка до майбутньої професійної діяльності, не тільки навчання спеціальним і змістовним навичкам, а й засіб формування особистості. Дизайн, що є складовим образотворчого мистецтва, спочатку був пов'язаний лише з ремеслами та прикладним мистецтвом. Згодом почалося впровадження повноцінної дизайнерської освіти, яка й досі здійснюється в мистецьких навчальних закладах. Провідні педагоги дизайну всього світу (Вальтер Гропіус, Е. де Боно, Рікардо Далізі, Іоганес Іттен, Макс Біл, Томас Мальдонадо, та ін.) у процесі виховання учнів застосовують метод «паралель». Суть його полягає в розвитку мислення, здатності до емоційно-художнього сприйняття, здобуття основних знань і ремісничо-технічних навичок. Так, відбувається становлення цілісної особистості, здатної також цілісно формувати світ, приводити у відповідність взаємини людини й середовища, самої себе й суспільства [3]. Основою такої освіти є установка на виховання у студентів не суто художніх умінь, а проектувального мислення, розвиток проектувальної творчості. На цьому тлі дизайнерській освіті, при мінімумі навчальних предметів, вдається забезпечити формування проектувально-художнього мислення у вихованців, що відповідає вимогам інтегрованого навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні основи методик навчання та практичний досвід створення навчально-творчого середовища, яке ефективно формувало проектувальне мислення в учнів мало місце у школі італійського дизайну, яскравим представником якої був Рікардо Далізі [5]. Досвід упровадження основ дизайну в заклади різних ступенів належить і Великобританії, де цим питанням займалися Брюс Арчер та Найдж Крос [10]. На особливу увагу заслуговує досвід розвитку проектувального мислення у вихованців у системі художньої освіти Японії, де педагоги дизайну виховують учнів за формулою «голова – серце – руки» [3, 15–48]. У Росії питанням розвитку проектувального мислення займалися І. Н. Абаєва, О. Г. Куліков, В. Ф. Сидоренко, В. С. Школяров [1; 4; 7; 9].

Мета статті – розглянути та виокремити історичні й теоретичні аспекти наявного світового досвіду для аналізу розвитку проектувального мислення у вихованців різних закладів освіти у практичній площині.

Виклад основного матеріалу. Оригінальний приклад формування проектувального мислення в учнів, описаний дослідником вивчення італійського дизайну Г. Г. Кур'єровою, – це експеримент італійського архітектора та дизайнера Рікардо Далізі, здійснений на початку 70-х років XX ст. у неаполітанському районі Траяна [5, 117–127]. У цьому експерименті

Далізі сформулював і запропонував «антиустановку» як реакцію на принциповий догматизм так званого «істинного дизайну» – суміш рафінованої традиції функціоналізму й так званого «наукового дизайну» 60-х років ХХ ст., що претендував на статус точного беззаперечного системно-технічного знання. Найбільш важливою в цьому експерименті була відмова Далізі від догм у навчанні учнів, від навчання за зразками й відомими проектними схемами. На думку Далізі, кожне конкретне завдання вимагає неповторного особливого вирішення, а вивчення схем необхідне тільки для виявлення типологічних особливостей явища. Це принципове питання для художньої освіти сьогодні є особливо гострим, оскільки сучасну художню освіту, у тому числі й дизайнерську, часто вбачають у навчанні з використанням зразків, що лежать в основі освітньої технології. Це пасивний метод, що був сформований у політехнічній школі минулого, ніяк не сприяє розвиткові основ творчого мислення.

Іншим, вартим уваги аспектом діяльності Далізі, є контингент учасників освітнього експерименту. Це група, що об'єднує, з одного боку, дітей, які не мають яскраво виражених художніх здібностей, що належать до нижчих і почасти неблагополучних верств суспільства й беруть участь у проекті тільки з особистої зацікавленості, а з іншого боку – учнів архітектурного коледжу. Проектувально-дидактичний експеримент був спрямований на розробку креативних технологій, які не тільки б змусили шукати нові методи проектування для майбутніх фахівців, а й забезпечили доступ до проектування неспеціалістам. Відкриття Далізі полягало в тому, що залучення учнів у процес проектування речей, постановка творчих завдань ефективно змінює структуру особистості, надаючи сприятливий «терапевтичний вплив». Автор даного дослідження на своєму практичному досвіді неодноразово спостерігав подібний виховний вплив на творчий проектувальний процес.

Під час дизайну вихованці, здійснюючи самопроектування, одночасно реалізують завдання самонавчання й самовиховання. Досвід самопроектування, самонавчання й самовиховання, що виключає будь-яку нормативність авторитарного впливу, ґрунтувався в Далізі «на пробудженні інтересу до форми, до формального експерименту, подоланні розриву між задумом і його реалізацією (усі речі зроблені відразу в матеріалі, без попереднього графічного проекту), можливості використання будь-якого матеріалу, навіть найелементарнішого, в тому числі матеріалів у необробленому стані» [5]. Далізі фіксував увагу учнів на самому процесі творчості, на власній значущості проміжних етапів, на контекстуальній і ситуативній обумовленості кожного наступного кроку, домагаючись, таким чином, реального злиття задуму та його виконання. Особливе місце в загальній конструкції експерименту Далізі займали завдання для колективної роботи, що об'єднували як учнів-архітекторів, так і дітей із вулиці, до конструювання об'ємно-просторових моделей із

підручних матеріалів без будь-якого попереднього проекту. Треба відзначити, що ініціаторами в цій спільній творчості були самі діти. Результатом таких завдань для вихованців коледжу була корекція зайво формалізованої проектувальної установки, відновлення природного творчого інстинкту, а для дітей, що є найціннішим, – «актуалізація власної креативної енергії, перетворення її в реальний інструмент самопобудови особистості», – як зазначає Далізі [5]. Приклад Далізі продемонстрував, що в основі подібної соціальної терапії та конструювання духовно розвиненої особистості знаходиться проектувальна діяльність, яка мобілізує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, накопичення власного творчо-проектувального досвіду, розвиток комунікабельності.

Зразок широкої соціальної програми, мета якої послідовний розвиток проектувального мислення вихованців в освітніх закладах різних ступенів, на основі впровадження дизайну має значний досвід в освітній системі Англії. Наприкінці 70-х років ХХ ст. у Королівському коледжі мистецтва Великобританії було запроваджено експериментальну програму «Дизайн у системі загальної освіти» [2, 13–29]. У доповіді, що передувала реалізації цієї програми, презентований особливий напрям людської діяльності, що раніше не усвідомлювався як самостійний феномен, – це «Третя культура», за визначенням авторів. Вони зазначили, що паралельно із природно-науковими й гуманітарними знаннями, арсенал людської діяльності має ще й проектувальну культуру. Відомий методолог, завідувач відділом досліджень дизайну Королівського коледжу мистецтв (Великобританія), професор Брюс Арчер, називаючи проектувальну культуру «Дизайном з великої літери», визначив її як «сукупний досвід матеріальної культури і сукупний масив знань, навичок і цінностей, втілений у мистецтві планування, формоутворення і виконання» [10, 19]. Найбільш істотним у доповіді є виявлення особливої групи «мов» людської культури, «мов моделювання», еквівалентних мовам науки та гуманітарного знання. «Ці мови складають інструментарій проектувальної культури, у якій цінності дизайну – практичність, винахідництво, зацікавленість відповідно до призначення, – на думку автора дослідження, – є однією з її складових» [6]. Розділяючи поняття дизайну та проектувальної культури, а не ототожнюючи їх, Найдж Крос у 1982 році писав: «Наше усталене розуміння дизайну завжди було пов’язане зі спеціальною підготовкою дизайнерів – підготовкою до професійної технічної ролі. Але тепер ми досліджуємо шляхи та значення дизайну як частини будь-якої освіти, у тому сенсі, у якому частинами його є наука й гуманітарна сфера» [7, 96–100].

Проект упровадження дизайну в освітню систему Англії отримав широку державну й суспільну підтримку. Його результатом стали розроблені численні інноваційні дизайнерські програми для інститутів і коледжів, глибокі наукові дискусії про зміст дизайнерської освіти і, найголовніше, дизайн став

інтегрованим предметом у системі загальної освіти, що поєднував у навчально-творчих проектах природничо-наукові та гуманітарні знання в контексті проектувальної культури. Наприклад, у проведеному в 1987 році «Тижні дизайну» у графстві Гілсборо взяли участь 25 учителів та 163 учнів коледжу, під час якого була застосована своєрідна квазіпредметна організація робіт. На один тиждень у шкільному розкладі такі предмети, як фізику, математику, англійську мову, малювання та інші замінили предмети «Виробництво», «Дизайн», «Економіка», «Маркетинг», «Реклама». Крім того, нові дисципліни інтегрувалися навколо єдиного об'єкта проектування, завданням якого була розробка нових моделей взуття, для чого було потрібне створення й нових фірм, і нових типів виробництва, і створення нового дизайну. Характерно, що проектувальній діяльності передувало знайомство з широкою експозицією історичного та сучасного взуття, представленої в міському музеї. Уся робота була пронизана міжпредметними зв'язками: знання та навички, отримані в процесі вивчення шкільних дисциплін, методично втілювалися до проектувальних розробок [6, 82–99].

Англійська система освіти має оригінальне різноманіття форм включення дизайну в навчальний процес. Так, вихованці дитячого садка м. Хорнсі були залучені до розробки об'єкта-домінанта для свого ігрового майданчика. У ньому мали місце всі етапи проектування (вибір об'єкта, визначення його зовнішнього вигляду – форми, кольору, деталей, робота над ескізами – малюнками, відбір оптимального варіанту, вибір матеріалів для виконання, присутність на всіх етапах втілення в матеріалі, участь у посильній роботі) [10]. В описаному прикладі на перший план виступали здібності вихователів, які демонстрували взаємозв'язок педагогічного та проектувального мислення. У багатьох школах Великої Британії практикується творча діяльність дітей як з проектування функціональних об'єктів (від задуму до власноручної реалізації, що включає вивчення різних матеріалів і засвоєння технологій), так і вирішення дітьми проектувальних завдань футурологічного характеру. Інфраструктура дизайну як шкільного предмета включає також методичне видання з проектувальної культури для педагогів і учнів – газету «Designing», що знайомить із різними аспектами професійної проектувальної діяльності, подає рекомендації, а також вміщує умови різних дизайнерських конкурсів, що проводяться серед вихованців. Крім того, у додатках до газети публікуються наочні посібники – креслення, малюнки макетів і моделей, які навчають способам презентації проектувальних ідей.

Англійські методисти з дизайну вважають, що завдання навчання основам проектувальної культури у школах полягає не тільки в оволодінні елементами проектування, а, що більш важливо, у виявленні креативних можливостей, які приховані в дитини, залишаючись у звичних умовах незатребуваними. У такому випадку дизайн відіграє роль каталізатора, який за умови методично правильного застосування сприяє досягненню

найважливіших цілей усебічного розвитку особистості, її гуманітаризації, і разом із тим формуванню навичок у використанні досягнень техніки.

Зародження й розвиток проектної культури в Японії зумовлено взаємодією сильних традицій із найпотужнішими новаціями, що виникають як усередині країни, так і приходять ззовні. У 70-х роках ХХ ст. урядом країни була розроблена програма, у якій сформульована концепція «суспільства розвиненої інформації» [3]. Одним із наслідків цього стало впровадження в навчальний процес нових електронних технологій і коригування методик викладання предметів мистецтва, що стосувалися розвитку проектувального мислення. Відмінна риса японської загальноосвітньої школи – навчання цілому комплексові мистецтв, таких як каліграфія, образотворче й декоративно-прикладне мистецтво, дизайн, архітектура. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх предметів: курси навчання цих дисциплін зберігаються протягом цілісної шкільної освіти й у сукупності переслідують три провідні цілі в освіті – виховання гуманізму, виховання розуміння зв'язку людини з навколишнім середовищем і виховання творчої особистості («творчої людини»). «Формування психології учня в її креативних аспектах включає в себе: навчання послідовному руху «ідея – концепція – реалізація – застосування – творчість», прищеплення уміння «пошуку можливого» різноманітними способами, включаючи метод проб і помилок та вибір «найбільш бажаного образу», розширення меж творчого бачення шляхом подолання усталених поглядів» – усе це неодмінні складові проектувальної культури [8, 44–62]. Крім того, у системі художньої педагогіки Японії звертається увага на методику викладання такої дисципліни як «оцінка (чи критика) творів мистецтва». Методика викладання цього предмета багато в чому співзвучна висловлюванням одного з провідних художніх критиків Японії – Івате, який стверджував, що критика вимагає здібностей, адекватних здібностям, необхідним для створення художнього твору [8]. На відміну від вітчизняних підручників і посібників з «естетичного виховання» й «історії світової культури», у яких навчальний матеріал представлений у вигляді еволюційної історії «від бізона до Буффало» з поверхнево-описовим аналізом творів та запропонованими висновками, ознайомлення з мистецтвом у школах Японії має аналітичний характер щодо суті й форми твору [8]. Зокрема, викладач представляє учням твори мистецтва, створені в різні епохи й у різних країнах з метою здійснення порівняльного аналізу, вичленування типологічних рис, визначення таких понять, як стиль, жанр, структура. У результаті такого підходу до викладання, в учнів формуються універсальні критерії оцінки як творів класичного й сучасного мистецтва, так і власних робіт. Крім того, методи абстрагування та типологізації культурних моделей, їх осмислення й аналіз є невід'ємною частиною творчої діяльності в японській освіті. Звідси висновок: уся японська система освіти спрямована на розвиток особистості, здатної втілити будь-який творчий задум за допомогою

проектувального мислення, емоційного сприйняття та майстерності (згадана вище формула тріади «серце – голова – руки»).

Значний досвід прилучення вихованців до проектувальної культури накопичений у Росії. Він має в основному експериментальний характер. Наприклад, за останні роки в багатьох російських ВНЗ, коледжах, ліцеях з'явилася практика впровадження навчальних завдань, що визначаються як проект. У більшості випадків результатом цієї навчальної діяльності є підготовка реферату або доповіді на запропоновану тему [4]. Найбільш прогресивними щодо питання розвитку проектувальної культури виявилися навчальні заклади з економічним профілем. Це закономірний результат формальної постановки проектувальних завдань у контексті традиційного освітнього процесу. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, для яких потрібно виділення їх в особливий предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формується в контексті художньої освіти. Змістову основу освітніх дисциплін, що розвивають проектувальне мислення, доцільно формувати як комплекс знань з історії різних культур людської цивілізації, на базі яких у вихованців формуються уявлення про типологію цих культур, їх особливості та внутрішні закономірності. Найбільш ефективно даний історико-культурний комплекс може представляти традиція будь-якої матеріальної культури, ремесла [1].

Висновки. Познайомившись із наявними здобутками сучасних підходів розвитку проектувального мислення в зарубіжних навчальних закладах, можна зробити такі висновки:

1. Аналіз сучасних методик навчання основам проектувальної культури в зарубіжних школах показав, що фундаментом виховання всебічно розвиненої особистості, є проектувальна діяльність, яка формує такі властивості людської психіки як цілепокладання, прогнозування та передбачення результатів, забезпечує розвиток комунікабельності, уміння мобілізувати власний досвід, відкриває креативні можливості учня, які залишаються у звичних умовах незатребуваними. Уся система освіти за кордоном спрямована на розвиток особистості, здатної за допомогою проектувального мислення, емоційного сприйняття та майстерності втілити будь-який творчий задум.

2. Формальна постановка виконання проектувальних завдань у контексті традиційного освітнього процесу не може вирішити проблему розвитку проектувального мислення учнів. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів і освітніх технологій, що потребує виділення їх у спеціальний предметний цикл. Найбільш природно подібний предметний цикл формувати в контексті дисциплін художньої освіти.

3. Досвід зарубіжних ВНЗ, коледжів і шкіл, що спеціалізуються на розвиткові проектувального мислення, переконливо доводить, що пропедевтика, яку проходять вихованці на перших курсах архітектурних і мистецько-промислових навчальних закладів може успішно освоюватися, починаючи навіть із дошкільного віку. Усі ці методики побудовані на основі застосування «індивідуального динамічного досвіду», тобто активної освіти за принципом studing by doing («учитися, роблячи»).

4. Огляд зарубіжних навчальних програм, спрямованих на розвиток проектувального мислення, демонструє загальну ситуацію в освіті, що дає змогу стверджувати: проектувальним методам навчання приділяється занадто мало уваги. Подібна практика гальмує вирішення найгостріших освітніх проблем, насамперед пов'язаних із вихованням в індивіда навичок активного пізнання, розвитку ініціативи, самостійності, тобто тих параметрів, якими характеризується інтелектуальна діяльність в інформаційному суспільстві. Так, у системі художньої освіти досвід проектувальної культури використовується для вузької допрофесійної підготовки, головним чином, у галузі архітектурної діяльності, не поширюючись на інші мистецькі навчальні дисципліни. У системі навчальних закладів, пов'язаних з освоєнням нових електронних технологій, освітній процес ведеться без постановки завдань розвитку проектувального мислення й художнього розвитку особистості, не зважаючи на те, що однією з основних форм комп'ютерних технологій є візуалізація та створення об'єктів комунікації.

5. Спираючись на досвід зарубіжних країн у розвитку проектувального мислення вихованців навчальних закладів різного рівня, можемо зробити узагальнення, що проектувальну культуру можливо й потрібно починати формувати з дитинства як частину будь-якої освіти. Проектувальне мислення може бути сформоване тільки за допомогою спеціальних методів та освітніх технологій, які необхідно виділити в особливий предметний цикл. Найважливішим при цьому є єдність викладання всіх загальноосвітніх дисциплін через упровадження навчальних завдань, що визначаються як проект. Важливою умовою при цьому є відмова від навчання за зразками й відомими проектними схемами.

Аналіз характеру та ступеня розробленості проблеми, що розглядається в досвіді зарубіжних країн виявив значущість розвитку у вихованців проектувального мислення як основного компонента художньої освіти в контексті політехнічної освіти. Сфера інформаційних і комунікаційних технологій, яка є домінуючою в сучасному світі, по суті, є однією з «мов» моделювання, складовим інструментарієм проектувальної культури та еквівалентом мовам науки й гуманітарного знання. Крім того впровадження проектувальної культури в систему освіти покликане подолати наявну кризу, що розвинулася в умовах становлення індустріального суспільства й виражена в постійному збільшенні розриву

між гуманітарним та інженерно-технічним змістом навчання. Таким чином, розвиток проектувального мислення є базою для формування нового світорозуміння, освоєння методів і засобів для самореалізації особистості в суспільстві, що відкриває горизонти для подальшої наукової роботи з використання проектної технології в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абаева И. М. Методика воспитания проектности в студии СТАРТ / И. М.Абаева, О. А. Бармаш // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994.

2. Аронов В. Р. Традиции дизайнерского образования Британии / В. Р. Аронов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 13–29.

3. Жадова Л. А. О японском дизайне и его создателях / Л. А. Жадова // Техническая эстетика. – 1968. – № 4, 6.

4. Куликов А. Г. Формирование проектных умений учащихся старших классов в системе непрерывного дизайнерского образования : автореф. дисс. … канд. пед. наук / А. Г. Куликова. – Магнитогорск, 2000.

5. Курьерова Г. Г. Феномен и дизайн-образования в Италии / Г. Г. Курьерова // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 29–44.

6. Переверзев Л. Б. Дизайн в средней школе: Британский эксперимент / Л. Б. Переверзева // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 5. – С. 82–99.

7. Сидоренко В. Ф. Образовательное пространство проектной культуры / В. Ф. Сидоренко // Дизайн в общеобразовательной системе. Библиотека дизайнера. – М. : ВНИИТЭ, 1994. – С. 96–100.

8. Устинов А. Г. Традиционализм и современность в японской дизайнерской школе / А. Г. Устинов // Труды ВНИИТЭ. – 1986. – № 50. – С. 44–62.

9. Школяров В. С. Дизайн в структуре специальной подготовки учителя изобразительного искусства : автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. С. Школяров. – М., 1992.

10. Archer B. The Three Rs / B. Archer //Design Studies. – 1979. – Vol. l. – № l.

РЕЗЮМЕ

Молчанова В. В. Анализ развития проектировочного мышления в заведениях художественного и художественно-педагогического образования за рубежом: позитивы для применения.

Анализ существующих методик обучения основам проектировочной культуры в зарубежных школах показал, что фундаментом воспитания всесторонне развитой личности, является проектировочная деятельность, которая формирует такие свойства человеческой психики как целеполагание, прогнозирование и предвидение результатов, обеспечивает развитие коммуникабельности, умение мобилизовать собственный опыт, раскрывает креативные возможности ученика, которые остаются в привычных условиях невостребованными. Проектировочное мышление может быть сформировано только с помощью специальных методов и образовательных технологий, которые необходимо выделить в особый предметный цикл. Важнейшим при этом является единство преподавания всех общеобразовательных дисциплин через внедрение учебных задач, которые определяются как проект.

***Ключевые слова**: художественно-педагогическое образование, художественное образование, проектно-художественное образование, проектировочная культура, креативные технологии, проектировочное мышление, творческое мышление, творческая проектная деятельность, проект, дизайн.*

SUMMARY

Molchanova V. The Analysis of Project Thinking Development in the Institutions of Art and Artistic and Pedagogical Education in Foreign Countries: Positive Aspects for Application.

The purpose of this article is to consider and outline the historical and theoretical aspects of the available global experience in order to analyze the development of project thinking of the students of various art and art and pedagogical education establishments in its practical aspect. To achieve this goal theoretical and analytical-synthetical methods of research have been applied.

The theoretical basis for methodologies of study and the practical experience in creation of a learning and creative environment to promote effective formation of project thinking of the students has been taking place in the Italian school of design, Riccardo Dalisi being one of its bright representatives. The primary experience in implementing basics of project work at education establishments of various degrees belongs to Great Britain, where this issue was developed by Bruce Archer and Nigel Cross. Special attention should be paid to the experience of developing project thinking of the students within the art education system of Japan where the teachers bring up children in accordance with the formula «head – heart – hands». In Russia the issues of developing design thinking have been studied by I. N. Abaeva, O. G. Kulikov, V. F. Sydorenko and V. S. Shkoliarov.

The analysis of modern methodologies in teaching basics of project culture at foreign schools has shown that the corner stone in bringing up an all-round person is the project activity which forms such properties of human psychology as definition of objectives, forecasting and prediction of the results, ensures the development of interpersonal skills and the ability to mobilize a person's own experience, and helps to discover the creative abilities which remain unrequested in common conditions. The entire system of education in foreign countries is aimed at development of a personality who can implement any creative idea with the help of project thinking, emotional perception and masterfulness.

Based on the experience of the foreign countries in the development of project thinking of the students of educational establishments of various degrees we can conclude that the project culture can be formed and should be formed since childhood as a constituent element of any education.

Project thinking can be formed only with the help of special methods and education technologies which need to be subdivided into a particular set of the subjects. The most important thing in this aspect is the unity of teaching all liberal arts through implementation of study assignments defined as projects.

Key words: *art and pedagogical education, art education, art and project education, project culture, creative technologies, project thinking, creative thinking, creative project activity, a project, design.*

УДК 378. 1 (71)

А. В. Підгаєцька
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИКОНАННЯ ОРГАНІЗАЦІЯМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В КАНАДІ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ФУНКЦІЇ

У статті розглянуто структуру студентських організацій у Канаді та роль, яку вони відіграють у керуванні вищим навчальним закладом; проаналізовано основні функції та напрями їх діяльності, означено основні категорії студентських клубів та

організацій за інтересами, що приманні більшості вузів Канади. Зазначено, що яскравим прикладом виконання організаціями студентського самоврядування суспільно-політичної функції, став найбільш тривалий та найчисельніший студентський протест за всю історію Канади під назвою «Кленова весна». Доведено, що цей протест призвів до цілої низки суспільно-політичних подій, котрі вплинули як на систему вищої освіти, так і на суспільство Канади в цілому.

***Ключові слова**: студентські організації, Канада, Квебек, «Кленова весна», студентські протести.*

Постановка проблеми. Освіта в міжнародному вимірі – це питання, що становить постійний інтерес. Особливу увагу української педагогіки привертають ті країни, які здобули в ній значного успіху. Як відомо, університети Канади входять до рейтингу двохсот найкращих університетів світу, що є надзвичайно привабливими для іноземних студентів, не лише завдяки специфіці навчання, а й численним клубам за інтересами та організаціям студентського самоврядування.

Аналіз актуальних досліджень. Форми та методи участі студентів у самоврядуванні вищих навчальних закладів Канади досліджували (МакГресс, Дж. Ерлі, Є. МакКиллоп, Врум Ф. Кінгс, Пол Акселрод, Г. Джон, Дж. Броді, Г. Бенг, Дж. Бюрстін, Т. Пайн, Мерсер Колін, Г. Джонс, С. Менард, Л. Пенок, Р. Реінганс, С. Левіт та ін.); в Україні окремі аспекти цього питання розглядались у працях (І. В. Василенко, Р. П. Іващенко, О. Б. Сионьовської, Ю. В. Рарог, В. І. Павлюк, Н. В. Видишко, Л. О. Карпинської, Ю. Д. Заячук).

Мета статті – описати структуру студентських організацій у Канаді та роль, яку вони відіграють у керуванні вищим навчальним закладом; проаналізувати «кленову весну» – найбільший за всю історію держави студентський мітинг, викликаний підвищенням плати за навчання у вузах, що призвів до відставки уряду та проведення позачергових виборів.

Виклад основного матеріалу. Студентську організацію можна також окреслити поясненням на зразок «організація, члени якої діють разом з метою впливу на державну політику для того щоб захистити свої загальні інтереси» [4]. Поняття групи впливу зазвичай асоціюють з групою індивідів, що мають свої певні інтереси або цілі та вживають заходів для їх досягнення. Прос переконує, що студентські організації можуть бути виокремленні з-поміж усіх інших об’єднань використовуючи п’ять основних критеріїв: організаційний момент, прагнення мати вплив, загальна кількість членів організації, спільний інтерес, значна автономність у використанні коштів.

Отже, студентські організації як групи впливу істото відрізняються від інших численних студентських об’єднань основаних на спільних інтересах, але вони не мають характерних рис притаманних студентській організації, що може вплинути на політичну ситуацію в країні.

Студентські організації та студентське самоврядування в Канаді.

Найбільше вплинули на створення студентських організацій та активізацію студентського самоврядування в Канаді чотири основні зміни, що

мали місце в повоєнний період після закінчення Другої світової війни. Першим важливим фактором до змін стало повернення додому солдатів – учасників війни, значно старших і менш терпимих до вимог і правил університету, котрих у великій кількості зараховували до вузів. Та вже в 60-х роках до студентів ставились як до незалежних дорослих людей, а студентські організації, котрі підпорядковувалися цілком і повністю вузам, набули статусу законних автономних організацій, які були незалежними від волі університету. Досить часто студентські організації легалізувалися як некомерційні товариства. Згодом, ставлення до студента університету як до дорослої людини знівелювалося. Сталося це на початку 70-х років, коли уряд провінцій суттєво зменшив вік майбутніх абітурієнтів з 21 до 18–19 років.

У цей період відбувалося багато варіацій у фінансуванні студентських організацій, але вже до початку 60-х років ХХ ст. студентські організації запровадили обов'язковий членський внесок, що стягувався університетом.

Примусовий збір означав, що студентські організації отримали гарантоване джерело прибутку в контексті вищої освіти, що інтенсивно розвивалася протягом цього періоду. Дані надходження дозволяли організаціям утримувати своїх працівників і фахівців, надавати юридичну допомогу, фінансувати різні громадські заходи, студентські клуби за інтересами тощо. Університети були зобов'язані збирати оплату для студентських організацій, надавати приміщення й забезпечувати персонал. Наприклад, в університеті Монреалю всі факультети мають свої власні студентські організації, котрі об'єднавшись з усіма іншими утворили університетське об'єднання на рівні свого навчального закладу, що може приєднатися до однієї з трьох провінційних організацій.

Третя важлива зміна відбулася з прийняттям реформ у сфері управління вищими навчальними закладами у 60–70-х роках. Найбільші університети запозичили двопалатну систему управління: орган управління, що займався адміністративними справами вузу та сенат, що відповідав за навчання та академічну діяльність. Викладачі разом зі студентами вимагали надати їм право брати більшу участь в управлінні університетом, тому протягом цього періоду кожен канадський вищий навчальний заклад мусив переглянути свій статут. У 1955 році жоден університет не мав у складі адміністрації представника студентства, хоча вже до 1975 року 78 % усіх канадських вузів мали у складі адміністрації хоча б одного студента [3], а до 1995 року студенти були присутні на всіх рівнях студентського управління. Схожі зміни відбулися й у складі сенату, де з усіх членів університету 16 % складають студенти. Студентів, котрі були членами адміністрації університету та сенату, могли також бути керівниками студентських організацій. Вони обиралися на університетському рівні групою виборців свого навчального закладу. Процес обрання ректора університету передбачав подання рекомендацій до адміністрації з відділу кадрів (що складався з викладачів,

студентів і завідувачів кафедр). Важливо зазначити, що студентські організації відігравали важливу роль у захисті прав та інтересів своїх членів, завдячуючи постійній взаємодії та співпраці з адміністрацією вузу. Отже, згідно з означенням Прос [4], студентська організація – це легітимна, незалежна, група впливу на університетському рівні, котра має певну кількість своїх представників, стабільне фінансування (здатна оплачувати роботу професійних фахівців), бре участь в управлінні вищим навчальним закладом, а також часто для вирішення спірних питань звертається за порадою до своїх виборців [3].

За рівнем функціонування студентські організації університетів Канади поділяються на:

- студентські організації, що діють на університетському рівні (у кожному вузі їх поділяють ще на організації, що діють у середині студентського містечка певного вузу та студентські організації, що діють поза його межами);
- студентські організації, що діють на рівні провінції (сюди відносять основні студентські організації вузів певної провінції);
- студентські організації, що діють на національному або федеральному рівні: національна студентська фінансова асоціація (National Finance Student Association (NFSA), федерація канадських студентів (Canadian Federation of Students), альянс студентських асоціацій Канади (Canadian Alliance of Student Associations);
- студентські організації, що діють на міжнародному рівні: міжнародна студентська організація (International Students Association), міжнародна студентська служба (Canadian International Student Services), канадська асоціація управління фінансовою допомогою студентів (Canadian Association of Student Financial Aid Administrators).

Студентські організації на національному рівні мають свою довгу історію становлення. Вони лобіюють до федерального уряду, займаючись широкою сферою спірних питань політики країни в цілому, включаючи виплату фінансової допомоги студентам, канадську програму студентських позик, виплату стипендій, фінансування дослідницької роботи тощо. Національні студентські організації досить часто підтримують провінційні студентські об’єднання та організації на університетському рівні, виражаючи це в численних мітингах.

На сьогодні існує два найбільших національних студентських об’єднання в Канаді – «Федерація канадських студентів» (the Canadian Federation of Students (CSF 2013), заснована у 1981 році, що захищає права та інтереси більш як півмільйона студентів з 80-ти університетів та коледжів, що приєдналися до федерації [1]; та «Альянс студентських асоціацій» (The Canadian Alliance of Student Associations (CASA), заснований у 1995 році, що об’єднує близько 30-ти студентських організацій із різних провінцій Канади. Цікаво, що жодна з щойно зазначених національних

студентських організацій не має вагомих зв'язків зі студентськими організаціями провінції Квебеку.

На сьогодні, студентство Квебеку представляє 4 студентських об'єднання:

1) заснована у 1989 році «Федерація студентів Квебеку» (the Quebec Federation of University Students (FEUQ), основна мета якої – не скасувати, а залишити на тому самому рівні плату за навчання у вищих навчальних закладах своєї провінції. Члени федерації розробили новий принцип партнерства, згідно якого урядовці, студенти, освітні установи, комерційні підприємства повинні об'єднати зусилля задля покращення якості й доступності вищої освіти;

2) об'єднання коледжів загального та професійного спрямування (the Quebec Federation of CEGEP Students) засноване студентами в 1990 році, які вважали, що ведення діалогу – краще за протистояння. Їхні головні вимоги стосувалися студентських виплат, утримання плати за навчання на одному рівні;

3) асоціація за студентську солідарність синдикалізму[1] (the Association for a Student Syndical Solidarity) заснована у 2001 році. Її прихильники вірять, що самими компромісами та перемовинами з урядовцями нічого не доб'єшся. Вони виступають за скасування платні за навчання, рівний доступ до освіти, стають на захист прав та свобод людей.

4) стіл перемовин для студентів Квебеку (the Discussion Table for Quebec Students). Це найменша асоціація налічує 63,409 представників, що слугує своєрідним форумом для студентів одного регіону, які не повинні сплачувати членський внесок задля існування своєї асоціації.

До 1960-х років, системою вищої освіти в Квебеку керувало духовенство, а студентські організації відповідали лише за організацію спортивних і культурно-масових свят. Їх активізація розпочалася з середини 1950-их років, з періоду заснування студентами-католиками національної преси для студентів (the Student National Press) [4].

Ціла низка кардинальних реформ у системі вищої освіти Квебеку 1960-х років, спричинила як соціальні, так і політичні зміни в суспільстві. Цей період відомий під назвою «Мирна революція» (the Quiet Revolution). Уряд Квебеку займався проблемами доступності освіти, автономності навчальних закладів, їх представленням на регіональному рівні, заснувавши своє Міністерство освіти (the Ministry of Education), 48 коледжів загального та професійного спрямування (CEGEPs), дві аспірантури, а також цілу мережу університетів Квебеку разом з університетськими містечками, розміщеними в більшості регіонів [3]. У 1968 році, національна студентська преса разом із Загальним Об'єднанням студентів Квебеку виголошували своє невдоволення лекціями, іспитами,

[1] http://avtonomia.net/2014/03/31/sindikalizm-yak-praktichne-vtilennya-revolyutsijnih-idej/

націоналізацією приватних навчальних установ, вимагали права бути участь в управлінні вищим навчальним закладом. Їхні погляди не були схвалені студентством, тому ці об'єднання розпалися.

На відміну від студентів інших провінцій, студенти провінції Квебек звикли до мітингів, використовуючи їх для досягнення своїх цілей. У 1968 році вони пішли на мітинг пов'язаний із підвищенням плати за навчання; у 1974 році виступили за надання більшого фінансування у сферу освіти, що стосується студентських позик; у 1978 році прагнули більш доступних умов для надання студентських позик і стипендій; у 1986 році вимагали заморозити платню за завчання; у 1988 році намагалися добитися фінансової допомоги студентам заочної форми навчання; у 2005 році виступили проти рішення уряду зменшити кількість студентських грантів, задля збільшення студентських позик на навчання; з 2007 по 2012 рік студенти обурюються збільшенням плати за надання освітніх послуг. Однак,студентський протест 2012 року, охопивши не лише студентів, а й учнів старших класів з усіх населених пунктів провінції, видався найбільшим за всю історію Квебеку.

Студентські організації за напрями своєї діяльності поділяються на:

суспільно-політичний напрям – студентські організації цього напряму діяльності чинять вплив на органи місцевого самоврядування. Вони акцентують увагу громадськості на тих чи інших проблемах суспільства, влаштовуючи мирні збори, мітинги, демонстрації. Студенти всіляко відстоюють свободу волі, свободу слова, виступають за звільнення несправедливо засуджених політичних в'язнів, притягнення до відповідальності винних у порушенні прав людини. Сюди можна віднести Наукову групу Альберти із захисту громадських інтересів (Alberta Public Interest Research Group) [7], Федерацію канадських студентів (Canadian Federation of Students), Альянс студентських асоціацій (The Canadian Alliance of Student Associations) та ін.;

національний напрям – асоціації цього напряму створені за національною ознакою, покликані захищати права та свободи національних меншин, іммігрантів, біженців. Вони сприяють взаєморозумінню та самоповазі між студентами, які належать до різних культур. До їх числа належать: Асоціація аборигенних студентів (Aboriginal Student Association at York University), Український студентський клуб (Ukrainian Students` Club at York University), Африканська студентська асоціація (African Students Association), Китайська студентська асоціація (Chinese Students' Assocation), Філіппінська студентська асоціація (Filipino Student Association) та багато ін. [8];

економічний напрям – яскравими представниками цього напряму виступають: Асоціація студентів Альберти за соціально-підприємницьке суспільство (Alberta Students' Association for Social Entrepreneurship), Студентський інвестиційний фонд (Rational Capital Investment Fund),

Національна фінансова студентська асоціація (National Finance Student Association) [7]. Студенти – члени інвестиційного фонду виконують роль фінансових аналітиків, набувають навички аналізу ринку капіталу, разом із професорами й інвесторами намагаються реалізувати інвестиційні проекти, освоюють методи ефективного використання фінансів, беруть участь у створенні успішних комерційних, соціальних підприємств, втілюють в життя проекти, що покращують добробут і процвітання місцевої громади;

правозахисний напрям – передусім представлений організацією канадських юристів на захисті міжнародного права (Canadian Lawyers for International Human the University of Western Ontario) [5], що є громадською некомерційною організацією, що створена захищати права людей по всьому світу, надаючи юридичні послуги та консультації, роз'яснюючи правові реформи. Організація активно залучає студентів здобувати досвід у справах з міжнародного права із захисту прав людини. До цього напряму діяльності можна віднести студентську асоціацію кримінального права (Criminal Law Students Association) [5], Федерацію дипломатичних студентів університету Йорк (Federation of Diplomatic Students at York University) [8], та різноманітні правозахисні студентські об'єднання відповідно до національної приналежності, студентську асоціацію євреїв (Jewish Law Students' Association), мусульман (Muslim Law Students Association), Суспільство на захисті іранських прав (Iranian Human Rights Society), Асоціація по захисту інтелектуальної власності університету Західного Онтаріо (Western Intellectual Property Association), Товариство університету Західного Онтаріо із захисту прав тварин (Western's Animal Law Society) [5];

напрям із захисту тварин та охорони навколишнього середовища – організації цього напряму можна охарактеризувати на прикладі університету Західного Онтаріо провінції Саскатчеван, де функціонує студентська ветеринарна асоціація (Western Canadian Veterinary Students' Association) [5], що включає Медичне товариство по захисту диких та екзотичних тварин (The Wild and Exotic Animal Medicine Society), студенти-волонтери котрого лікують хворих і поранених диких тварин, яких приносять місцеві жителі після нещасного випадку, дбають за тваринами під час їх реабілітації та до повного видужання, щоб потім повернути у їх природнє середовище. Студенти-волонтери цих асоціацій проводять різноманітні лекції, бесіди, дискусії з іншими студентами та громадськістю про правильний догляд і поводження з тваринами [5].

На прикладі університету Йорк провінції Онтаріо, представлено певні категорії студентських клубів та організацій за інтересами, що приманні більшості вузів Канади:

1) Спортивно-розважальні – представлений різноманітними асоціаціями та клубами за інтересами: клуб стрільби з лука, клуб із фехтування, музична студентська асоціація, театральна та багато ін.

2) Академічно-професійні – сюди ми відносимо товариства й об'єднання студентів із вивчення різних дисциплін і галузей знань: Дослідницька група Альберти з вивченням громадських проблем та інтересів (Alberta Public Interest Research Group), Канадське об'єднання з досліджень сонячної енергії (Solar Energy Society of Canada), Лінгвістична студентська асоціація (Linguistics Student Association at York) [8], Студенти за навчання в Канаді (Students for Canadian Studies), Клуб астрономів (Astronomy Club), Товариство біологів (Biology Society), Канадська асоціація з дослідження регенеративної медицини (Canadian Association for Research in Regenerative Medicine), Асоціація імунологічних досліджень (Canadian Immunology Research Association), Студентська асоціація по вивченню науки та технології (Science and Technology Studies Student Association) [8].

3) Доброчинні організації – Житло для людства (Habitat for Humanity), Charity Intelligence Canada, Нагодуймо дітей Канади (Canadian Feed the Children), Канадське об'єднання з пересадки тканин та органів (Canadian Transplant Society).

Щодо основних функцій студентських організацій, їх можна умовно поділити на:

- суспільно-політичну – студенти лобіюють до федерального уряду, займаючись широкою сферою спірних питань політики країни в цілому, включаючи виплату фінансової допомоги студентам, канадську програму студентських позик, виплату стипендій, фінансування дослідницької роботи тощо;

- економічну – студентські організації всіляко допомагають студентам заощадити: обрати зі значними знижками привабливі програми та цікаві місця відпочинку, знайти репетитора за помірну оплату. Досить популярною є послуга «Ride share», що дозволяє зменшити дорожні витрати, заздалегідь домовившись про час і місце відправлення. Значним попитом користується студентський сайт «Книгообмінник», що допомагає студентам безкоштовно обмінюватися потрібною літературою [7].

- соціалізаційну – надання допомоги в пошуку доступного житла, інформування студентів про цікаві події та культурно-масові заходи, в тому числі для вирішення нагальних соціальних проблем (безробіття, зростання цін на надання освітніх послуг, загальне зниження рівню життя, зменшення фінансування державної програми студентських позик);

- партнерську – підтримка, солідарність, згуртованість, взаємодія у вирішенні важливих питань студентів, що навчаються у вузах та коледжах різних міст і провінцій;

- репрезентаційну – представлення інтересів студентства на місцевому, федеральному, національному та міжнародному рівнях;

- комунікативну – об'єднання студентів різних провінцій і вузів задля аналізу, обговорення та спільного вирішення проблем, що стосуються різних аспектів студентського життя;

- академічну – створення груп за інтересами, клубів, що займаються поглибленим вивченням різних предметів, розробка спільних наукових проектів, обмін науковою літературою тощо;

- організаційну – проведення зібрань – обговорень, демонстрацій, мітингів;

- волонтерську – полягає у збиранні коштів для студентів з обмеженими можливостями, інвалідів, знедолених та ін.;

- розважальну – допомагає студентам отримати максимальне задоволення від студентського життя, ставши членом одного зі спортивних клубів чи клубів за інтересами.

- правозахисну – полягає в захисті прав і свобод не лише студентів, а й громадян інших країн світу; виступає на захист тварин і природних ресурсів із метою уникнення екологічної катастрофи.

Виконання організаціями студентського самоврядування в Канаді суспільно-політичної функції відбувається на всіх рівнях своєї діяльності: університетському, провінційному, національному та міжнародному. Для того щоб акцентувати на собі більшу увагу не лише громадськості, органів місцевого самоврядування, а й федерального уряду члени різноманітних студентських організацій об'єднали свої зусилля задля досягнення спільної мети – зменшення плати за навчання у вищих навчальних закладах Канади. Цьому передувала домовленість представників студентських організацій різних провінцій діяти злагоджено, при цьому кожна з організацій залишала за собою право голосу у вирішенні спільних питань з урядовцями. Як наслідок, національні студентські об'єднання підтримали провінційні студентські об'єднання та організації на університетському рівні, виражаючи це у спільних численних мітингах, влаштовуючи мирні збори і демонстрації. Яскравим прикладом їх взаємодії став найбільш тривалий та найчисельніший студентський протест за всю історію Канади під назвою «Кленова весна». Його особливість полягала в тому, що він зумів об'єднати не лише студентів різних вузів, організацій, провінцій, а й місцевих жителів, що вийшли на вулиці міста виразити уряду своє несхвалення реформ у сфері вищої освіти [4].

Як і більшість урядів світу, ліберальний уряд Квебеку почав впроваджувати жорсткі обмеження у фінансування вищої світи з 2009 року. У бюджеті на 2010–2011рік було закладене збільшення плати за навчання у вузах з 2200$ до 3800$. У відповідь на це студенти почали чинили опір, об'єднавши свої зусилля. Наприклад, асоціація за студентську солідарність синдикалізму (the ASSE) разом з Об'єднанням жінок Квебеку (the Quebec Women's Federation), громадським альянсом (the Social Alliance), декількома професійними та трудовими радами, що утворили Коаліцію проти зростання цін (the Coalition Against Fee Increases). У 2011 році члени асоціації (the ASSE) проводили багато часу в студентських містечках, інформуючи студентів про спірні питання, які потребували нагального

вирішення; обирали людей, які могли утворити студентське самоуправління; заохочували інші студентські організації придумати разом політичний план дій. Потім асоціація (the ASSE) утворила CLASSE, ще більшу коаліцію, до якої увійшли всі решта студентських організацій, що підтримували страйк і скасування плати за навчання. Організація CLASSE видала свій маніфест проти зростання оплати освітніх послуг, виступила за об'єднання, соціальну рівність і справедливість [4].

Після успішного завершення одноденного мітингу в листопаді 2011 року, CLASSE почала скликати загальний студентський страйк. Як наслідок, мітинги розпочались у лютому 2012 року та тривали до 22 березня, охопивши більш як 300,000 студентів (75 % студентського населення). Того ж дня близько 150,000–200,000 студентів і міських жителів вийшли на вулиці Монреалю, щоб засудити підвищення вартості навчання. Проте, студентські зібрання в Квебеку значно варіювалися. У той час як 8 факультетів університету МакГіл і шість факультетів університету Конкордія підтримали мітинг, більшість студентів англомовних навчальних закладів залишилися у своїх аудиторіях. Більше того, допоки мітинги відбувались у переважній більшості міст, більше половини членів CEGEPs (об'єднання коледжів загального та професійного спрямування) не взяли в ньому участі. Більшість активістів була представлена студентством Монреалю.

Незважаючи на це, пікети, мітинги, протести й нічні демонстрації тривали 6 місяців. Ситуація погіршилась у квітні, на конгресі ліберальної партії Квебеку у Вікторіавіль, що був оточений мітингарями й полісменами. Багато людей отримали ушкодження.

18 травня 2012 року уряд прийняв законопроект 78, що забороняв студентам блокувати вхід до університетів і коледжів. Тим, хто проігнорує цей законодавчий акт, погрожували сплатою штрафу. Важливо зазначити, що цей закон обмежував мітинги, забороняючи зібрання більше 50-ти осіб, а також страйки тривалістю більше 8 годин.

Спілка за права та свободи (the League for Rights and Freedoms), Асоціація прогресивних юристів (the Association of Progressive Lawyers) і Асоціація за студентську солідарність синдикалізму (ACC) зазначили, що поліція здійснила 31 масових арештів (затримавши близько 2,913 людей), керуючись як кримінальним кодексом, так і законодавчим актом 78, а також міськими положеннями й нормативними актами [2]. Це лише сприяло загостренню ситуації. Уряд, що був при владі вже 9 років обвинувачувався в корупції та зловживанні владою.

Кіноматографи намагалися висвітлити протистояння студентів із владою на Канському кінофестивалі. Викладачі, мешканці міст, літні люди, феміністки, батьки, Федерація канадських студентів (the Canadian Federation of Students), Союз державних службовців (the Canadian Union of Public Employees) стали на захист студентів.

Студентство широко використовувало засоби масової інформації, щоб здобути підтримку; виконували флеш-моб на зупинках метро; покривали дерева червоним стягом та ін.

Продюсер Майкл Мур закликав до міжнародної підтримки студентського руху в Канаді. На своїй сторінці у твітері він написав: «Канадці повстали проти нового закону, що обмежує демократичні права людини. Американська преса про це мовчить». 22 травня жителі Остіну, Бостону, Денверу, Вашингтону вийшли на вулиці міста щоб підтримати мітингарів Квебеку.

Уряд не бажаючи відступати від свого рішення підвищити оплату навчання, спочатку боровся зі студентським протестом, із судовими слуханнями зі звинувачення в корупції. Та зрештою, 1 серпня уряд пішов у відставку, оголосивши про вибори, сподіваючись отримати знову свої повноваження. Судентські організації Квебеку всіляко заохочували людей взяти участь у виборах. Як наслідок, результати виборів 4 вересня показали, що раніше правляча партія (the Parti Québécois) здобула меншість голосів. Відразу ж після виборів вона продовжувала відстоювати збільшення плати освітніх послух, прикриваючись інфляцією.

Була створена комісія уряду, що займалася дослідженням статистичних даних про всі минулі події «кленової весни», написанням рекомендацій із метою уникнення жорстких дій поліції по відношенню до населення. Посилаючись на інформацію голови урядової комісії – Сержа Менарда, з лютого по вересень 2012 року в Монреалі було проведено 532 демонстрації, включаючи 750,000 демонстрантів і 34,260 офіцерів поліції [2].

Висновки. Найбільшої уваги заслуговує виконання організаціями студентського самоврядування суспільно-політичної функції, що проявляється в численних мітингах, зборах, демонстраціях, з метою вплинути на органи місцевого самоврядування, федеральний уряд, захистити права та свободи людей, вирішити соціальні проблеми не лише студентів, а й усього населення країни.

Цілком зрозуміло, що «кленова весна» найбільш тривалий і найчисельніший студентський протест, став визначною історичною подією політичного й соціального характеру; подією, що призвела до позачергових виборів та зміни уряду. Уперше за всю історію Канади, члени різноманітних студентських організацій, об’єднавши свої зусилля задля досягнення спільної мети здобули надзвичайну підтримку всього населення. Викладений матеріал дозволяє зробити висновок, що студентський мітинг 2012 року у Квебеку призвів до цілої низки суспільно-політичних подій, що вплинули як на систему вищої освіти, так і на суспільство Канади в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Canadian Federation of Students Constitution [Electronic resource]. – URL : http://cfs-fcee.ca/about/constitution/

2. Hearings begin into Quebec`s 2012 student protest [Electronic resource]. – URL : http://globalnews.ca/news/858726/hearings-begin-into-quebecs-2012-student-protests/

3. Jones G. A. Governments, governance, and Canadian universities. Handbook of theory and research / G. A. Jones. – New York : Agaton Press, 1996. – Vol. 11. – P. 337–371.

4. Pross P. Group politics and public policy / P. Pross. – Toronto : Oxford University Press, 1986. – P. 343.

5. Western Law Organizations [Electronic resource]. – URL : http://law.uwo.ca/support_services/student_legal_society/organizations.html

6. University of Saskatchewan Current Undergraduate Students [Electronic resource]. – URL : http://www.usask.ca/wcvm/undergrad_students/student_organizations.php

7. University of Alberta Students Union. The Student Sustainability Service [Electronic resource]. – URL : https://www.su.ualberta.ca/services/sustainsu/resources/other/

8. York University Student Clubs [Electronic resource]. – URL : http://colleges.yorku.ca/clubs/

РЕЗЮМЕ

Подгаецкая А. В. Выполнение организациями студенческого самоуправления в Канаде общественно-политической функции.

В статье рассмотрена структура студенческих организаций в Канаде и роль, которую они играют в управлении высшим учебным заведением; проанализированы основные функции и направления их деятельности, отмечены основные категории студенческих клубов и организаций по интересам, что присущи большинству вузов Канады. Указано, что ярким примером выполнения организациями студенческого самоуправления общественно-политической функции, стал наиболее длительный и самый многочисленный студенческий протест за всю историю Канады под названием «Кленовая весна». Доказано, что этот протест привел к целому ряду общественно-политических событий, которые повлияли как на систему высшего образования, так и на общество Канады в целом.

Ключевые слова: *студенческие организации, Канада, Квебек, «Кленовая весна», студенческие протесты.*

SUMMARY

Pidhaietska A. Performing Student Self-government Organizations in Canada the Socio-political Function.

This article has two major objectives: to describe the structure of the student movement in Canada and the formal role of the students in higher education governance, and to describe and analyze the «Maple Spring», the dramatic mobilization of the students in opposition to proposed tuition fee increased in Quebec that eventually led to a provincial election and the fall of the government. Based on an analysis of the documents, news reports, and a small number of interviews with the student leaders, the author will analyze what became the largest student protest movement in Canadian history.

We will begin by conceptualizing the student organizations as political pressure groups, and then reviewing the major structural characteristics of Canadian student organizations. We will then turn to the special case of the student protests in Quebec in 2012.

University-level student organizations have considerable organizational capacity (stable membership, mandatory fees, paid staff) and can be viewed as institutionalized pressure groups working within university policy networks. There are also student pressure groups functioning at the provincial and federal levels of the authority. Then we will identify

activity strategies of the students' organizations, analyze their main functions, and describe the main categories of university clubs and organizations.

At the end we will give a description of the «Maple Spring» – the debate over tuition in Quebec which is not simply about the level of user fees, but rather the issue is embedded in a much broader vision of the role of higher education, and the discourse used by the student movement is based on a set of social-democratic values that resonate with the collective imaginary of Quebec society. Building upon their organizational capacity (membership, resources, paid staff and official recognition), using innovative strategies to maintain media coverage and pressure on the provincial government, and benefiting from circumstantial factors as well as the unique political context of Quebec, the student organizations in the province engaged in a protest have been unique in Canadian history because of its length and size, the magnitude of media attention that it received (in Canada and internationally), and its impact on the Quebec government and the provincial higher education system.

Key words: *student organizations, Canada, Quebec, Maple Spring, the student protests.*

УДК 373.091.4Холт(73)

Л. М. Рубан
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПОШИРЕННЯ ІДЕЙ ПРО ДОМАШНЮ ОСВІТУ

Стаття розкриває роль Асоціації Джона Холта в поширенні ідей про ефективну домашню освіту. Інтерес світової педагогічної спільноти до спадщини Джона Холта викликаний, насамперед, тим, що ім'я педагога стало символом домашнього навчання. Спочатку ідеї Джона Холта поширювалися в англомовному світі, а у зв'язку зі стрімким ростом домашньої освіти набули транснаціонального освітнього характеру. Ідеї Джона Холта поширюються завдяки активній діяльності громадської освітньої організації – Асоціації Джона Холта.

Ключові слова: *Джон Холт, світова педагогічна спільнота, альтернативна форма навчання, домашня освіта, Асоціація Джона Холта.*

Постановка проблеми. У сучасному світовому педагогічному просторі поширюється досвід передових країн світу щодо застосування різних форм навчання й виховання, спостерігаються активна взаємодія формальної та неформальної освіти й пошук альтернативних підходів до навчання. Світова наукова педагогічна спільнота все частіше використовує такі поняття, як самоосвіта, самонавчання, навчання впродовж життя, неперервна освіта, домашня освіта.

Аналіз актуальних досліджень. Авторкою статті було здійснене комплексне дослідження педагогічної спадщини Дж. Холта й викладене в дисертації «Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923–1985 рр.)».

Дж. Холт є засновником альтернативного підходу до навчання. Не лише світова педагогічна спільнота звернула увагу на спадщину Дж. Холта, а й усі ті, кому не байдужі проблеми впровадження альтернативних до шкільної форм навчання, зокрема, домашньої освіти. Сучасними науковцями

в галузі педагогіки здійснюється комплексне дослідження педагогічної спадщини Дж. Холта, що свідчить про підвищений інтерес до цієї форми навчання. Домашньою освітою цікавляться вчені та педагоги США (Дж. Брунер, Б. Сіммонс, К. Роджерс, П. Фаренга, Я. Шерон, С. Шеффер), яка набула поширення в багатьох штатах; певний інтерес проявляють учені Росії (Н. Геда, Л. Дянкова, О. Коротков, Н. Крилова, О. Ошерова, О. Пісарік, К. Хломова), Індії (А. Гупта) та інших країн (К. Муртон (Великобританія), Т. Спіглер (Німеччина), Т. Хардінг (Австралія). Молоді українські науковці-педагоги (А. Лещенко, С. Шумаєва, М. Янковчук та інші) також зацікавилися домашньою освітою та пропонують українським педагогам звернути увагу на цю форму навчання як альтернативну.

Мета статті – розкрити сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту, зокрема, роль американського педагога-реформатора Джона Холта та його Асоціації в поширенні домашньої освіти у США та розвинених країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Дж. Холт довів, що поряд зі шкільним навчанням мають право на існування інші форми навчання, зокрема, отримання освіти в домашніх умовах. Домашня освіта – це форма загальноосвітньої підготовки в умовах сім'ї [1, 101]. Дж. Холт був переконаний у необхідності демократизації та індивідуалізації навчання, а тому активно підтримав поширення й легалізацію домашньої освіти у США. Дж. Холт вплинув на розвиток процесу демократизації американської системи освіти, яка із середини 80-х років ХХ століття розширила права американських громадян щодо вибору форми навчання: у державному навчальному закладі, у приватному незалежному чи конфесійному навчальному закладі, чи у формі освіти в умовах сім'ї.

Рей Брайан (*Ray D. Brian*) визначає та пропонує такі умови для навчання дитини вдома: зацікавленість батьків у вихованні дітей; навчання дітей під пильним наглядом батьків; наявність програми, яка сприяє індивідуалізації дитини; навчання дитини в родинному оточенні; участь сім'ї у громадській роботі [18, 28].

Дж. Холт виділяв три причини, чому батьки вирішують навчати своїх дітей удома: по-перше, вони вважають, що вихованням дитини повинні займатися вони самі, а не держава; по-друге, їм подобається знаходитися поруч зі своїми дітьми, спостерігати за ними, допомагати їм навчатися; по-третє, вони хочуть утримати їх подалі від травм: психічних, фізичних і моральних [10, 1]. Думки Дж. Холта, викладені у його книгах, присвячених становленню психічного та морального розвитку дитини, виявленню її індивідуальних здібностей, визначили його позицію щодо правомірності навчання дітей у домашніх умовах.

За Дж. Холтом, позитивними сторонами такого навчання є: дитина працює в атмосфері підтримки, любові й довіри; розклад занять може

коливатися; дитина може, не поспішаючи, зосередитися на завданні, ретельно й добре його виконати. «Домашні» діти мають час на читання, й читають вони із задоволенням дві чи й більше годин щодня; дитина навчає своїх батьків ставати кращими вчителями, у той час, як учителі у школах майже не мають свободи обирати чи змінювати свої методи навчання. Педагог був переконаний, що для більшості батьків освіта дітей є їх прямим обов'язком. Тому значна частина батьків віддає перевагу навчанню дітей удома. Крім того, для них є величезним задоволенням проводити час з дітьми й допомагати їм пізнавати світ. Такі батьки переконані, що «домашні» діти отримають кращі знання, аніж ті, що пропонуються школою [9].

Рей Брайан, оцінюючи позитивно домашнє навчання, додає, що домашнє навчання дозволяє вчителеві бути наставником і порадником під час виконання дитиною різних проектів, читання, соціалізації дитини з різними людьми в «реальному» світі [18, 30].

Ми вважаємо, що домашня освіта має право на життя паралельно із загальною освітою. По-перше, у віддалених населених пунктах, де є транспортні труднощі в дітей, яким потрібно в будь-яку погоду дістатися до загальноосвітньої школи. По-друге, є категорія дітей, які не можуть навчатися в загальноосвітній школі (діти з особливими потребами, діти індиго). По-третє, навчаючись удома, діти мають можливість отримати освіту біля батьків, а також домашня освіта відіграє суттєву роль у професійній наступності.

Національний центр статистики у сфері освіти (NCES) США провів опитування й виявив причини, які спонукають батьків навчати дітей удома. Так, батьки схиляються до домашнього навчання з декількох причин:

- половина опитаних батьків вважає, що вони особисто відповідальні за навчання дітей і можуть дати їм кращу освіту, навчаючи їх удома;
- 40 % батьків навчає дітей удома з релігійних міркувань;
- більше чверті батьків віддає перевагу домашньому навчанню, оскільки хоче застерегти дітей від негативного впливу шкільного оточення;
- 5 % батьків схильні до домашнього навчання за сімейними обставинами;
- по 1 % опитаних батьків підтримують домашнє навчання з таких причин: інвалідність дитини, затримка в розвитку дитини, транспортні труднощі, особливості професійної діяльності батьків [2].

У книзі «Королівство дітей» Мітчела Стивенса (*Mitchell L. Stevens*) ми зустрічаємо такий висновок: «Існує багато причин, з яких батьки вирішують навчати своїх дітей удома. Однак, найважливішою перевагою домашнього навчання є уникнення негативного впливу сучасної системи шкільної освіти» [16, 51].

Ми встановили, що оскільки Дж. Холт підняв питання впровадження домашньої освіти в США, то спочатку вона отримала найширшого

розповсюдження у США, а пізніше – у розвинених країнах світу. Статистика показує, що у 2010 році у США від 1,73 до 2,35 мільйонів дітей навчалося вдома. Сьогодні цей показник сягнув близько 2,2 мільйонів дітей. Ці дані вказують на те, що кількість «домашніх» дітей стрімко зростає (від 2 % до 8 % на рік за останні декілька років) [17].

Однак, як прихильники, так і супротивники домашнього навчання неодноразово піднімали та продовжують піднімати питання щодо соціалізації «домашніх» дітей. Дж. Холт відзначав, що такі діти ведуть активне й корисне соціальне життя. У них багато друзів. Окрім однолітків, «домашні» діти дружать із дорослими, контактують зі світом дорослих, вільніше почуваються в нових соціальних ситуаціях. Такі діти уникають участі в соціальному житті школи, яка часто буває жорстокою та небезпечною [13, xxvi].

Крім того, у книзі «Соціалізація «домашніх» дітей» Томас Смедлі (*Thomas C. Smedlay*) наголошує, що діти, які вчаться дома, є дорослішими, у них краще соціальне життя порівняно з дітьми, які навчаються у школі [18, 59].

Ми переконані, що домашнє навчання має позитивний вплив на батьків. Воно має переваги не лише для дитини, а й для дорослого. З одного боку, домашнє навчання дозволяє дитині розвиватись у вільному, природовідповідному середовищі, а з іншого, дорослий має можливість навчатися впродовж життя. Домашнє навчання дає змогу батькам «створити класну кімнату навколо кухонного стола» [16, 56]. А. Лещенко підкреслює: «Батьки домашніх учнів включені у процес відновлювальної освіти й самоосвіти, постійного й неухильного пізнання та творення пізнавального світу для своїх дітей» [5, 20]. Отже, таке навчання робить батьків більш організованими й дисциплінованими: вони повністю зосереджені на житті дитини, тому що, коли діти навчаються дома, то велику увагу приділяють їм. У родинах, у яких діти навчаються вдома, домінують надзвичайно міцні сімейні відносини. У батьків «домашніх» дітей міцні шлюби. Крім того, батьки мають можливість навчатися впродовж життя. Такі родини володіють високим рівнем продуктивності та мають свободу думки й поведінки в суспільстві [18, 103–104].

Домашнє навчання створює сприятливі умови, за яких родина працює як один монолітний колектив. Члени сім'ї об'єднані спільними інтересами, справами та заняттями. «Домашні» діти мають змогу розвивати свої творчі здібності. Такі діти мають достатньо часу на читання, малювання, письмо тощо. Діти, котрі навчаються вдома, не обмежені часовими межами шкільного уроку. Батьки можуть у будь-який момент як розпочати, так і закінчити заняття зі своїми дітьми. Вони самостійно встановлюють тривалість уроку, зважаючи на різні фактори – самопочуття дитини, її фізичний і моральний стан тощо. «Домашні» діти достатньо відпочивають, оскільки не

змушені підлаштовуватися під розклад школи. Такі діти отримують достатньо батьківської уваги, оскільки «домашні» діти – єдині учні у «класі».

Дж. Холт писав: «Люди часто знервовано говорять мені, що якщо ми дозволимо дітям учити те, що вони хочуть, то вони стануть вузькими спеціалістами. Це не так. Це притаманно дорослим; в університетах є багато людей, які зачинилися в маленьких «фортецях» штучно обмеженого приватного навчання. Але здорові діти, якщо вони допитливі й незалякані, не навчаються в такий спосіб; їхнє навчання здійснюється в багатьох напрямах. Кожне нове поняття, що вони вивчили, спрямовує до нових понять, які необхідно вивчити. Їхня допитливість лише зростає від того, як вони її живлять. Завдання дорослих – задовольнити цю допитливість» [11, 233].

У 1971 році педагог започаткував Асоціацію Джона Холта. Асоціація спочатку мала на меті поширення ідей та інформації про те, як діти навчаються та про те, як можна перетворити школу на місце, яке заохочує незалежне навчання дітей, і яке значною мірою відрізняється від традиційного «режиму» навчання й тестування. Праці педагога яскраво демонструють той факт, що учням необхідно створити таке середовище, у якому б їхні найкращі здібності розвивалися. На жаль, школи не ставлять мету – створити природовідповідне, вільне поле для навчання й розвитку дитини. Таким чином, Асоціація у своїй діяльності віддала перевагу домашньому навчанню.

Після виходу першого номера періодичного друкованого журналу про домашню освіту «Особистісний ріст без шкільної освіти» в 1977 році головним завданням Асоціації Джона Холта стало питання підтримки батьків, які хотіли навчати своїх дітей удома. Багато батьків – прихильників Дж. Холта, друкували свій досвід домашнього навчання в цьому журналі, який став основою книги «Навчи себе» (*Teach your own*) Дж. Холта. Ця книга й сьогодні є настільною книгою для прихильників домашнього навчання.

У світовому педагогічному просторі поширення ідей Дж. Холта відбувалося й відбувається через Асоціацію Джона Холта, яка є громадською освітньою організацією. Саме ця організація видавала журнал «Особистісний ріст без шкільної освіти» (*Growing without schooling*) [7], а пізніше, у зв'язку з розвитком ІКТ, створила умови для онлайн спілкування з усіма, хто цікавиться спадщиною Дж. Холта.

Спадщина Дж. Холта налічує одинадцять книг про навчання й виховання дітей. Згідно з даними Асоціації Джона Холта книги педагога видані шістнадцятьма мовами (англійською, французькою, німецькою, польською, японською, чеською, турецькою, фінською, норвезькою, італійською, болгарською, російською, бразильською, корейською, португальською та івритом). На цьому переклад книг Дж. Холта іншими мовами не припиняється, і це є свідченням того, що ідеї педагога все більше отримують поширення в усьому світі й користуються популярністю [8]. Сподіваємося, що книги Дж. Холта побачать світ і в українському перекладі.

Після смерті Дж. Холта в 1985 році його справу продовжили однодумці, серед яких особливе місце посідає Патрік Фаренга. Цікаво, що на початку знайомства з Дж. Холтом, П. Фаренга не був до кінця переконаний у перевагах домашньої освіти. Так, П. Фаренга згадував: «Для мене було задоволенням прийти до офісу, коли Дж. Холт був на роботі, але з огляду на те, що він був активним письменником і лектором, його можна було не побачити на місці протягом тижня (а то й більше) кожного місяця. На щастя, я отримував задоволення від спілкування з колегами по роботі, з тими, хто поділяв ідеї Дж. Холта про освіту, від спілкування з прихильниками домашнього навчання й усіма тими, хто відвідував Асоціацію Джона Холта. Зрештою, я почав визнавати домашнє навчання, як правильний освітній вибір. Однак, пропрацювавши два роки в Асоціації, ми з дружиною все ж були непевні, чи готові ми навчати своїх майбутніх дітей удома». Незважаючи ні на що, П. Фаренга все ж таки навчав своїх трьох дітей удома, яким уже виповнилося 26, 23 і 20 років [15].

П. Фаренга приєднався до руху в підтримку домашнього навчання в 1981 році, саме в той час, коли почав працювати в Асоціації Джона Холта. П. Фаренга тісно співпрацював із Дж. Холтом. Після смерті Дж. Холта П. Фаренга став Президентом Асоціації Джона Холта. З 1985 року він був видавцем журналу «Особистісний ріст без шкільної освіти». Журнал припинив свою діяльність у листопаді 2001 року. Функції журналу продовжує виконувати Асоціація Джона Холта [18, 104].

П. Фаренга став ідеологом, теоретиком домашньої освіти, плідним автором, який зробив величезний внесок у інші освітні видання Асоціації Джона Холта. Найбільш відомі його праці: «Домашнє навчання для початківців» (1998 р.) (*The Beginner's Guide To Homeschooling*), «Навчи себе: книга Джона Холта про домашнє навчання» (2003 р.) (*Teach Your Own: The John Holt Book of Homeschooling*). Він є частим гостем телевізійних та радіо передач у якості експерта домашньої освіти. П. Фаренга розповідає про домашню освіту, поширює думки Дж. Холта у США, Ірландії, Канаді, Колумбії, Англії та Італії [15, 104–105].

За П. Фаренгою, головне завдання домашнього навчання – допомогти дорослим і дітям жити й пізнавати світ так, як цього не дозволяє робити традиційна школа. П. Фаренга повністю підтримує точку зору Дж. Холта й підкреслює, що головне завдання освіти – не перетворити домівки на школи, а зробити школи менш схожими на школи [18, 104].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, поширенню ідей Дж. Холта в міжнародному освітньому просторі сприяла низка чинників: невдоволеність громадян різних країн якістю середньої освіти; розвиток домашньої освіти як альтернативної форми навчання; діяльність американських громадських освітніх організацій: «Асоціація Джона Холта», «Національний інститут досліджень домашнього навчання»,

«Асоціація захисту домашніх шкіл США»; випуск упродовж 24 років журналу «Особистісний ріст без шкільної освіти»; переклад і видання праць Дж. Холта шістнадцятьма мовами; поширення інформації про Дж. Холта та його спадщину за допомогою інформаційних комп'ютерних технологій на блогах, форумах, порталах, сайтах, присвячених проблемам реалізації альтернативної освіти.

Прогностичний потенціал проведеного дослідження зумовлений можливістю використання його матеріалів і висновків для здійснення подальших наукових пошуків з історії зарубіжної педагогіки, розробки ефективних шляхів розвитку педагогічної майстерності вчителя, встановлення причин і запобігання невдач учнів у навчанні, методики фахової підготовки вчителя, створення сприятливих умов для здобуття якісної освіти, впровадження домашньої освіти як альтернативної до шкільної форми начання.

ЛІТЕРАТУРА

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

2. Домашня освіта: світовий досвід [Електронний ресурс] // Слово вчителю : християнський духовно-просвітницький часопис. – Режим доступу : http://slovovchitelyu.org/journal/nom26/domashnya-osvita.

3. Домашнее образование за рубежом [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.childlib.ru/dep-sprawka/question-answer-31.htm.

4. Домашнее обучение [Електронний ресурс] // Искусство жизни : інтернет-журнал. – Режим доступу : http://www.greenmama.ru/nid/40985/.

5. Лещенко А. А. Домашнє навчання у США: теорія, історія, практика / А. А. Лещенко. – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2006 – 77 с.

6. Рубан Л. М. Майстерність учителя у спадщині американського педагога-реформатора Джона Холта (1923-1985 рр.) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лариса Миколаївна Рубан. – К., 2012. – 228 с.

7. Growing without schooling [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.holtgws.com/gwsarchives.html.

8. Holt Associates [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.holtgws.com/Holtassociates.html.

9. Holt J. Homeschooling lets a child's mind grow / John Holt // The USA Today. – 1983. – Dec. 14. – P. 4.

10. Holt J. How children fail / John Holt. – Rev. ed. New York : «A Merloyd Lawrence Book». – Massachusetts, 2002. – 298 p.

11. Holt J. How children learn / John Holt. – Rev. ed. New York : «A Merloyd Lawrence Book». – Massachusetts, 1992. – 303 p.

12. Holt J. Learning all the time / John Holt. – Rev. ed. New York : «A Merloyd Lawrence Book». – Massachusetts, 1989. – 303 p.

13. Holt J. Teach your own / J.Holt, P. Farenga. – N. Y. : Delacorte Press, 1992. – 157 p.

14. Lewis G. A brief look at John Holt [Електронний ресурс] / G. Lewis. – Режим доступу : http://homeschoolaustralia.com/articles/johnholtgarethlewis.html.

15. Patrick Farenga [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://patfarenga.squarespace.com/about-pat-farenga/.

16. Stevens M. L. Kingdom of children: culture and controversy in the homeschooling movement / M. L. Stevens. – Princeton University Press, 2001. – 228 p.

17. Ray Brian D. Research facts on homeschooling [Електронний ресурс] / D. Brian Ray. – Режим доступу :
http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html.

18. Ray Brian D. Worldwide guide to homeschooling: facts and stats on the benefits of home school / / D. Brian Ray. – Nashville : Tennessee, 2002. – 213 p.

РЕЗЮМЕ

Рубан Л. Н. Современные тенденции распространения идей о домашнем образовании.

Статья раскрывает роль Ассоциации Джона Холта в распространении идей об эффективном домашнем образовании. Интерес мирового педагогического сообщества к наследию Джона Холта вызван, прежде всего, тем, что имя педагога стало символом домашнего обучения. Сначала идеи Джона Холта распространялись в англоязычном мире, а в связи со стремительным ростом домашнего образования приобрели транснациональный образовательный характер. Идеи Джона Холта распространяются благодаря активной деятельности общественной образовательной организации – Ассоциации Джона Холта.

Ключевые слова: *Джон Холт, мировая педагогическая общественность, альтернативная форма обучения, домашнее образование, Ассоциация Джона Холта.*

SUMMARY

Ruban L. Modern trends in spreading ideas about homeschooling.

The article reveals the role of Holt Associates in spreading ideas about effective homeschooling. The interest of the world pedagogical community to the inheritance of John Holt is caused of the fact that his name has become a symbol of homeschooling. John Holt's ideas were spreading in the English-speaking world, but due to the rapid growth of homeschooling they have gained transnational educational character. In the world pedagogical community the ideas of John Holt are spread due to the activity of the public educational organization – Holt Associates. John Holt committed his research and educational experience to a great number of books, scientific and educational periodicals. Initially John Holt was sure that his investigation would help in improving the quality of school education. Having understood that the authorities made no effort to reform the school system, John Holt dedicated last nine years of his life to the grounding of a reasonability of an alternative educational form – homeschooling. John Holt is considered the father of unschooling and the person who coined the term. In his early writings, he seemed to hold out hope that the school system could be fixed, but he later became more convinced that parents were better off taking their children out of school.

John Holt's active citizenship, conscientious instructing and educational activity provided for the spread of his original ideas that namely educational managers and teachers bear responsibility for the quality of educational process, when the problems the students confront at classes can be resolved subject to the development of teachers` educational skills.

Key words: *John Holt, the world pedagogical community, alternative education, homeschooling, Holt Associates.*

УДК 378.371

Л. В. Стрельченко
Інститут вищої освіти НАПН України

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті актуалізовано проблему професійної підготовки викладачів англійської мови як іноземної в британських університетах на основі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес і формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців. Досліджуються шляхи розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності у випускників університетів як ключового компоненту їхньої професійної підготовки.

***Ключові слова**: викладач англійської мови, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційна компетентність, магістр мистецтв з англійської мови і літератури.*

Постановка проблеми. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) практично в усі сфери життя, і особливо в освіту на всіх її рівнях є вимогою часу й умовою успішного розвитку громадянського суспільства. ІКТ характеризуються як потенційно потужні інструменти освітніх змін і реформ, які проводяться в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО). Україна, приєднавшись до країн-учасниць Болонського процесу та прийнявши Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) офіційно задекларувала свої наміри реформувати систему вищої освіти відповідно до стандартів і тенденцій європейської вищої освіти, в основу якої покладено компетентнісний підхід до підготовки фахівців. Інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКК) вважається провідною серед компетентностей, яких має набути кожен випускник університету, а отже, і майбутній викладач іноземної мови у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Така вимога ставиться в запропонованих ЮНЕСКО кваліфікаційних рамках компетентностей для вчителів/викладачів (Competency Framework for Teachers), де інформаційно-комунікаційна компетентність розглядається як ключова й надпредметна в підготовці бакалаврів і магістрів в університетах країн, що входять до ЄПВО [8].

Досвід роботи педагогічних університетів України свідчить, що впровадження ІКТ у навчальний процес із підготовки майбутніх викладачів англійської мови в системі вищої освіти, сприяє покращенню та полегшенню оволодіння бакалаврами й магістрами іншомовним спілкуванням, методикою викладання дисципліни, розвиває навички та вміння застосовувати ІКТ у навчальній, навчально-дослідницькій і подальшій викладацькій діяльності, спрямованій на підготовку студентів інших фахів до роботи в різних галузях економіки, соціальної та культурної сфери, що в умовах європейської мобільності вимагає від них знання іноземної мови. Використання ІКТ у викладанні й навчанні англійської мови як рідної,

іноземної, другої іноземної в університетах Великої Британії передбачає формування інформаційно-комунікаційної компетентності на основі інтеграції ІКТ у навчальний процес, що включає оволодіння студентами знаннями й навичками застосування ІКТ під час вивчення програмних дисциплін як обов'язкових, так і за вибором, та розвиток умінь і навичок роботи з ІКТ для досягнення кращих результатів у навчанні та в подальшій роботі, пов'язаній із викладанням мови в інших університетах. Вирішенню завдань якісної підготовки майбутніх викладачів англійської мови у другому циклі вищої освіти у вітчизняних педагогічних університетах сприяє вивчення й адаптація в освітній простір України досвіду інших європейських держав, зокрема, Великої Британії, яка виділяється цінним історичним досвідом підготовки викладачів англійської мови для багатьох університетів світу, а також високим рівнем розвитку та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищу освіту й формуванням ІКК у студентів-філологів.

Аналіз актуальних досліджень. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі для підвищення якості професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах стало предметом дослідження багатьох науковців, як С. І. Архангельський, М. І. Жалдак, О. П. Значенко, Г. О. Козлакова, В. І. Луговий, Ж. В. Таланова. Висвітлення місії ІКК у підготовці викладачів іноземної мови містяться у працях Н. Авшенюк, О. Артеменко, Т. Борової, О. Грецької, І. Грітченко, С. Деркач, О. Кужель, Т. Лозицької, Л. Морської, О. Подзигун, Є. Полат та ін.

Важливе значення для всебічного дослідження проблеми використання ІКТ як важливої умови підвищення професійного рівня підготовки та перепідготовки вчительських кадрів мають статті й монографії відомих зарубіжних педагогів, психологів, філософів і соціологів (Р. Александер, П. Барлоу, Б. Барт, К. М. Бейлі, Р. Белл, Д. Берлінер, Дж. Гарвард, Дж. Грехем, М. Грифитс, А. Гудсон, К. Зайкнер, М. Ірот, С. Кейпл, К. Еклстоун та ін.)

Але досі мало вивчався зарубіжний досвід формування ІКК у майбутніх викладачів англійської мови в період їх магістерської підготовки в університетах Великої Британії на основі інтеграції ІКТ у навчальний процес.

Мета статті – презентація результатів дослідження проблеми інтеграції ІКТ у навчальний процес із підготовки магістрів з англійської мови в університетах Великої Британії та формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

Методи дослідження. У дослідженні використовувалися такі методи як аналіз наукової літератури, статей із практики формування ІКК студентів, навчальних програм підготовки магістрів мистецтв з англійської мови та літератури в університетах Великої Британії, а також метод порівняння моделей професійної підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії та України.

Виклад основного матеріалу. У нинішню епоху інформаційно-комунікаційні технології стають способом життя людей незалежно від віку, країни проживання, місця перебування та освіти. ІКТ допомагають у вирішенні важливих проблем для досягнення більш високих результатів у навчанні, у професійній кар'єрі, в соціальних відносинах. ІКТ охоплюють мультимедійні засоби, за допомогою яких можна знаходити, отримувати, зберігати, обробляти або передавати інформацію в електронному вигляді за допомогою Інтернет. До них належать персональні комп'ютери, цифрове телебачення, електронна дошка, роботи тощо. Безсумнівно, вони стають необхідністю в навчанні й підготовці фахівців різних напрямів освіти, а в підготовці викладачів іноземної мови без них просто не можна уявити навчальний процес. Основною умовою успішного застосування ІКТ студентами є формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності на різних рівнях здобуття освіти.

Аналіз останніх досліджень показав, що провідні тенденції розвитку світового освітнього простору відображаються в оновленні вищої педагогічної освіти, ставлять актуальні завдання підготовки нової генерації викладачів у системі неперервної освіти та підвищення професійного, освітнього й загальнокультурного рівня на основі компетентнісного, особистісно зорієнтованого та гуманістичного підходів [1]. Це потребує радикальних змін у системі підготовки кадрів завдяки розширеному використанню новітніх інформаційно-комунікаційних технологій для реалізації інтелектуально-духовного потенціалу майбутніх педагогів. Дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних експертів та практиків свідчать про значні переваги використання ІКТ у вивченні англійської мови, як іноземної. Прогресивні зміни в розвитку інформаційно-комунікаційних технологій протягом останніх років дають можливість викладачам і студентам технологічно легко їх застосовувати при сформованій інформаційно-комунікаційній компетентності. Це забезпечує мовленнєву діяльність учасників навчального процесу засобами мовної комунікації, дозволяє підвищити якість розуміння й оволодіння іншомовним спілкуванням, покращує ефективність і результативність навчання й вивчення іноземної мови, допомагає студентам у вирішенні питань подальшого професійного та кар'єрного росту. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку викладачів англійської мови пов'язана з розвитком нових методів вивчення та навчання іноземної мови й пошуком інших, кращих за вже існуючі, шляхів удосконалення професійної підготовки викладачів для вищої школи. Новітня методика вивчення англійської мови запропонувала метод вивчення мови за допомогою комп'ютера (Computer Assisted Language Learning (CALL). Як наголошує Hartoyo (2008), комп'ютери відіграють важливу роль у процесі викладання й вивчення мови, створюючи середовище, яке сприяє оволодінню нею [7].

Доцільність використання ІКТ у підготовці викладачів англійської мови як рідної, іноземної та другої іноземної обґрунтована такими науковцями, як Herington (2002), Brown (2011), Hartoyo (2012), які відзначають корисність CALL для підтримки зусиль викладачів у навчанні студентів іноземної мови. Методика базується на цифрових технологіях отримання та обробки електронної інформації за допомогою комп'ютерів, мобільних телефонів, мережі Інтернет, широкосмугового доступу. Завдяки ІКТ за педагогічної та наукової підтримки викладачів, студенти здобувають найважливіший досвід самостійного учіння та набуття професійних компетентностей викладачів англійської мови. Електронні засоби надають електронні послуги, якими охоплюється навчання на всіх рівнях, формальних і неформальних із використанням комп'ютерної мережі для отримання навчальних матеріалів, взаємодії з іншими користувачами, презентацій проектів, студентських робіт, а також обліку результатів навчання студентів. Це відбувається за допомогою мережі Інтернет. Здобуття знань через Інтернет називають онлайн-навчанням або веб-навчанням. Інтернет орієнтоване навчання через навчальні сайти надає студентам доступ до навчальних планів і програм, модулів, матеріалів, посібників, інших навчальних ресурсів 24 години на добу. Через них здійснюється і зворотний зв'язок студентів із викладачами, який може служити в якості форуму для обговорення питань практичних занять чи лекцій. Електронне навчання забезпечується спеціальним програмним забезпеченням. Викладачі користуються послугою списку спеціальної розсилки для сайту навчання. Послуги сайту також включають контроль за навчанням, у тому числі оцінювання діяльності студентів, прогрес кожного з того чи іншого предмету та управління зв'язками між учасниками навчального процесу. Студенти здійснюють навчальну діяльність через електронну пошту, спілкування в чаті, перегляд фільмів і обмін інформацією один з одним у більш широкому діапазоні або за допомогою відео-конференції без присутності викладача безпосередньо в студентській аудиторії або в конференц-залі. Для виконання завдань студенти користуються мобільними гаджетами, такими як планшет, мобільний телефон і смартфон, які як міні персональні комп'ютери оснащені спеціальними освітніми програмами. Це вимагає від викладачів і студентів високого рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності.

Звичним для викладачів і студентів університетів є використання електронних книг у навчальному процесі. З найпростіших електронних книг є ті, які передають звичайні книги в цифровому форматі й відображаються на комп'ютері. Завдяки цій технології, британські студенти мають доступ до сотень тисяч книг, які знаходяться в бібліотеках світу в будь-який час доби. Популярними є електронні книги й іншого типу, у яких компактно та динамічно представлена мультимедійна інформація, що надає можливість інтегровано сприймати звук, графіку, зображення,

анімацію та фільм. У них інформація представлена багатше, ніж у звичайних електронних книгах. Так, Енциклопедія Britannica і Microsoft Encarta енциклопедії знаходяться в мультимедійному форматі, який дозволяє електронній книзі надавати не тільки письмову інформацію, а й інші мультимедійні елементи. Опис природи, наприклад, може супроводжуватися звуками музики, так що користувач може краще зрозуміти, що мається на увазі під візуалізацією і, навпаки, музика може супроводжуватися показом картин природи чи природних явищ.

У навчанні й викладанні англійської мови, як іноземної в On-line режимі викладачі та студенти університетів Великої Британії використовують систему Synergy Learning, створену ще в жовтні 1997 року, яка у 2005 році стала партнером програми Moodle, а також Mahara and Totara Partner і має вже більш, ніж 17-річний досвід творчого вирішення завдань підготовки кваліфікованих фахівців, у тому числі й викладачів англійської мови через Інтернет.

Поєднання викладання й дослідження є суттєвою ознакою вищого навчального закладу Великої Британії, а вища освіта включає викладання, учіння, наукові знання й дослідження. Підготовка магістрів мистецтв з англійської мови та літератури в університетах Великої Британії здійснюється за навчальною програмою, що становить 120 модулів і включає науково-дослідницьку роботу. З 2014 року в країні працює нова програма «Рамка показників якості наукових досліджень» (Research Excellence Framework) [9]. Державне фінансування наукових досліджень в університетах здійснюється за «системою подвійної підтримки». Одна частина коштів надходить у формі щорічного гранту, що дозволяють університетам проводити дослідження за своїм вибором, а інша частина – це гранти на конкретні дослідницькі проекти та програми магістерського й докторського рівнів (II і III цикли). Така модель фінансування надає можливість студентам II і III циклів вчитись і розвиватись, а науково-педагогічним працівникам – співпрацювати з національною та міжнародною науковою спільнотою. [5, 14]. Крім того, всі університети мають сучасну матеріально-технічну базу, яка дозволяє проводити навчання з широким застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та розвивати інформаційно-комунікаційну компетентність майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У процесі реалізації цілей і завдань підготовки викладачів англійської, як іноземної, в університетах Великої Британії ІКТ виступають важливим інструментом оптимізації навчального процесу та формування інформаційно-комунікаційної компетентності випускників університетів за допомогою інноваційних методів навчання із застосуванням комп'ютерних засобів. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності лінгвістів у процесі їх навчання в університетах Великої Британії є невід'ємною складовою якісної професійної підготовки майбутніх фахівців і заслуговує на увагу й подальше вивчення.

У подальших розвідках пропоную дослідження особливостей організації навчального процесу з підготовки викладачів англійської мови в університетах Великої Британії з використанням програм Moodle, Mahara and Totara Partner та розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності магістрів у роботі з ними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.

2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навчальний посібник / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

3. Вовк Л. П. Збірник навчальних програм із загально-педагогічної підготовки / Л. П. Вовк, О. С. Падалка. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 188 с.

4. Рубан Л. М. Використання сучасних інформаційних технологій у процесі викладання іноземної мови студентам вищих навчальних закладів / Л. М. Рубан // Наукові записки / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. – (Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Випуск 136. – С. 188–192.

5. Стів Баскервіль. Система вищої освіти у Великій Британії та міжнародні зв'язки. Довідник для університетів світу [Електронний ресурс] / Стів Баскервіль, Фіона Макленд, Ніколас Сондерс. – Режим доступу :

www.international.ac.uk.

6. Davi U. K. School Development Planning / Davi U. K. Ltd.es, B. Dan Ellison, L. – .Essex : Longman Group, 1992.

7. Hartoyo. Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning / Hartoyo. – Semarang : Pelita Insani Semarang, 2008.

8. Victoria L. Tinio. Modificating teaching through ICT / Victoria L. Tinio // The American journal. – 1999. – № 12. – P. 56–63.

9. Research Excellence Framework [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www. rae.ac.uk.

10. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, or ICT-CFT [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf.

РЕЗЮМЕ

Стрельченко Л. В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей английского языка в Великой Британии.

В статье актуализирована проблема профессиональной подготовки преподавателей английского языка как иностранного на основе интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в британских университетах. Исследуются пути успешного решения задач качественной подготовки лингвистов в высших учебных заведениях на основе компетентностного подхода. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у выпускников университетов является ключевым компонентом их профессиональной подготовки и осуществляется в процессе изучения программных дисциплин с использованием информационно-коммуникационных технологий.

***Ключевые слова**: преподаватель английского языка, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационная компетентность, магистр искусств по английскому языку и литературе.*

SUMMARY

Strelchenko L. Development of Information and Communication Competence of Future English language teachers in Great Britain.

The problem of training teachers of English as a foreign language through the integration of information and communication technologies and development of students' ICT-competence in the educational process in British universities is actualized in the article. The scope of technology integration is examined with a view of showing its relationship with pedagogy. The successful solution of problems of quality training linguists in higher education establishments is based on the competence approach.

Competence approach is regarded as the basis of modernization of higher teacher training education. The main tasks of higher education in the context of the competence approach are outlined. Professional competence formation completely allows investigating the question of specialist training quality. In this context IST- competence is considered to be a key integral characteristics of future specialists. Modern society demands professionally competent specialists with critical thinking, readiness for research work, self-realization in their professional activity. These tasks may be achieved through modernization teaching technologies innovation and their integration into the process of language teaching/learning.

Development of information and communication competence at university graduates is a key component of their professional training and is carried out in the course of the program disciplines study with wide integration of information and communication technologies in the instructional process. It is noted that technology means the application of research findings to promote teaching/learning language for professional goals and is used to facilitate students learning.

This article discusses the result in a wide use of technology for instructional purposes, which is not restricted to the mechanical application of various new computer hardware and software devices during the process of instruction. It includes the strategies for selecting the desired technologies, skill to demonstrate how the selected technologies will be used, skill to evaluate such technologies, as well as the skill to customize the use of such technological skills in a way that addresses instructional problems.

In further exploration it is worth studying the characteristics of the educational process for the preparation of teachers of English in UK universities for using Moodle, Mahara and Totara Partner and the development of information and communication competence when working with masters programs.

Key words: *an English teacher, information and communication technology, information and communication competence, Master of Arts in English Language and Literature.*

УДК 37.017.7:373.9

С. В. Федоренко
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний інститут»

ОГЛЯД ТЕНДЕНЦІЙ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ АМЕРИКАНСЬКОЇ МОДЕЛІ ЗАГАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ

У статті висвітлено погляди європейських освітян щодо необхідності наслідування досвіду США у сфері загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів. Використання елементів американської моделі загальної гуманітарної освіти на теренах Євросоюзу орієнтовано на розвиток моральних та естетичних цінностей студентів, їхніх високих суспільних ідеалів, переконань і способів поведінки,

відповідних соціокультурним умовам сьогодення. Автор ставить за мету розгляд тенденцій впровадження загальної гуманітарної підготовки європейських студентів. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є вивчення особливостей побудови куррикулумів на основі американської моделі загальної гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах різних країн Євросоюзу.

***Ключові слова**: загальна гуманітарна підготовка студентів-бакалаврів, вища освіта в країнах Євросоюзу, американська модель загальної гуманітарної освіти, Болонський процес, гуманітарна культура студентів.*

Постановка проблеми. Початок XXI ст. ознаменувався переглядом ролі гуманітарної освіти у вищій школі Європейського Союзу та зростаючим зверненням європейської педагогічної спільноти до здобутків США в цій сфері. У ході реалізації Болонської конвенції європейські освітяни спрямували свій рух у напрямі відмови від фундаментальної вищої освіти на користь практично-прагматичної професійної підготовки студентів.

Відомо, що Болонський процес, ставлячи за мету зближення та гармонізацію систем освіти всієї Європи, ґрунтується на досягненні таких завдань освіти, як: 1) уніфікація задля повсюдного працевлаштування; 2) збільшення інтелектуального, культурного, соціального й науково-технічного потенціалу Європи та престижності освіти; 3) конкурентоздатність з іншими освітніми системами світу; 4) підвищення ролі університетів як носіїв європейської форми свідомості.

Утім, на тлі зазначених цілей європейські освітяни занепокоєні тим, що Болонська система значною мірою знищує класичну вищу освіту, уніфікуючи її, відмовившись від здобутків загальноосвітнього гуманітарного компонента. При цьому гальмується поява інноваційних підходів в освітньому просторі, що не дозволяє підвищити людський потенціал інакше, ніж у межах економічного зростання, де всі сфери життя – інтелектуальна, культурна, соціальна та науково-технічна – йому підпорядковані.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні в Європі зростає чисельність педагогів (Дж. Вайт, М. ван дер Венде, К. Вронська, П. Ґастон, К. Занєвська, Дж. Ларсен, І. Суріна та ін.), які наполягають на наслідуванні американської моделі гуманітарної освіти, що «спрямована на всебічний розвиток особистості, включаючи її моральне виховання, та є експліцитною для впровадження» [13, 3]. На думку професора Лондонського університету Дж. Вайта, «всебічно розвинена особистість (person in the round) здатна жити реальним життям та успішно справлятися з його викликами» [14, 184].

На переконання американського історика й освітянина Ш. Розблатта, «гуманітарна складова вищої освіти завжди була на порядку денному європейського освітнього простору, але не мала того пріоритету, що в США» [12, 5]. Дослідник уважає, що «гуманітарна освіта є невід'ємною частиною та характерним аспектом освітньої індустрії США, як ніде більше у світі». Вона також слугує «вічною ідеєю, національною емоційною інвестицією США» [12, 1–2].

Мета статті полягає у висвітленні тенденцій імплементації загально-освітньої гуманітарної підготовки студентів у вищій школі країн Євросоюзу.

Методи дослідження. Відповідно до поставленої мети використано комплекс взаємодоповнювальних методів: вивчення, узагальнення, систематизацію психолого-педагогічної літератури, зарубіжних і вітчизняних першоджерел, для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз, синтез, абстрагування для розкриття філософсько-педагогічних засад загальної гуманітарної підготовки студентів у США та країнах Євросоюзу, формування висновків і перспективного напряму подальших розвідок із проблеми дослідження; компаративний аналіз, який дозволив зіставляти тенденції розвитку загальної гуманітарної підготовки студентів у США та в Європі.

Виклад основного матеріалу. Професор університетського коледжу Амстердама М. ван дер Венде, досліджуючи питання запровадження загальної гуманітарної підготовки бакалаврів у європейських закладах вищої освіти, указує на її чітке історичне коріння на теренах Європи (наприклад, давньогрецькі філософи-просвітителі, праці яких слугували основою навчання в середньовічній Європі; заснування університетів Оксфорда та Кембріджа на підґрунті гуманітарних дисциплін). Водночас нідерландська дослідниця зауважує, що «гуманітарна освіта сьогодні існує поза географією свого походження» [13, 233]. Але, як стверджує М. ван дер Венде, «сучасна загальна гуманітарна освіта в Європі загалом сфокусована в старшій середній школі (гімназії)» [13, 235]. А «в програмах підготовки європейських бакалаврів усе ще домінує вузькоспеціалізований підхід та надмірна рання спеціалізація, що перешкоджає вихованню в них гуманістичних цінностей, зокрема громадянськості (за виключенням небагатьох коледжів у Шотландії та Ірландії, у яких навчально-виховний процес з моменту їхнього заснування базується на ідеях Дж. Ньюмена та Дж. Мілла)» [13, 235].

Розглянемо побіжно в історичній ретроспективі погляди Дж. Ньюмена та Дж. Мілла з огляду на їхній вплив на поширення гуманістичних засад європейської вищої освіти.

Англійський дослідник Г. Ньюмен, який у 1854–1858 рр. очолював католицький університет у Дубліні, зазначав, що основним завданням університету є сприяння появі інтелектуально розвиненого члена суспільства шляхом формування в нього характеру та культури мислення на основі надання гуманітарного знання з метою освоєння досягнень людської цивілізації [8, 42–43].

Основний вектор педагогічних пошуків Дж. Ньюмена полягав у теоретичних і практичних спробах примирення історично сформованого антагонізму між світською та релігійною освітою, на його думку, основного джерела всіх проблем розвитку вищої школи в США і Західній Європі. Відповідно, ключовою в педагогічному вченні Дж. Ньюмена стала ідея

загальної, обов'язкової державної освіти без класової, соціальної, політичної, релігійної та гендерної сегрегації, що лягла в основу його концепції «загальної гуманітарної освіти» (Liberal Arts Education) [8]. Навчально-виховний процес згідно з концепцією гуманітарної освіти Г. Ньюмена мав будуватися на вільному спілкуванні викладачів і студентів, їхньому спільному інтелектуальному розвитку та дослідницькому пошуку [8, 85].

У свою чергу, Дж. Мілл, англійський теоретик європейського лібералізму XIX століття, стверджував, що свобода індивіда й розвиток держави перебувають у взаємозалежності. Він був переконаний, що від свободи й уміння людей створювати нормальне людське співжиття залежить у цілому процвітання держави. Тому держава через освіту першою несе відповідальність за стан суспільства: гідна держава повинна створювати умови для самовдосконалення народу. При цьому Дж. Мілл дійшов висновку, що вільна особистість є водночас і особистістю законослухняною [7]. Він також систематизував дослідження індуктивних методів причинних зв'язків явищ навколишнього світу. Його науковий доробок у галузі індукції став викладатись у курсах з логіки в європейських вищих навчальних закладах того часу.

Повертаючись до сучасного стану речей у європейському освітньому просторі, М. ван дер Венде критикує систему вищої освіти у країнах Європи за «ігнорування міждисциплінарністю та гнучкістю в підходах до організації навчально-виховного процесу» [13, 239].

Датський освітянин Дж. Ларсен виокремлює «дві основні загрози Болонського процесу, а саме: 1) масовість вищої освіти в європейському освітньому просторі, яка призвела до падіння її стандартів; 2) модульна система, що перешкоджає формуванню в студентів компетентностей, необхідних для їхньої успішної життєдіяльності» [6, 309].

Погоджується з вищезгаданим американський педагог П. Ґастон, який стверджує, що, «незважаючи на великі цілі Болонського процесу, він здебільшого має економічну орієнтацію, розвиваючи лише вузькопрофесійну складову вищої освіти. Натомість загальна гуманітарна підготовка студентів у США спрямована на формування широкого спектру компетентностей, необхідних для всіх сфер життєдіяльності людини, а саме: критичне мислення, культурна грамотність, комунікативні навички, етичне судження, громадянськість» [5, 14].

Американський педагог М. Рот, який називає гуманітарну освіту «вельми корисною» для молодих людей, указує на те, що на сучасному етапі важливіше, ніж будь-коли раніше, не відмовлятися від творчих і гуманістичних основ освіти на користь вузьких технічних форм навчання заради отримання швидкого, утилітарного результату. Ці результати не зможуть замінити гуманність, критичне та креативне мислення, досвід, що підсилюють можливість студентів оцінювати та розуміти навколишній світ,

а також знаходити новаторські рішення для розв'язання життєвих задач. «Як максимум, гуманітарна освіта розвиває здатність бачити можливості та отримувати задоволення від подолання кордонів, які інакше молоді люди могли б і не перетнути. Освіта повинна вести їх за ці межі, якщо вона зорієнтована стати чимось більшим, ніж підготовкою до заздалегідь заготовлених життєвих ролей» [11, 4].

Подібної думки дотримується американський філософ Р. Рорті, на переконання якого, завдання вищої освіти, сконцентрованої на загальній гуманітарній підготовці, полягає в «підбурюванні сумніву і збудженні уяви» молодих людей. Завдяки сумніву, уяві та кропіткій праці студенти «усвідомлять, як вони зможуть змінити себе», а потім і суспільство [10, 132].

З цього приводу доречно згадати напрацювання І. Канта, який вперше в історії філософії дійшов висновку про те, що без здатності уяви не були б можливими людський досвід і людське пізнання. Наступний крок у розумінні категорії уяви здійснив Ж.-П. Сартр. Відштовхнувшись від концепції інтенціональної свідомості Е. Гусерля, він обґрунтував «ірреалізуючу» функцію уяви, мета якої полягає у відтворенні цілісності буття, що є недосяжним у «безпосередньому існуванні». Уява у Ж.-П. Сартра виступає не лише як пізнавальна здатність і рушійна сила творчого процесу, а як зв'язок, що поєднує світ людини у єдине ціле, слугує її енергією [3, 185–195]. Тож загальна гуманітарна підготовка студентів сприяє розвитку в них уяви, яка, у свою чергу, безпосередньо впливає на пізнавальний процес та на набуття ними певного досвіду.

Британський філософ і освітянин Р. Пітерз ще в середині ХХ ст. наголошував, що якісна гуманітарна освіта має задовольняти такі 3 критерії:

1) ціннісна основа навчально-виховного процесу;

2) розгляд навчального матеріалу з огляду на історичний, соціокультурний та естетичний контексти;

3) побудова освітнього процесу на основі критичної дискусії та аналізу («цей процес ні якою мірою не повинен бути догматичним») [9, 43–45].

За Ш. Розблаттом, однією з основних причин занепаду європейської гуманітарної освіти є «туризм бакалаврів». Адже «в Європі студенти бакалавріату часто перетинають національні кордони в освітніх цілях. Тому педагоги, зазвичай, ототожнюють загальну гуманітарну освіту з вивченням мов сусідських країн та їхніх культур. При цьому дуже мало викладачів європейської вищої школи приділяють увагу моральному вихованню студентів і формуванню в них естетичних цінностей» [12, 4].

Польський педагог К. Занєвська, вивчаючи перспективи розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу, вказує на «…зниження престижу закладів вищої школи, що є наслідком нових тенденцій, таких як: масовість, комерціалізація, «професіоналізація та бюрократизація» [1, 189]. Крім того, на її думку, європейські педагоги здебільшого «ігнорують виховну функцію

університету» [1, 189]. Вихід із ситуації, що склалася у вищій школі сьогодення, європейці вбачають в «ідеї відновлення традиційних цінностей *universitas* та традиційної моделі університету» [1, 188].

Польська дослідниця К. Вронська зазначає, що сьогодні в Польщі, як і в багатьох інших європейських країнах в академічних колах ведуться дискусії стосовно запровадження загальної гуманітарної підготовки студентів. Ці дискусії, за твердженням К. Вронської, «продукують усе більше і більше доводів щодо історичної значущості англо-саксанської моделі гуманітарної освіти як… універсальної цінності, що звільняє людей від усіх форм підкорення» [15, 38].

Наголошуючи на важливості наслідування досвіду США у сфері загальної гуманітарної підготовки студентів, Дж. Ларсен звертає увагу на те, що «американські коледжі вирізняються чіткими освітніми функціями в суспільстві на відміну від європейських. Американську молодь у коледжах не лише навчають, але й виховують у дусі високих моральних принципів і формують громадянську відповідальність. …Навіть побіжний погляд на архітектуру університетів у США вказує на різницю в освітніх традиціях цієї країни та Європи. У той час, як американський кампус складається з будівель різного призначення – для проживання, повноцінного соціокультурного життя та власне освіти, типовий європейський університет є конгломератом лекційних залів і лабораторних приміщень» [6, 309].

Слід зауважити, що окреслена вище структура американських кампусів створює таке освітнє середовище, яке здійснює соціалізуючий, виховний та освітній вплив на розвиток студентів, тобто сприяє успішному оволодінню ними соціальним, професійним та особистісним досвідом. Студенти почуваються психологічно комфортно у вищому навчальному закладі. Адже в межах однієї території вони знаходять можливі форми для самовираження, усвідомлюють цінність навчального процесу та інших різноманітних видів діяльності, організованих в установі, успіхи й перспективи власного розвитку.

Дж. Ларсен посилається на ідею мультиверситету американського освітянина К. Кларка, який ще в 1993 р. стверджував, що «імперативи, що сформували університети США, є дієвими й для всього світу» [6, 320]. «Модель загальної гуманітарної освіти в США ґрунтується на двох важливих аспектах американського суспільства – його плюралістичності й високому рівні освітнього та громадянського ідеалізму. Кращі здобутки американців у цій сфері можна наслідувати в європейському освітньому просторі» [6, 322].

У свою чергу, М. ван дер Венде виокремлює три взаємопов’язані між собою групи аргументів за впровадження загальної гуманітарної підготовки студентів у Європі. До першої групи дослідниця відносить трансдисциплінарні знання епістемілогічного характеру. Другу групу аргументів складають економічні чинники, що пояснюється необхідністю

формування певних умінь і навичок задля успішної професійної діяльності у XXI столітті (критичне мислення, уміння працювати в команді, навички ефективного спілкування тощо). Третя група має гуманістичне підґрунтя та охоплює соціальні й етичні аспекти життєдіяльності людини [13, 241].

Зазначимо, що сучасна Європа не лише теоретизує з приводу необхідності впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної освіти, вона перейшла до рішучих дій щодо їхнього втілення на практиці.

Сьогодні в Європі функціонує низка гуманітарних коледжів, діяльність яких ініційована завдяки США – шляхом партнерства, програм спільних дипломів щодо присудження ступеня бакалавра та/або надання фінансування різними освітніми фундаціями цієї країни. Усі ці коледжі є членами Консорціуму європейських коледжів гуманітарних та природничих наук (ECOLAS) [13, 235].

Посилаючись на інформацію Фонду Карнегі, М. ван дер Венде зазначає, що нині на території Євросоюзу налічується 287 коледжів, у яких запроваджено бакалаврські програми з гуманітарної освіти. Навчання в цих закладах вищої освіти ведеться англійською мовою [13, 239].

Цікаво, що саме в Нідерландах зосереджена найбільша кількість вищих навчальних закладів (у межах однієї країни), у яких запроваджено програми із загальної гуманітарної підготовки бакалаврів – 9 із 19 інституцій вищої освіти. Серед них – 6 дослідницьких університетів, до складу яких входять гуманітарні коледжі або які пропонують загальноосвітні програми навчання з гуманітарних дисциплін (наприклад, провідні університети країни – Утрехтський, Амстердамський, Лейденський, Маастрихтський, Амстердамський університетський коледж (на базі Амстердамського та Вільного університетів), університет гуманізму в Утрехті) [13, 252].

Серед європейських закладів вищої освіти з гуманітарною складовою підготовки бакалаврів М. ван дер Венде виокремлює інститут Джона Кебота (м. Рим, Італія), коледж Везалія (м. Брюссель, Бельгія), Європейський гуманітарний коледж (м. Берлін, Німеччина), університет Якобса (м. Бремен, Німеччина), університет Чарльза (м. Прага, Чехія), Університет Готланда (м. Вісбю, Швеція), Американський університет (м. Благоєвград, Болгарія), інститут міждисциплінарних досліджень «Artes Liberales» Варшавського університету (м. Варшава, Польща), Лондонський університетський коледж (м. Лондон, Велика Британія), Кентський університет (м. Кент, Велика Британія), коледж Франкліна (м. Лугано, Швейцарія), Копенгагенський університет (м. Копенгаген, Данія) [13, 237–238].

Нині в галузі вищої освіти Євросоюзу спостерігається стратегічне зрушення щодо імплементації загальної гуманітарної освіти у вищій школі, що базується на чотирьох фундаментальних принципах, сформульованих у доповіді, підготовленій для ЮНЕСКО незалежною Міжнародною комісією з освіти для XXI ст. на чолі з колишнім Головою Європейської комісії

Ж. Делором «Освіта: прихований скарб», а саме: вчитися пізнавати, вчитися працювати, вчитися співіснувати та вчитися жити. Згідно з колективною думкою Комісії, реалізація заявлених принципів сприятиме розвитку всіх здатностей особистості, прихованих у ній як дорогоцінний скарб [2].

Отже, перед вищою освітою Євросоюзу поставлене завдання сприяти збереженню та розвитку моральних і естетичних цінностей, високих суспільних ідеалів, переконань і способів поведінки людей, відповідних соціокультурним умовам сьогодення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що європейська вища освіта на початку XXI ст. потребує перебудови на основі гуманістичних принципів, які концентрують увагу на особистості кожного студента, його свободі, праві на цілісний розвиток у гармонії з мисленням, волею та почуттями. У сучасному суспільстві затребувані не просто конкурентоздатні, а креативні, адаптивні, відповідальні громадяни з розвиненою гуманітарною культурою, які критично мислять та здатні до самоосвіти впродовж усього життя. Вища школа має надати студентам певний обсяг гуманітарних знань, необхідний для їхньої подальшої професійної діяльності в умовах міжнародних структур європейського ринку праці на основі усвідомленого вибору ідей, культур і стилів життя.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні особливостей побудови куррикулумів на основі американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів у вищих навчальних закладах різних країн Євросоюзу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заневска К. А. Перспективы развития высшего образования Польши в контексте Болонского процесса / К. А. Заневска // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет ім. Григорія Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 5. – Т. I (52) : Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. –С. 183–191.

2. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной Комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.ifap.ru/library/book201.pdf

3. Павлова О. Ю. Проблема загальності естетичного почуття у трансцендентальній естетиці Канта / О. Ю. Павлова // Практична філософія. – 2000. – № 1. – С. 185–195.

4. Сурина И. А. Система высшего образования Польши перед вызовами современности / И. А. Сурина // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький університет ім. Григорія Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 5. – Т. I (52): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2014. –С. 366–377.

5. Gaston P. L. Bologna: A Challenge for Liberal Education and an Exceptional Opportunity / Paul L. Gaston // Liberal Education. – 2008. – Vol. 94. – № 4. – P. 14–19.

6. Larsen J. E. Role of the Humanities in the Bologna Idea of a University: Learning from the American Model? / Jesper Eckhardt Larsen // Revista Española de Educación Comparada. – 2006. – № 12. – P. 309–327.

7. Mill J. On Liberty [Electronic resource] / John Stuart Mill. – Kitchener, Ontario : Batoche Books, 2001. – 109 p. – Mode of access :

http://socserv2.socsci.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/mill/liberty.pdf

8. Newman J. H. The Idea of a University / John Henry Newman. – Oxford University Press, 1976. – 684 p.

9. Peters R. S. Ethics and Education / Richard Stanley Peters. – London : Allen and Unwin,1966. – 333 p.

10. Rorty R. Philosophy and Social Hope / Richard Rorty. – London : Penguin Books,1999. – 486 p.

11. Roth M. S. Creative, Humanistic, and Pragmatic : Liberal Education in America / Michael S. Roth // Diversity and Democracy. – 2012. – Vol. 15. – № 1. – P. 2–5.

12. Rothblatt S. Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education / Sheldon Rothblatt. – Washington : Association of American Colleges and Universities, 2003. – 72 p.

13. Wende M. van der The Emergence of Liberal Arts and Sciences Education in Europe: A Comparative Perspective / Marijk van der Wende // Higher Education Policy. – 2011. –Vol. 24. – P. 233–253.

14. White J. Rethinking the school curriculum: values, aims and purposes / John White. – London : RoutledgeFalmer, 2004. – 195 p.

15. Wrońska K. Liberal Education in Selected Polish Pedagogical Concepts – in Comparison to English-language Concepts – with Particular Reference to the Enlightenment (Period1) / Katarzyna Wrońska // Kultura i Wychowanie. – 2013. – № 5 (1). – P. 33–38.

РЕЗЮМЕ

Федоренко С. В. Обзор тенденций внедрения элементов американской модели общей гуманитарной подготовки студентов-бакалавров в высшей школе стран Евросоюза.

В статье освещены взгляды европейских педагогов о необходимости заимствования опыта США в сфере общей гуманитарной подготовки студентов-бакалавров. Использование элементов американской модели общего гуманитарного образования на территории Евросоюза ориентировано на развитие нравственных и эстетических ценностей студентов, их высоких общественных идеалов, убеждений и способов поведения, соответствующих социокультурным условиям настоящего времени. Автор ставит целью рассмотрение тенденций внедрения общей гуманитарной подготовки европейских студентов. Перспективой дальнейших исследований в этом направлении является изучение особенностей построения куррикулумов на основе американской модели общего гуманитарного образования в высших учебных заведениях разных стран Евросоюза.

***Ключевые слова**: общая гуманитарная підготовка студентов-бакалавров, высшее образование в странах Евросоюза, американская модель общего гуманитарного образования, Болонский процесс, гуманитарная культура студентов.*

SUMMARY

Fedorenko S. An overview of the trends of implementing of elements of the American model of the overall humanitarian training undergraduate students in higher education in the countries of the European Union.

The paper highlights the causes of reemergence of humanitarian education in up-to-date European higher school on the background of the Bologna Process and the need for

enhancement of the international dimension of higher education. Despite its antiquity, humanitarian education is assumed to be unique to the USA but with the roots in European traditions. Nowadays it is something of an educational industry in the United States as nowhere else in the world.

Humanitarian education is tightly correlated with the values of American democracy, with American ideas of citizenship, and with American view of a life well lived. This type of undergraduate study has worked out the ideal of humanitarian educated student of the twenty-first century who is a lifelong learner, open-minded, tolerant, intellectually curious, self-actualizing with striving for personal growth, physical and mental health and spiritual well-being. As a learner and global citizen, the humanitarian educated person is actively engaged with the world in all of its complexity, diversity and dynamism.

The paper aims to analyze why humanitarian education appears to be a relevant response to the needs for higher education reform in the European Union. The analysis is based on the views of European academics as for an insufficient level of differentiation and too-early over-specialization. In particular the lack of differentiation in the massified higher educational systems of the European Union in the terms of broader approaches to bachelor education in order to overcome the disadvantages of too-early over-specialisation, by reestablishing the balance between breadth and depth of the curriculum is described.

As an observation it can be stated that a problematic tendency in most countries of the European Union is that the arts are only seen as humanitarian culture and citizenship education until the secondary level of education. In the discussions about the humanitarians in the universities these issues are more or less disregarded in favour of direct labour market relevance. With the view to coping with the problems mentioned European educators are implementing the elements of US model of humanitarian education. Humanitarian education in Europe is taught in English.

The perspective of further research lies in researching curricula of European version of the humanitarian model with an emphasis on its meaning in the globalized higher education context of the 21-st century.

Key words: *humanitarian education, higher education of the European Union, the US model of humanitarian education, Bologna Process, undergraduate study, students' humanitarian culture.*

УДК 378.14:[378.22:37.013.42] (410)

Ж. Ю. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ГАЛУЗІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті з'ясовано інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі у Великій Британії; проаналізовано змістові та процесуальні аспекти підготовки соціальних педагогів; схарактеризовано діяльність Центральної ради з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи та визначено основоположні документи, які встановлюють напрями її розвитку, єдині державні вимоги до диплому спеціаліста у сфері соціальної роботи, процедуру відбору абітурієнтів, програми навчання на базі академічних навчальних закладів, спеціалізації за різними напрямами соціальної роботи, кваліфікаційні вимоги до єдиного Диплому соціального працівника.

Ключові слова: *інноваційні підходи, підготовка магістрів соціально-педагогічної галузі, Центральна рада з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи, соціальний педагог, соціальний працівник, соціальна робота.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації системи вищої освіти в Україні значна увага приділяється питанню професійної підготовки соціальних педагогів, що зумовлено необхідністю розв'язання низки гострих соціально-педагогічних проблем. Трансформація сучасного суспільства та глобальна взаємозалежність потребують довгострокового розвитку соціальної політики держави. Головним її пріоритетом є визначення педагогічної парадигми соціальної педагогіки, і, відповідно до цього, реформування системи підготовки фахівців до виконання професійних функцій.

У новітніх умовах становлення й розвитку соціально-педагогічної освіти, яка повинна задовольняти потреби сучасного українського суспільства та відповідати європейським стандартам підготовки відповідних фахівців, важливого значення набуває вивчення, систематизація, узагальнення й реалізація прогресивних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті значний інтерес являє досвід такої провідної розвиненої країни, як Великобританія, у якій освіта та соціально-педагогічна діяльність мають давню історію та багаті традиції. З огляду на актуальність проблеми вдосконалення вітчизняної системи професійної підготовки соціальних педагогів, нами здійснено аналіз змістових і процесуальних аспектів підготовки соціальних педагогів у Великобританії з метою запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у навчальних закладах цієї країни.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел свідчить про активне зростання наукового інтересу вітчизняних учених до питань становлення соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної освіти в Україні (О. Безпалько, Р. Вайнола, П. Гусак, І. Звєрєва, А. Капська, І. Ковчина, І. Козубовська, Г. Лактіонова, С. Харченко, Л. Штефан та ін.). Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів розкрито в дослідженнях вітчизняних науковців (О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, Л. Штефан та ін.). У контексті нашого дослідження важливе значення мають результати вивчення як зарубіжного (Н. Абашкіна, Л. Віннікова, Н. Гайдук, І. Козубовська, Т. Кремнєва, Н. Корольова, Н. Микитенко, О. Пічкар, В. Поліщук, Н. Собчак, В. Тименко, В. Третько та ін.), так і вітчизняного (Г. Локарєва, Л. Міщик, А. Первушина, В. Поліщук, А. Рижанова та ін.) досвіду професійної підготовки соціальних педагогів.

У зарубіжних наукових колах також посилюється увага до вивчення різних аспектів професійної підготовки соціальних працівників, насамперед, свої праці дослідженню даної проблеми присвятили такі вчені, як Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шардлоу (Велика Британія), З. Бернфельд, К. Вількер, О. Вільманн, Д. Герінг, Х. Клумкер, Г. Ланге, Й. Тевс, А. Фішер (Німеччина), Ч. Казетта, А. Мінахан, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США),

І. Валліман (Швейцарія) та інші. Питання організації соціальної освіти розглядаються у працях таких учених Великої Британії, як М. Баркера (M. Barker), Дж. Лішмана (J. Lishman), Б. Мундея (B. Munday), С. Шардлоу (S. Shardlow), Е. Янгхазбенда (E. Younghusband) та ін.

Метою статті є визначення інноваційних підходів до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі у Великій Британії; аналіз змістових і процесуальних аспектів підготовки соціальних педагогів з метою запозичення прогресивних ідей зарубіжного досвіду підготовки відповідних фахівців у навчальних закладах цієї країни.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи: аналіз і синтез; індукція та дедукція; порівняння з метою визначення змістових і процесуальних аспектів предмету дослідження. В основі дослідження лежать системний, міждисциплінарний, компетентнісний і діяльнісний підходи.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників стала окремим напрямом професійної освіти та професійної діяльності в СРСР на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців було доповнено кваліфікаційними характеристиками «спеціаліст із соціальної роботи», «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Саме ці посади стали еквівалентом уже усталеної на той час у світі посади «соціальний працівник» [5]. Так, поняття «соціальний педагог» трактується як «спеціаліст, що має фахову підготовку певного кваліфікаційного рівня (бакалавр, спеціаліст, магістр) і здійснює соціально-педагогічну діяльність у соціумі» [2, 179]. Крім того, соціальний педагог виступає посередником між особистістю та державно-громадськими службами, захисником інтересів із законних прав людини, помічником у сприянні соціальних ініціатив і пошуку виходу з проблемної ситуації; є експертом у постановці «соціального діагнозу» й визначенні методів педагогічного впливу у вирішенні проблемної ситуації людини [2, 179]. Додамо що, в Україні професію «соціальний педагог» було включено до кваліфікаційного переліку спеціальностей у 2002 р.

Водночас, поняття «соціальний педагог» використовується для призначення професії, спеціальності чи спеціалізації в галузі соціальної роботи. Так, основне завдання соціального педагога полягає в налагодженні балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю та особистості перед суспільством, визначенні проблем і потреб особистості на індивідуальному, міжособистісному та суспільному рівнях [2, 179].

Порівняльний аналіз зарубіжних літературних джерел доводить, що соціальними педагогами у практиці багатьох країн (США, Великої Британії, Німеччини та ін.) називають усіх, хто займається наданням будь-якої соціально-педагогічної допомоги. У контексті нашого дослідження

доцільно наголосити, що у Великобританії поширеним є термін «соціальний працівник», який було введено С. Паттеном у 1900 р. Поняття «соціальний працівник» тлумачиться так: професійно підготовлений фахівець, який має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи та виконує різноманітні види соціальної роботи [2, 181].

Професійна підготовка фахівців соціально-педагогічної галузі вимагає перегляду змісту навчання з урахуванням тенденцій розвитку соціальної політики у країні. Ключовими змістовими компонентами підготовки магістрів соціальної педагогіки повинні бути: ґрунтовний аналіз соціального розвитку країни та формування вміння надання об'єктивної оцінки соціальній політиці; розробка інноваційних теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективну підготовку та роботу соціального працівника; чітка класифікація сучасних моделей, форм, методів практичної діяльності соціального педагога [6].

У Великій Британії соціальна робота являє собою специфічний вид професійної діяльності, призначенням якої є забезпечення посередництва між особистістю, соціальним середовищем та державою. У країні система соціальної роботи має багатофункціональну структуру, підґрунтям якої є професійні дії фахівця, спрямовані на захист людини як найвищої цінності суспільства, на зміцнення її фізичного, психічного та морального здоров'я, на всебічний розвиток її особистості [8].

Підготовка спеціалістів соціальної сфери є пріоритетним напрямом системи професійної освіти у Великобританії. Дослідниця Т. Кремнєва наголошує, що узагальнена модель готовності соціальних працівників складається з таких компонентів, як особистісні характеристики (професійна свідомість і самосвідомість, ціннісні орієнтації, професійно зумовлені якості особистості); готовність до професійної діяльності (морально-психологічна, змістово-інформаційна, операційно-практична), готовність до розвитку й саморозвитку [4].

Ефективність професійно-особистісної підготовки соціальних працівників забезпечується нормативно-правовою базою та системою навчальних закладів різних рівнів і форм підготовки, що динамічно розвиваються та застосовують інноваційні програми під час викладання теоретичних курсів, нові технології гуманістичного спрямування з чітко організованою та систематичною практичною підготовкою, що спрямована на розв'язання загальних проблем та набуття спеціалізованих умінь і навичок, високим рівнем практичної орієнтованості соціальних працівників [4].

У Великобританії, до початку 1990-х років, соціальні працівники мали можливість отримати одну з двох кваліфікацій – Свідоцтво фахівців соціальної роботи (COSW) або Свідоцтво Соціальних Служб (CSS). Обидві спеціальності надавали право кваліфіковано займатися соціальною роботою, але насправді одна спеціальність вважалася більш престижною, оскільки

готувалася на рівні магістра у старих університетах, а інша – на рівні середньої освіти в політехнічних інститутах. Зазначені кваліфікації в подальшому було об'єднано і, відповідно, навчання майбутніх фахівців почало проводитися за спільною освітньою програмою соціальної роботи згідно зі встановленими національними нормами для всієї Великобританії [11].

Ключову роль у формуванні британської державної системи професійної підготовки соціальних працівників відіграє Центральна рада з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи, основоположні документи якої визначають напрями її розвитку та встановлюють єдині державні вимоги до диплому спеціаліста у сфері соціальної роботи, процедуру відбору абітурієнтів, програми навчання на базі академічних навчальних закладів, спеціалізації за різними напрямами соціальної роботи, кваліфікаційні вимоги до єдиного Диплому соціального працівника. У документах Центральної ради визначено зміст, форми, організацію, методи підготовки, терміни навчання, критерії оцінювання знань, вимоги до викладання навчальних дисциплін, які і є підґрунтям для створення навчальних планів та програм. Проте кожний навчальний заклад має широкі права щодо адаптації загальних вимог відповідно до своїх умов та особливостей [10].

Центральну раду з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи було створено за рішенням Парламенту та фінансовано з коштів державного бюджету. До її складу входять представники системи освіти, зайнятості, охорони здоров'я та інших професійних груп і асоціацій. Діяльність Ради доповнюється Об'єднаною університетською радою з питань діяльності соціальної та державної адміністрації. З цим консультативним органом співпрацюють університети та інститути, які мають у своєму складі коледжі та школи з підготовки соціальних працівників. Центральною радою з освіти та підготовки в галузі соціальної роботи поняття «соціальна робота» трактується як відповідальна професійна діяльність, яка допомагає людям, спільнотам встановити особистісні, соціальні та ситуативні контакти й подолати труднощі, що впливають на них, за допомогою підтримки, захисту, корекції та реабілітації [11].

Результати аналізу здійснюваної у Великобританії роботи з навчання й підготовки соціальних працівників дозволяє зробити висновок про те, що вона є одним із провідних професійних напрямів вищої освіти. Соціальним працівникам посада (робота) надається різними державними та громадськими організаціями, а також приватними агентствами соціальної допомоги. У контексті нашого дослідження зазначимо, що агентства (Агентство соціальної служби чи соціальної допомоги) представляють собою типову форму організації допомоги населенню, що укомплектована професійними соціальними працівниками (дипломованими), представниками інших спеціальностей, помічниками (асистентами, тобто неліцензованими спеціалістами), а також представниками та мешканцями даної громади, мікрорайону. Центральна

рада визначає, що необхідною умовою для прийому на роботу є наявність кваліфікації в соціальній роботі, тобто диплома соціального працівника [11].

У «Правилах і вимогах до диплому соціального працівника», що розроблені Центральною радою, не лише чітко сформульовані спеціальні компетенції в соціальній роботі та її цінності, а й визначено теоретичну базу знань, що є необхідними для кожного соціального працівника. Компетентні соціальні працівники, як записано у правилах, повинні «використовувати серйозний підхід до придбання знань, уміти застосовувати їх на практиці» [11]. Отже, дипломовані фахівці, спираючись на теоретичні знання, повинні вміти: концептуалізувати, відображати, аналізувати, критично оцінювати як самі знання, так і свою власну практику. Вони повинні бути дослідниками своїх досягнень і знахідок релевантних розвідок у своїй практиці.

У Великобританії навчання в галузі соціальної роботи проводиться в 46 університетах і коледжах країни, які різняться термінами навчання, навчальними програмами тощо. Проте для всіх університетів обов'язковим є надання єдиного державного Диплому соціального працівника про завершення освіти (DipSW) [11].

Вивчення досвіду британської системи підготовки соціальних працівників дозволяє зазначити, що велика увага приділяється встановленню партнерської взаємодії між закладами освіти й соціальними установами як базами практичного навчання та потенційними роботодавцями; запровадженню інтердисциплінарних спеціалізацій; посиленню інтересу до проблем прав людини та поліпшенню якості її життя.

У вищих навчальних закладах Великої Британії підготовка соціальних працівників відбувається на трьох рівнях:

• базове теоретичне навчання (академічний рівень) передбачає оволодіння знаннями суспільних (соціальна політика, економіка, філософія, соціологія, загальна антропологія) наук; психології (загальної та спеціальної); медико-гігієнічних і правових наук, а також спеціальні курси за обраним напрямом;

• теоретико-практичний надає знання теорії, концепції, моделей соціальної роботи; загальних та спеціальних методів, прийомів, форм та організації менеджменту соціальної роботи; активно використовуються інтегративні курси та форми навчання, що поєднують теорію та практику;

• практичний надає підготовку для безпосередньої діяльності за фахом [4].

Аналіз літературних джерел доводить, що підготовка соціальних фахівців відбувається на різних рівнях: допрофесійному, професійному, університетському та неуніверситетському (агентства). Освіта в галузі соціальної роботи може бути як складовою професійно-технічної чи вищої освіти, так і окремою й інтегрованою частиною університетської освіти, що унаочнює представлена нижче таблиця (див. табл. 2) [3].

Таблиця 2

Головні типи професійної підготовки соціальних педагогів

Типи професійної підготовки соціальних педагогів	Рівні професійної підготовки соціальних педагогів
Неуніверситетський та університетський	перший рівень – середні школи; другий рівень – коледжі з чотирирічною освітою; вищий рівень – факультети університетів
Університетський	професійні школи у складі факультетів університету; коледжі з підвищеним рівнем освіти; вищі школи соціальної роботи

Таким чином, за останні роки відбуваються значні зміни в підготовці соціальних працівників, зокрема зміна структури навчальних закладів, становлення самої системи соціальної освіти в секторі вищої освіти; оновлення змісту освіти; модернізація методів і форм підготовки в контексті неперервної професійної освіти.

Професійна підготовка соціального працівника складається з теоретичного та практичного курсів, на які сумарно виділено приблизно до 50 % навчального часу. У деяких навчальних закладах до 60 % навчального часу виділяється саме на самостійну роботу студентів з метою розвитку навичок опрацювання спеціальної літератури, ознайомлення з місцевою документацією, складанням власної траєкторії професійного розвитку тощо. Загальнопедагогічна підготовка є обов'язковим компонентом, з акцентом на практичному застосуванні знань. Спеціальна освіта надає можливість студентам отримати цілісну картину предмета, що вивчається, та встановити міждисциплінарні зв'язки.

Одним із найважливіших досягнень системи підготовки соціальних працівників у Великобританії є ефективна практична підготовка студентів. Характер і форми практичного навчання у Великобританії досить різноманітні, що відображає специфіку соціальної роботи як професійної діяльності на різних територіях країни. Ефективність практичної підготовки забезпечується чіткою координацією діяльності університетів і соціальних агентств; інтеграцією теорії та практики, що допомагає сформувати професіонала, який добре розуміє всі аспекти соціальної роботи; різноманітністю моделей практичної підготовки, зокрема творчого застосування супервізії, методичними розробками, навчальними посібниками, творчим підходом до використання різних теорій навчання.

Якісна професійна підготовки магістрів соціальної педагогіки потребує інтеграції знань із навичками, вміннями, цінностями, компетенціями на основі взаємодії тріади «наука-освіта-інновації»; підвищення ролі інтелектуального потенціалу з використанням інформаційних програм навчання; формування професійного іміджу соціального педагога в умовах розвитку суспільства знань; модернізації навчальних програм щодо

професійної підготовки соціальних педагогів з урахуванням компетентнісного підходу; створення наукового та соціокультурного простору для особистісного розвитку соціального педагога.

Особливістю підготовки соціального працівника в університетах Великої Британії є постійний зв'язок із закладами соціальної роботи, що сприяє взаємозбагаченню та дозволяє отримати практичні навички. Велика увага приділяється проведенню практичних тренінгів, теорія весь час підкріплюється реальними життєвими ситуаціями, які безпосередньо відносяться до практичної соціальної роботи [1].

Увесь навчальний процес у вищій школі, що готує соціальних працівників, заснований на співпраці й партнерстві з агентствами соціального захисту. Уже на першому році навчання за студентом закріплюється робоче місце, надалі він спеціалізується в обраному напрямі діяльності. Надання робочих місць координується представником комісії з виробничої практики, яка створюється в кожному ВНЗ. До складу комісії входять викладачі, тьютори студентських груп, працівники агентств соціального захисту, представники зацікавлених сторін (громадських організацій, органів місцевої влади та ін.)

Практика включає у себе аналіз та інтеграцію теоретичного навчання та практичних навичок. Вона представляє собою не лише безпосередню діяльність студента, а й обговорення виконаної роботи, оцінку індивідуального успіху кожного студента у якісному й кількісному відношеннях.

Характерною особливістю організації виробничої практики з соціальної роботи є складання трудового договору на основі тристоронньої угоди: тьютор – студент – інструктор. Це обов'язковий офіційний документ для усіх трьох його учасників. Однак характер, змістова й організаційна сторони договору відображають як загальні особливості соціальної служби, так і специфіку її спеціальних напрямів. У договорах чітко визначаються вимоги, цілі виробничої практики та способи залучення студентів до проведення антидискримінаційної політики. Договір надає студентам можливість оволодіти методикою застосування відповідної юридичної бази. У ньому визначені зміст і методи керівництва роботою студентів, а також тривалість робочого дня, облік праці та методи оцінки практики [3].

Англійські дослідники Л. Сайсон, М. Багінські стверджують, що в такому виді діяльності, як соціальна робота, особливо важливу роль відіграють саме практичні вміння й навички, для оволодіння якими необхідно протягом певного часу спостерігати, як це роблять інші та намагатися наслідувати їх. Тільки в умовах безпосередньої роботи з клієнтом під керівництвом інструктора (наставника) студенти отримують можливість розвивати й удосконалювати свої професійні здібності. Навчання на робочому місці дає можливість студентам не лише оволодіти конкретними навичками, але й поєднати теорію з практикою, усвідомити цінності соціальної роботи [12].

Цілком зрозуміло, що фахівець повинен володіти необхідними професійними компетентностями, певними навичками, знаннями й цінностями для застосування в конкретних обставинах професійної взаємодії, а також високим рівнем самостійності, ініціативності та вмінням прийняти креативні рішення в умовах ризику, конфліктів, суперечностей тощо. Таким чином, творчий підхід є невід'ємною частиною практичної підготовки соціальних працівників.

Британські дослідники Д. Колб, Г. Гібсон, Д. Шон вважають компетентнісний підхід провідним у системі підготовці фахівців у сфері соціальної роботи [7, 9]. Освітня концепція ґрунтується на емпіричній теорії навчання, яка й була запропонована та розроблена зазначеними вченими. Дана теорія доводить, що люди навчаються через такі способи, як досвід, спостереження та рефлексію, за допомогою абстрактної концептуалізації або шляхом активного експериментування. Отже, навчання складається з етапів, які постійно повторюються, а саме, «виконання» та «мислення».

Зауважимо, що у Великій Британії діє суворий відбір на професію соціального працівника, але його критерії в різних навчальних закладах різняться. Проте, можливо виокремити декілька спільних вимог: наявність високих шкільних оцінок, ґрунтовні знання з профільних предметів, фізична й емоційна стабільність, соціальна зрілість, рекомендація Ради школи про моральні та особистісні якості. Відбір здійснює прийомна комісія, яка звертає увагу на вікові обмеження, практичний досвід соціальної роботи, загальний рівень підготовки абітурієнта до навчання у вищому закладі, самодисципліну тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Систематизація й узагальнення результатів порівняльного аналізу соціально-педагогічної освіти у Великій Британії та Україні дають можливість дійти висновку, що водночас із відмінностями спостерігаються й подібні підходи до побудови базової освітньої моделі соціального педагога. Попри той факт, що країни мають різнорівневу систему професійної підготовки соціальних педагогів, процес професійної підготовки базується на цінностях і етичних засадах соціально-педагогічної діяльності, спостерігається тенденція до його побудови в умовах неперервної освіти.

У контексті нашого дослідження можливо виокремити інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі Великої Британії, зокрема міждисциплінарний, системний, компетентнісний, емпіричний підхід до створення програм практики.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення та активна імплементація інтегративно-модульної, рефлексивно-управлінської технологій професійно-особистісного розвитку соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аветисян Т. В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта / Т. В. Аветисян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – № 889. – С. 224–228.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.

3. Королева Н. Е. Содержание подготовки социальных работников для учебных заведений в США и Великобритании : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Е. Королева. – Казань, 2003. – 205 с.

4. Кремнева Т. Л. Подготовка социальных работников в Великобритании : автореф. дисс. … канд. пед. наук / Т. Л. Кремнева. – М., 1999. – 179 с.

5. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Л. І. Міщик. – Запоріжжя. – 1999. – 248 с.

6. Третько В. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів-міжнародників у Німеччині / В. Третько // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 135-143.

7. Kolb D. Experiential Learning / D. Kolb. – New Jersey : Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984. – P. 20–38.

8. Petrie P. The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK / P. Petrie // Social Work in Europe. – 2001. – Vol. 8, № 3. – P. 23–6.

9. Schon D. Educating the Reflective Practitioner / D. Schon. – San Francisco : Jossey-Bass, 1987. – 286 p.

10. Smith M. Social education and social pedagogy : reclaiming a Scottish tradition in social work / M. Smith, B. Whyte // European Journal of Social Work. – 2008. – Vol. 11, № 1. – P. 15–28.

11. Social Pedagogy in the UK [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.socialpedagogyuk.com

12. Syson L. Learning to Practice: A study of practice placements in courses leading to the Certificate of Qualification in Social Work / L. Syson, M. Baginsky. – L., 1981. – 179 p.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Ж. Ю. Инновационные подходы к подготовке магистров социально-педагогической сферы: зарубежный опыт Великобритании.

В статье выяснены инновационные подходы к подготовке магистров социально-педагогической отрасли в Великобритании; проанализировано содержание и процессуальные аспекты подготовки социальных педагогов; охарактеризована деятельность Центрального совета по образованию и подготовке в области социальной работы и определены основополагающие документы, которые устанавливают направления ее развития, единые государственные требования к диплому специалиста в области социальной работы, процедуру отбора абитуриентов, программы обучения на базе академических учебных заведений, специализации по разным направлениям социальной работы, квалификационные требования к единому Диплому социального работника.

Ключевые слова: *инновационные подходы, подготовка магистров социально-педагогической отрасли, Центральный совет по образованию и подготовке в области социальной работы, социальный педагог, социальный работник, социальная работа.*

SUMMARY

Chernyakova Zh. The Innovative Approaches to Training Masters of Social and Educational Sphere: Foreign Experience of Great Britain.

The article is devoted to description of innovative approaches to training masters of social and educational sector in the UK. The content and procedural aspects of the social workers are analyzed. The author has determined the activities of the Central Council for Education and Training in the sphere of social work and defined the basic documents which set the directions of its development, the only state requirements to specialist diploma in social work, the selection procedure applicants, training programs based on academic schools for different specializations areas of social work, qualification requirements for the Diploma single social worker.

The author has noted that strict selection for the profession of a social worker operates in the UK, but the criteria in various educational institutions differ a little bit. But several common requirements can be identified: the presence of high school assessments, a thorough knowledge of core subjects, physical and emotional stability, social maturity, the recommendation of the school of moral and personal qualities. Selection shall foster commission that draws attention to age restrictions, the practical experience of social work, the overall level of entrants to teaching in a higher institution, self-discipline and so on.

Systematization and summarizing the results of the comparative analysis of socio-pedagogical education in the UK and Ukraine make it possible to conclude that definite differences are observed with similar approaches to the construction of basic educational model of social pedagogy. Despite the fact that countries have a multi-level system of training social workers, vocational training process based on values and ethical principles of social and educational activities, there is a tendency to build in the terms of lifelong education.

In the context of our study innovative approaches to training masters of social and educational sphere UK, including interdisciplinary, systematic, competence, empirical approaches to creating programs of practice may be distinguished.

A promising direction for further study can be learning and active implementation of integrative and modular, reflexive and management technology of professional and personal development of a social worker.

Key words: *innovative approaches, training of masters of social and educational sector, the Central Council for Education and Training in the sphere of social work, a social educator, a social worker, social work.*

УДК 37.013:378.147

Н. В. Шеверун
Національний транспортний університет

СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ

Мета статті полягає в розкритті особливостей забезпечення якості навчання іноземних мов у технічних університетах на прикладі Польщі. Основні методи дослідження передбачали аналіз джерел, а також матеріалів дослідження з наступним синтезом його результатів у цілісну систему поглядів на якість навчання іноземних мов у польських технічних університетах. Результатами дослідження стало виявлення особливостей функціонування системи забезпечення якості іншомовної підготовки студентів у технічних університетах Польщі. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання позитивного польського досвіду у вітчизняних вищих навчальних закладах. Перспективами подальших наукових розвідок є розроблення

рекомендацій стосовно покращення якості навчання іноземних мов у технічних університетах України з урахуванням досвіду європейських країн.

***Ключові слова**: Європейський освітні простір, вища освіта, якість освіти, стандарти освіти, академічне середовище, освітні пропозиції, навчання іноземних мов, технічні університети, Польща.*

Постановка проблеми. Більшість змін процесу навчання у вищій освіті відбулися в результаті запровадження положень болонського процесу. Європейські вищі навчальні заклади протягом останніх років займаються питанням покращення рівня якості вищої освіти шляхом систематичного впровадження внутрішніх механізмів забезпечення якості та їх безпосереднього співвідношення із зовнішніми вимогами забезпечення якості. Вищі навчальні заклади зобов'язані розробляти, впроваджувати й застосовувати внутрішню систему забезпечення якості освіти, яка ґрунтується на оцінюванні результатів навчання. Кожен вищий навчальний заклад мусить забезпечити відповідний підбір курсів і відповідних форм навчання, точно описати задумані результати навчання й довести отримання закладених результатів. Однією з найважливіших змін є перехід від «навчання студентів» до «допомоги їм у навчанні».

Внутрішні системи забезпечення якості навчання, створені в технічних університетах Польщі, базуються на:

- європейських і державних документах, що стосуються забезпечення якості у вищій освіті;
- запитах зовнішньої оцінки забезпечення якості (процесу акредитації університетів міністерством);
- стандартах і настановах, що стосуються утворення внутрішніх систем забезпечення якості (європейських, державних, вузівських) [5, 8–11].

Підставою для створення зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти у країнах Європейського союзу є документ «Стандарти і настанови, що стосуються забезпечення якості навчання в Європейському просторі вищої освіти», розроблені Європейським товариством [4].

Польськими дослідниками виокремлено 7 найважливіших стандартів, досягнення яких забезпечує високу якість навчання:

1) політика забезпечення якості;

2) контроль, оцінка й періодичне оновлення навчальних програм;

3) оцінювання студентів;

4) забезпечення якості науково-викладацьких кадрів;

5) дидактична підтримка студентів і допомога студентам у науці;

6) застосування інформаційних систем;

7) поширення (публікація у ЗМІ) інформації про вищий навчальний заклад.

Технічними університетами Польщі розроблено «Принципи функціонування системи забезпечення якості навчання у технічних

університетах» у 2012 р. з подальшим їх оновленням у 2014 р. Основними завданнями цієї системи є:

1) формування положень стосовно забезпечення належної якості підготовки в академічному середовищі університету, а також будування культури якості освіти шляхом організації дій щодо забезпечення й удосконалення якості навчання, та контроль цих дій в університеті;

2) постійний контроль якості навчання в університеті;

3) створення процедур періодичного й систематичного оцінювання рівня якості навчання в університеті – в домовленості та за участі представників усіх відділів університету;

4) забезпечення постійного громадського доступу до навчальних програм усіх рівнів і форм навчання, які надаються університетом [7].

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми якості освіти на державному й регіональному рівнях висвітлені у працях М. Дарманського, Г. Єльникової, В. Лугового, С. Ніколаєнка та ін. Забезпечення якості вищої освіти досліджували І. Аннєнкова, А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, А. Павленко, Г. Степенко, С. Шевченко та ін. Проте проблеми якості навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі вивчення зарубіжного досвіду не були предметом дослідження вітчизняних компаративістів.

Мета статті полягає в розкритті особливостей забезпечення якості навчання іноземних мов у технічних університетах на прикладі Польщі.

Методи дослідження. Аналіз джерел, а також матеріалів дослідження з наступним синтезом його результатів у цілісну систему поглядів на якість навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі.

Виклад основного матеріалу. Система забезпечення якості навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі цілісно пов’язана й сумісна із системою забезпечення якості навчання в університеті та базується на чотирьох програмах: програмі вдосконалення навчального процесу; програмі підтримки студентів; програмі забезпечення, оцінювання й удосконалення професорсько-викладацького персоналу та адміністрації відділу іноземних мов; програмі реклами діяльності відділу іноземних мов в академічному середовищі [1, 12–16].

За правильне функціонування системи забезпечення якості навчання іноземних мов відповідає, передусім, дирекція та керівництво відділу іноземних мов, а також Рада досліджень, яка, принаймні раз протягом навчального року, присвячує одне зі своїх засідань питанням удосконалення якості навчання. За утворення, впровадження й контроль функціонування системи відповідає Комісія у справах якості, її підкомісії, групи або робочі колективи, які закликаються до виконання визначених завдань, а також адміністрація відділу іноземних мов (секретаріат, студентська база, інформаційний відділ, технічний відділ, бібліотека). Під час реалізації деяких системних завдань відбувається співпраця зі

студентським і докторантським самоврядуванням, а також відділом із працевлаштування. Безпосередній контроль якості дидактичних занять проводиться комісією окремих мовних колективів. За якість процесу навчання відповідає також комісія з оцінювання, яка діє в рамках періодичного оцінювання працівників. Процедури забезпечення якості процесу навчання у відділі іноземних мов базуються на затверджених академічних положеннях. Для здійснення належного внутрішнього функціонування системи забезпечення якості навчання іноземних мов, а також систематичного її виміру необхідними є відповідно запроектовані «знаряддя». Процедури набуття й утримання стандартів якості, а також засоби систематичного виміру якості, які застосовуються в рамках внутрішньої системи, представлені в окремих програмах [2, 43–49].

Програма вдосконалення дидактичного процесу, яка передбачає оцінювання системи навчання з точки зору забезпечення якості навчання іноземних мов і введення можливих змін. Концепція мовного навчання розроблена з урахуванням ліміту годин, призначених на навчання іноземних мов на окремих ступенях навчань: стаціонарних і нестаціонарних, докторантських навчаннях, дистанційного навчання та індивідуальних потреб студента (наприклад, студентів із певними вадами або студентів інвалідів). Процедура складається з таких частин:

1) систематична актуалізація дидактичної пропозиції – пропозиція навчальних занять з іноземної мови повинна відповідати актуальним потребам студентів усіх рівнів і форм навчань, докторантів і працівників вузу. Кожного семестру основна й додаткова пропозиція мовного навчання представлена на сайті відділу іноземних мов, а також у цілісній системі обслуговування студентів «Освіта.CL» та актуальному каталозі записів. Ця пропозиція містить перелік обов'язкових курсів іноземної мови, додаткових курсів іноземної мови, спеціалізованих курсів іноземної мови (курсів професійного спрямування, авторських тематичних курсів тощо), дистанційних курсів, курсів комбінованого навчання типу «blended-learning», а також курсів для студентів із певними вадами згідно з рівнями навчання;

2) періодичне оновлення навчальних програм і погодження їх з вимогами ринку праці – програми курсів іноземної мови укладаються в рамках структури болонського процесу та державних кваліфікаційних рамок, базуються на результатах навчання (мовних і міжкультурних компетенціях, необхідних на ринку праці) і містять ситуації використання іноземної мови для професійних цілей;

3) актуалізація документації, що стосується процесу навчання й учіння – внесення змін до документів, пов'язаних із процесом мовного навчання: оцінювання якості умов проведення навчальних занять (внутрішній контроль, вузівський внутрішній аудит); контроль, актуалізація й модернізація технічної та дидактичної бази процесу навчання. Відділ

іноземних мов повинен мати відповідні навчальні бази для поліпшення процесу навчання (мультимедіа, бібліотека, дидактична допомога тощо);

4) систематичний моніторинг думки студентів – оцінювання дидактичної пропозиції, процесу навчання та дидактичних занять студентами, яке проводиться раз на два роки. Результати анкетування опрацьовуються централізовано й беруться до уваги під час оцінювання професорсько-викладацького персоналу [6, 24–31].

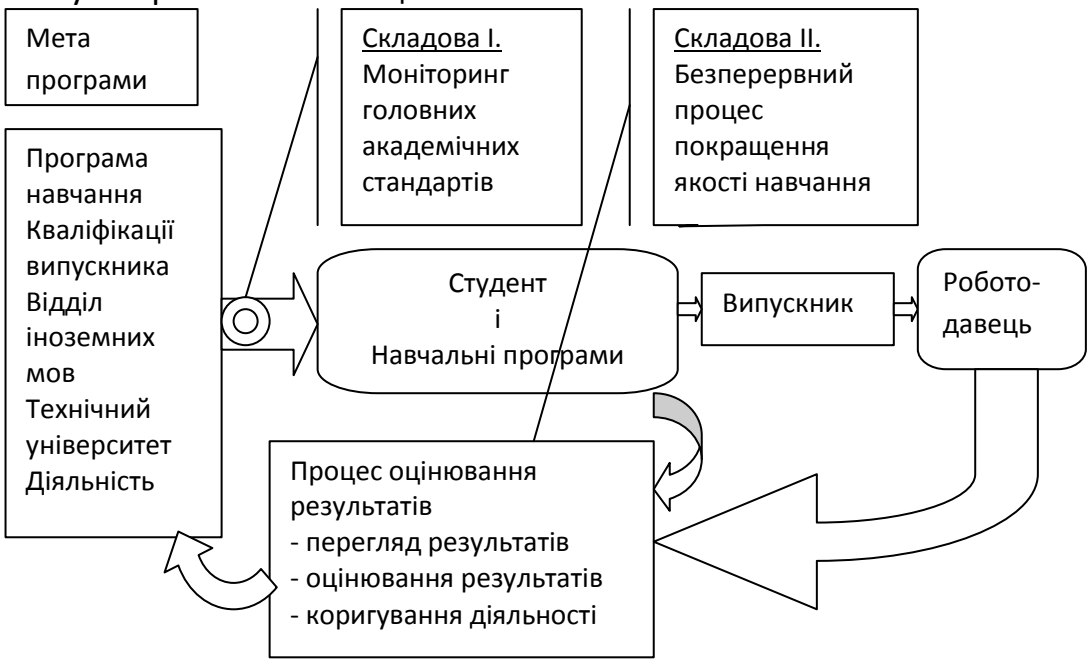
Програма підтримки студентів – спрямована на оцінювання студентів із метою підвищення їх рівня знань і результатів навчання. Оцінювання студентів здійснюється на основі послідовних цілісних принципів і критеріїв, які передбачають діагностичні тести, письмові та усні контрольні роботи та проекти, кваліфікаційні тести для зарубіжних виїздів (наприклад, у рамках програм Erasmus) тощо [3, 82–84]. Програма також передбачає систематичне збагачення додаткової освітньої пропозиції, що полягає в наданні допомоги студентами в досягненні необхідних результатів навчання на основі надання лекторами консультацій, організація спеціальних зрівняльних курсів на основі дистанційного та комбінованого навчання, літніх курсів, платних семестрових і канікулярних курсів, курсів для підготовки до зарубіжних обмінів. Підтримка студентів передбачає також проведення підготовчих занять для участі в мовних олімпіадах, складання іспитів на отримання сертифікату про рівень володіння іноземною мовою, організацію віртуального середовища навчання тощо.

Програма найму, оцінювання й удосконалення професорсько-викладацького персоналу та адміністрації – включає систему адаптації нових працівників та анкетування результатів цього процесу; самооцінювання лекторів, яке включає також опитування студентів на виявлення рівня їх задоволення мовним курсом; урахування науково-дидактичного доробку працівника, що передбачає організаційну діяльність, наприклад, організацію науково-практичних конференцій, а також організацію та участь у різних мовних заходах, підвищення кваліфікації за кордоном, післядипломне навчання, участь у науково-практичних конференціях, співробітництво з мовними видавництвами й установами, які сприяють вивченню іноземних мов, участь у внутрішніх, загальнопольських і міжнародних проектах, укладання портфоліо лектора.

Програма реклами діяльності відділу іноземних мов в академічному середовищі – найважливішу роль у рекламі діяльності відділу іноземних мов відіграють інформаційні системи для студентів і лекторів. Інформація про діяльність відділу іноземних мов регулярно з’являється як в університетських, так і в регіональних і державних засобах масової інформації. Широкий рекламний відгомін мають позааудиторні навчальні заходи, у яких відділ іноземних мов бере участь або які організовує, наприклад мовний турнір, юнацькі мовні свята, науково-практичні

конференції, фестивалі науки. Участь у внутрішніх, загальнопольських і міжнародних проектах також виконує рекламну функцію.

Таким чином, система забезпечення якості навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі включає такі компоненти:



Висновки. Отже, впровадження, правильне застосування та контроль функціонування системи забезпечення якості мовного навчання у відділі іноземних мов забезпечує постійне вдосконалення якості дидактичного процесу; організацію сучасної пропозиції курсів іноземних мов, актуальність програм мовних курсів, пристосованих до вимог ринку праці, підтримку дидактичних інновацій, постійну підтримку студентів під час навчання іноземних мов і високий рівень задоволення студентів від навчального процесу; забезпечення високого рівня функціонування в умовах глобалізації освіти, мобільності студентів і академічних кадрів; ведення прозорої кадрової політики та реклами «доброго навчання»; формування проякісних положень у вузівському середовищі та будування культури якості, яка полягає в безперервному прагненні до поліпшення якості відповідальності, узгодженні дій, спільному прийнятті рішення. Показниками культури якості є також спрямування навчальної діяльності на потреби студентів, ідентифікація працівників із робочим місцем, спонукальна, а не диктаторська роль керівних кадрів, відкритість на зовнішнє оцінювання, зміцнення вдосконалюючих ініціатив.

ЛІТЕРАТУРА

1. Macukow B. System zapewniania jakości kszatałcenia jezyków obcych w politechnikach polski / B. Macukow. – Warszawa, 2013. – 137 s.

2. Saryusz-Wolski T. Pewne koncepcje doskonalenia jakości kształcenia jezyków obcych / T. Saryusz-Wolski, E. Chojnacka, B. Macukow. – Łódź, 2012. – 212 s.

3. Sobczak R. Jakość kształcenia w aspekcie oceny Polskiej Komisji Akredytacyjnej / R. Sobczak. – Gdańsk, 2012. – 167 s.

4. Standarty i wskazówki dotyczące zapewnienia jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym. – Helsinki, 2005. – 39 s.

5. Szulc T. Jakość kształcenia w szkołach wyższych / T. Szulc. – Warszawa : KRASP, 2011. – 84 s.

6. Wójcicka M. Zapewnianie jakości kształcenia jezyków obcych w politechnikach / M. Wójcicka. – Warszawa : Instytut Spraw Publicznych, 2011. – 56 s.

7. Zasady Funkcjonowania Uczelnianego Systemu Zapewniania Jakości Kształcenia w Politechnikach. Zał. do ZW 68/2014. – Wrocław, 2014. – 14 s.

РЕЗЮМЕ

Шеверун Н. В. Система обеспечения качества обучения иностранным языкам в технических университетах Польши.

Цель статьи заключается в раскрытии особенностей обеспечения качества обучения иностранным языкам в технических университетах на примере Польши. Основные методы исследования предусматривали анализ источников, а также материалов исследования со следующим синтезом его результатов в целостную систему взглядов на качество обучения иностранным языкам в польских технических университетах. Результатами исследования стало выявление особенностей функционирования системы обеспечения качества иноязычной подготовки студентов в технических университетах Польши. Практическое значение исследования заключается в возможности использования позитивного польского опыта в отечественных высших учебных заведениях. Перспективами дальнейших научных разведок являются разрабатывание рекомендаций относительно улучшения качества обучения иностранным языкам в технических университетах Украины с учетом опыта европейских стран.

***Ключевые слова**: Европейское образовательное пространство, высшее образование, качество образования, стандарты образования, академическая среда, образовательные предложения, обучение иностранным языкам, технические университеты, Польша.*

SUMMARY

Sheverun N. The System of Foreign Languages Training Quality Assurance at Polish Technical Universities.

The aim of the article consists of opening of foreign languages quality assurance features providing in technical universities on the example of Poland. The basic methods of research are envisaged the analysis of sources, as well as materials research with the following synthesis of these results in the integral system of looks on foreign languages quality assurance in Polish technical universities. The exposure of the system of foreign languages quality assurance features providing in Polish technical universities has become the research results.

It is determined that the system of foreign languages quality assurance in Polish technical universities is integrally constrained and consonant with the system of education quality providing in university and is based on four programs: the program of educational process perfection; the program of students support; the program of professors, tutors and administration of foreign languages department personnel providing their evaluation and perfection; the program of foreign languages department activity in an academic environment advertisement.

It is investigated that the introduction, correct application and control of the system of foreign languages quality assurance functioning in the department of foreign languages provides permanent perfection of didactics process quality; organization of modern suggestion of foreign languages courses, actuality of the language courses programs adjusted to the requirements of

labour-market, support of didactics innovations, permanent students support during the process of foreign languages training and high level of students satisfaction from an educational process; providing of high level of functioning in the conditions of education globalization, students and academic staff mobility; conduct of transparent skilled politics and advertisement of «kind studies»; pro-quality positions forming in higher educational environment and construction of quality culture that consists of the continuous aspiring to the quality of responsibility improvement, actions concordance, general decision-making.

The indexes of quality culture are also aspirations of educational activity on students' necessities, authentication of the workers with a working place, an incentive, but not dictatorial role of leading personnel, openness on an external evaluation, strengthening of perfecting initiatives.

The practical value of research consists of possibility of implementing positive Polish experience in native higher educational establishments. The prospects of further scientific researches are the development of recommendations in relation to foreign languages quality assurance providing in the technical universities of Ukraine taking into account the experience of European countries.

Key words: *European educational space, higher education, quality of education, the standards of education, academic environment, the educational proposals, foreign languages training, technical universities, Poland.*

УДК 378

К. В. Шевченко
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ КИТАЙСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Стаття присвячена особливостям педагогічної практики студентів китайських педагогічних закладів, висвітлює важливість практики у становленні майбутнього педагога, необхідність набуття досвіду роботи вчителем за допомогою практики, що в подальшій педагогічній діяльності майбутнього фахівця значно спростить його адаптацію до роботи вчителем та класним керівником, детально розглядає та аналізує основні види педагогічної практики, основні документи, які координують роботу студентів під час проходження практики, висвітлює вимоги до звітування та оцінювання практикантів, аналізує зміст практики, розглядає функції школи у проходженні практики, подає китайські форми контролю за роботою студентів-практикантів. Використано такі методи дослідження: здійснення порівняльно-педагогічного аналізу, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, першоджерел, зроблено теоретичні узагальнення й висновки.

Ключові слова*: практика, педагогічна практика, студент-практикант, керівник практики, характеристика студента, класний керівник, види практики, зміст практики, план уроку, етапи практики.*

Постановка проблеми. У процесі підготовки вчителів у китайських педагогічних ВНЗ важливим етапом є проходження педагогічної практики, вона є невід'ємною частиною ставлення майбутнього вчителя. Навчання теорії є дуже важливим у підготовці майбутніх педагогів, але без уміння практично застосовувати теоретичні знання становлення педагогічного працівника не можливе, студент-практикант має можливість на власному

досвіді відчути важливість професії вчителя, застосовувати набуті під час навчання компетенції в реальній педагогічній ситуації. Тому ми вважаємо, що питання педагогічної практики в КНР є актуальним для сучасної педагогічної науки, як світової, так і української та необхідно більш детально розглянути особливості практики студентів педагогічних закладів у Китаї.

Аналіз актуальних досліджень. В українській педагогіці питання педагогічної практики вітчизняних педагогічних закладів, багатьох іноземних було досліджено такими науковцями, як О. Браславська, О. Абдуліна, А. М. Бойко, В. І. Лозова, О. А. Лавриненко, С. Т. Золотухіна. Стосовно особливостей педагогічної практики студентів китайських педагогічних ВНЗ, в Україні досліджено не було, тому в нашому дослідженні ми вважаємо за доцільне здійснити порівняльно-педагогічний аналіз особливостей практичної підготовки студентів педагогічних закладів КНР.

Мета статті – проаналізувати особливості педагогічної практики студентів китайських педагогічних закладів.

Виклад основного матеріалу. У китайських ВНЗ педагогічна практика проходить починаючи зі старших курсів, розпочинається з шостого семестру, тобто з третього курсу другого семестру та триває вісім тижнів, куди входить практика класного керівництва, яка триває два тижні.

Мета практики підготувати майбутніх учителів до навчання й виховання дітей згідно зі спеціалізацією, навчити студентів педагогічних ВНЗ використовувати власні вміння, професійні знання та навички на практиці, виховувати в майбутніх учителів самостійність, поглибити знання про професію вчителя. Таким чином, згідно з автентичними програмами педагогічної практики можна виділити такі задачі: студенти-педагоги мають усвідомити дійсні умови праці вчителя, зрозуміти задачі й вимоги викладання професійно-орієнтованих дисциплін, правила навчання та виховання учнів, методи й форми, ознайомитись із навчальним матеріалом; під час проходження педагогічної практики класного керівництва студенти повинні зрозуміти реальні умови роботи класного керівника, усвідомити його роль у навчанні й вихованні дітей, зрозуміти його задачі та вимоги до нього; поглибити знання про державні заходи в галузі освіти, дослідити сучасний стан шкільної освіти, сучасні напрями розвитку освіти, зрозуміти важливість педагогічної професії та відповідальність учителя.

Педагогічна практика в китайських ВНЗ розпочинається на третьому курсі у другому семестрі, і продовжується на четвертому курсі в першому семестрі, перші два тижні студенти збирають матеріали необхідні для проведення занять у школі, а саме підбирають вправи, лекційний матеріал, наочний матеріал, який стане у пригоді під час роботи з дітьми; на третьому тижні студенти педагогічних закладів відвідують заняття вчителя, який буде керівником практики; з четвертого по сьомий тиждень – практика проведення занять зі школярами, включно 2 тижні практикуються

у класному керівництві, на останньому тижні майбутні вчителі виконують звіт з практики, який складається з характеристики кожного студента, групової характеристики, характеристики ВНЗ, оцінки з практики [2].

Практика магістрантів триває 6 тижнів, перші два тижня студенти магістратури готують матеріали та відвідують заняття вчителів, протягом останніх трьох тижнів проводять заняття та практикуються у класному керівництві, готують звіт із практики.

Важливим пунктом у дослідженні практики є її зміст. До змісту педагогічної практики студентів педагогічних закладів китайські педагоги вважають доцільним включити: навчальну практику, практику роботи класним керівником, педагогічне дослідження.

Усі ці компоненти педагогічної практики дуже важливі. Навчальна практика триває 6 тижнів, студент-практикант навчається викладати дисципліни згідно зі своєю спеціальністю. Кожний практикант повинен виконувати низку обов'язків, добре проявити себе як учитель, забезпечити високу якість навчання.

Слід виділити, що студент-практикант повинен детально розібрати навчальні стандарти та програми, у підготовці до проведення занять обов'язково спиратися на зміст навчального предмету, обирати тільки засоби навчання, які мають науковий та ідейний характер, добре розуміти цілі, ключові ідеї та труднощі навчального матеріалу, вміти чітко розподіляти час, складати письмовий план уроків; у плані уроку повинні бути: тема уроку, зміст, цілі уроку, методи навчання, описані ключові моменти та труднощі, навчальне обладнання, розподіл часу на кожну частину уроку, домашнє завдання на наступне заняття. Чорновий варіант плану повинен перевірити керівник практики, тільки після його ознайомлення, критики та виправлення помилок готовий план уроку треба віддати на перевірку вчителеві, який викладає даний навчальний предмет, він повинен поставити оцінку та розписатись у кінці, тільки після цього можливо проводити урок згідно з цим планом; іншою важливою вимогою є необхідність відповідально організувати заняття, згідно з планом. Треба звертати увагу на евристичний метод і на принцип міцних знань. Хід уроку повинен бути розробленим так, щоб учні міцно засвоїли ті знання, вміння, навички, які їм передає вчитель на занятті. За допомогою евристичного методу, практикант підштовхує учнів до запам'ятовування навчального матеріалу. Опитуючи школярів майбутній педагог стимулює їх розумову діяльність, учень думає над відповіддю, у нього формуються необхідні для вирішення проблеми знання, уміння й навички, які в подальшому стають міцними знаннями. А оцінка сприятиме бажанню покращити або утримати хороший результат. Під час практики студент повинен старанно переймати досвід учителя, після проведення практикантом занять з учнями, учитель обов'язково повинен дати свою оцінку уроку й обговорити зі студентом усі недоліки. Також важливо, що

практикант має активно брати участь у позакласовій діяльності, перевіряти роботи учнів, оцінювати школярів і в інших видах навчальної та виховної діяльності. Ми вважаємо за доцільне зазначити,що на уроках практикант повинен на Путунхуа («Загальна мова» – це державна мова Китаю, мова сучасної китайської суспільно-політичної, наукової та художньої літератури) доступними словами пояснювати. Необхідно звертати увагу на міміку й поведінку. Студент повинен бути спокійним, упевненим, уникати різких рухів, охайно писати на дошці, використовувати інноваційні форми навчання, бути прикладом для наслідування. Також кожний практикант повинен записувати конспект відвіданих уроків, зробити аналіз уроку, після проходження практики, це буде доказом старанної роботи практиканта.

Іншим важливим компонентом педагогічної практики, характерним для китайської педагогічної освіти є практика класного керівництва. Майбутній учитель має можливість на власному досвіді відчути в чому полягає робота класного керівники, які функції він виконує. Кожний студент педагогічного закладу протягом двох тижнів, починаючи з третього курсу повинен проходити практику класного керівництва, виховувати в собі необхідні навички й уміння, вчитися співпраці зі школярами, бути для них не просто джерелом знань, а й розуміти їх, допомагати їм, організовувати позашкільну діяльність.

Перед практикантом постають такі завдання практики класного керівництва: практиканти складають план роботи класного керівника, виконують повсякденну роботу класного керівника, організовують позакласні заходи, проводять зібрання, контролюють поведінку учнів, спілкуються із сім’ями учнів; згідно з вимогами ідеологічного виховання, виховувати моральні якості учнів, культуру поведінки та здоров’я, організовувати спортивно-оздоровчі заходи, проводити бесіди про моральність, ні в якому разі не допускати фізичних покарань, навчати тільки словом і працею, виступати прикладом для учнів; проводити роботу з кожним учнем, з’ясовувати ситуацію в сім’ї кожного учня, ситуацію у школі, особливості розумової діяльності, здібності, обставини зі здоров’ям, особливості поведінки. Навчати, виховувати та допомагати кожній дитині [5].

Робота студента на практиці класного керівництва полягає в тому, що за короткий строк (2 тижні) він повинен: навчитися методам роботи з класом, ознайомитися з планами роботи класного керівника, з вимогами та метою його роботи, познайомитися з кожним учнем класу, навчитись оцінювати обстановку в класі, навички кожної дитини; згідно з планом роботи класного керівника, розробити власний план роботи з класом, затвердити план у керівника практики; навчитися вирішувати питання, які виникають у процесі практики, студент може спитати класного керівника про все не зрозуміле й отримати відповіді, записувати всі види роботи класного керівника, які проходили під час практики.

На завершенні практики студент повинен розробити звіт із практики. До звіту включають: відомості про школу, де проходила практика, аналіз політики держави з розвитку школи, дослідження досвіду видатних педагогів, дослідження освітніх реформ у галузі загальної освітніх і навчальних програм, методів розвитку високоморальної особи в умовах ідеологічного виховання, засобів формування в учнів необхідних знань, умінь, навичок.

У китайських педагогічних закладах звіт із практики є власним педагогічним дослідженням кожного практиканта. Педагогічне дослідження розробляється практикантом за умовах узгодження з адміністрацією школи, де проходила практика. Ця наукова робота пишеться на конкретну тематику, містить теоретичний аналіз джерел із педагогічної літератури. Оцінюють роботу в школі, де проходила практика, і керівник практики [3].

Стосовно організації педагогічної практики, існує чіткий план проведення практики та програми. По-перше педагогічний заклад заключає з директором школи договір про проведення практики, з числа педагогічних працівників призначають відповідальну за проведення педагогічної практики людину, або групу людей – керівників практики, кожен відповідає за проходження практики визначеної групи студентів. Кожний інститут обирає власних керівників, найчастіше з числа директорів шкіл, учених секретарів, працівників інституту, викладачів. Керівник практики координує роботу практиканта, проводить консультації з усіх незрозумілих питань.

За організацію педагогічної практики несе відповідальність навчальний відділ кожного педагогічного закладу, фахівці навчального відділу розробляють програми практики, вирішують усі проблеми, які постають у процесі практики, координують роботу керівників практики.

Слід також відмітити, що студентів-практикантів розподіляють на групи приблизно по 10 осіб у кожній, 1-2 особи призначають старшими в групі. Старший групи допомагає керівникові забезпечити взаємозв’язок з іншими студентами, які входять до складу групи, він є відповідальним за забезпечення співпраці між кожним практикантом і керівником практики; допомагати керівникові оцінювати підготовку до проведення занять у школі кожного студента-практиканта; допомагає кожному практикантові виконати задачі практики; розробляє звіт про проходження практики його групи, оцінює наскільки впоралися студенти його групи з поставленими задачами.

Треба зазначити, що китайська система педагогічної освіти надає можливість ВНЗ обирати фору контролю за практикантами. Форми контролю за проходженням практики бувають 4 типів: «Форма керівника групи» (У місті Уху провінції Аньхой студенти педагогічного університету проходять практику згідно з цією формою. Кожна група практикантів має свого керівника, керівник слідкує за проходженням практики кожного студента групи), «Форма уповноваженої особи» (Призначають уповноважену особу, яка

слідкує за проходженням практики майбутніми педагогами, допомагає їм, дає інструкції), «Форма помічника уповноваженої особи» (Відповідальність за проходження практикантами стажування лежить на працівниках школи, де проходить практика, працівник школи та практикант працюють спільно, без чіткого керівництва з боку відповідального вчителя), «Форма самостійного регулювання» (Студент самостійно домовляється зі школою, де буде проходити практика, але керівництво педагогічного закладу, де він навчається обов'язково призначає йому керівника, який буде перевіряти матеріли підготовлені практикантом, допомагати йому у вирішенні складних питань. Після закінчення практики керівник повинен дати студентові характеристику, ні в якому разі не відмовляти студентові в допомозі) [4].

Ми вважаємо за доцільне виділити важливість керівника у процесі її проходження. Це повинен бути досвідчений педагогічний працівник, який має високий рівень знань, високоморальна людина, яка дуже сумлінно ставиться до своїх робочих обов'язків. Усі ці фактори дуже важливі, адже керівник практики може вплинути на формування у практикантів гарного ставлення до професії вчителя.

Кожний педагогічний заклад має обирати керівником практики тільки високоморальну, ідеологічно виховану людину. Досвід роботи педагогом має бути не менш, ніж 3 роки. Якщо керівник практики захворів, чи має дуже важливі обставини, через які не може продовжувати керівництво практикою, інститут має право змінити керівника. Зміна керівника не повинна погіршити якість практики.

Для того, щоб проходження практики було ефективним, важливо також ретельно обирати школу, де буде проходити практика. Необхідно звертати увагу на те, щоб досвід роботи школи був великим, напрями роботи чітко зрозумілі, рівень підготовки учнів високим. Ця школа повинна бути прикладом для інших шкіл, міста, району, провінції. Це може бути гімназія, спеціалізована середня школа, професійна школа та інші.

Школа грає важливу роль в організації практики майбутніх педагогів. За проходження практики відповідають директор школи, відповідальний учитель, на уроках якого проходить стажування, завуч з навчальної роботи.

Відповідальний учитель, або класний керівник ознайомлює практиканта із сучасним станом викладання в школі, допомагає йому підвищити рівень знань з предмету, з педагогіки та психології. Тому відповідальний учитель повинен бути ідеологічно вихованою високоморальною людиною, мати високий рівень знань з предмета й бути відповідальною людиною.

Також під час практики кожний студент-практикант повинен брати участь у науково-дослідній роботі школи, згідно з планом спеціальності. Підвищити рівень знань про політику держави в галузі розвитку загальної освіти, шукати методи вирішення проблем, які постають у процесі проходження практики.

Ми вважаємо за необхідне звернути увагу на особливості оцінюванню практикантів у педагогічних закладах КНР. У кожному педагогічному закладі розробляються критерії оцінювання навчальної практики та практики роботи класним керівником. На основі критеріїв оцінювання практики поданої міністерством освіти КНР. Оцінка практиканта з педагогічної практики складається з сумарної оцінки за навчальну практику та практику класного керівництва. Керівники дуже уважно ставляться до критеріїв оцінювання, адже оцінка має бути об'єктивною. Як правило, оцінку «відмінно» отримують приблизно 30 відсотків практикантів.

Загальна оцінка за навчальну практику складається з чотирьох компонентів: підготовка до практичної діяльності, навчання учнів, позашкільного виховання, результати практики. Оцінки бувають: «відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно».

Оцінка «відмінно» ставиться, якщо студент-практикант ознайомився з усіма навчальними програмами, стандартами, необхідними у викладанні конкретного предмету, готувався до занять сумлінно, добре підготував усі навчальні матеріали, використовував у роботі з учнями різноманітні методи навчання, підготував чіткий, якісний план уроку; вміло застосовував на практиці теоретичні знання з психології та педагогіки, використовував просте, доступне мовлення, розмовляв з учнями тільки на загальноприйнятому діалекті Путунхуа, проводив експериментальну діяльність, досягнув мети навчання; уважно виправляв та коректно оцінював роботи учнів, уважно ставився до організації позакласних заходів; виправляв усі помилки, які виникали у процесі проходження практики та на які вказував керівник.

Оцінка «добре» ставиться, якщо практикант сумлінно готувався до практики, розробив чіткий план уроків, допомагав учителю; зрозумів мету і ключові моменти уроку, вміло застосовував на практиці теоретичні знання з психології та педагогіки, мовлення просте, досягнув мети уроку; недостатнє сумлінно перевіряв та виправляв роботи учнів, організовував позакласні заходи; порівняно добре виправив усі помилки.

Оцінка «задовільно» ставиться, якщо практикант ставився уважно до підготовки матеріалів практики, більш-менш допомагав учителю, розробив порівняно непоганий план уроку, але з недоліками; зрозумів цілі навчання, але не вистачило науковості й моральності в навчанні учнів, мовлення майже стандартизоване, мета заняття досягнена, але з деякими недоліками; перевіряв і вправляв роботи учнів не дуже уважно, не достатнє добре організував позакласні заходи, майже не прислухався до керівника, і не виправив багато помилок.

Оцінка «незадовільно» ставиться, якщо студент готувався до практики не уважно, ставлення до роботи вчителя не сумлінне, з навчальним матеріалом виникали проблеми, хоча й допомагав учителю, але мети навчання учнів не досягнув; низький рівень володіння Путунхуа, не розуміє учнів,

результат навчання низький; не організовував позакласні заходи, не зміг виправити помилки в роботах учнів, не зважав на зауваження керівника[5].

Таким чином, ми можемо виділити, що в китайських педагогічних закладах під час оцінювання практикантів багато уваги приділяється їх рівню володіння Путунхуа, якістю підготовки матеріалів до уроку, використання різноманітних методів навчання, здатність до науково-дослідної роботи, розуміння цілей навчання та володіння всіма компетенціями на високому рівні.

Висновки. Досліджуючи сучасні програми практики провідних педагогічних закладів КНР, дійшли висновків, що педагогічна практика є дуже важливою в дослідженні підготовки вчителів, адже саме під час практики студенти мають можливість застосовувати власні компетенції, набуті під час навчання, у реальних умовах усвідомити дійсні умови праці вчителя, зрозуміти задачі й вимоги викладання професійно-орієнтованих дисциплін, розширити знання з педагогіки та психології. Ми вважаємо, що практика класного керівництва є не менш важливою, ніж навчальна практика, вона допомагає студентам зрозуміти функції класного керівника, ступінь його відповідальності. І можливість попрацювати класним керівником, ще під час навчання в університеті, робить педагогічну практику ще більш ефективним методом становлення професіонала. На нашу думку, тривалість практики також є однією з переваг, студенти мають біля двох місяців на вдосконалення власних компетенцій в умовах реальної педагогічної ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сайт міністерства освіти КНР [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moe.edu.cn/

2. 漳州师范学院关于大力推进师范生实习支教工作的 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : dep.mnnu.edu.cn/

3. 中华人民共和国教育法路律集。外文出版社，北京1999, 185页

4. 教育技术学专业教育实习教学大纲 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.crct.edu.cn/

5. 安徽师范大学教育实习大纲 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ahnu.edu.cn/

РЕЗЮМЕ

Шевченко Е. В. Особенности педагоической практики студентов китайских педагогических ВУЗов.

Статья посвящена особенностям педагогической практики студентов китайских педагогических заведений, освещает важность практики в становлении будущего педагога, необходимость приобретения опыта работы учителем с помощью практики, что в дальнейшем педагогической деятельности будущего специалиста значительно упростит его адаптацию к работе учителем и классным руководителем, подробно рассматривает и анализирует основные виды педагогической практики, основные документы, которые координируют работу студентов во время прохождения практики, освещает требования к отчетности и оценки практикантов, анализирует содержание практики, рассматривает функции школы в прохождении

практики, описывет китайские формы контроля за работой студентов-практикантов. Использованы следующие методы исследования: осуществление сравнительно-педагогического анализа, изучение и обобщение педагогического опыта, первоисточников, розработаны теоретические обобщения и выводы.

***Ключевые слова**: практика, педагогическая практика, студент-практикант, руководитель практики, характеристика студента, классный руководитель, виды практики, содержание практики, план урока, этапы практики.*

SUMMARY

Shevchenko K. The Peculiarities of Teaching Practice of The Chinese Students in Pedagogical Educational Establishments.

The training of the teachers is on a special place between other problems of modern education. Teaching practice is an integral part of teachers training. The question of teaching practice of the Chinese students in Pedagogical Educational Establishments is not revealed in the Ukrainian scientific literature at a sufficient level.

The article is devoted to the peculiarities of teaching practice of the Chinese students in Pedagogical Educational Establishments, the importance of practice of the future teacher is highlighted, the need to gain experience as a teacher by the practice that in the future pedagogical activity will greatly simplify adaptation to the work of the teacher and the form-master, the basic types of teaching practice are analyzed in details.

The basic documents that coordinate the work of the students during practical training are analyzed, the requirements for reporting and assessment of the trainees are covered, the contents of practice is analyzed, the function of the school in an internship are considered, the Chinese forms of control over the work of the teachers trainee are presented.

The aim of practice is training the students of Chinese Pedagogical Educational Establishments to teach and to educate children according to their specialization, teachers trainee study to use their skills and expertise in practice, future teachers are given opportunities to deepen knowledge of the teaching profession and to fill more independent as a leader of studying action. An important point in the teaching practice is its contents. It includes educational practice, the practice of the form-master and teacher research.

The article reveals the meaning of teaching practice, its importance, its necessity and the problems which future teachers could have in their work during practice. The teacher, who is responsible or the form-master introduces the trainee with the current state of teaching at the school, it helps to increase the level of knowledge of the subject, pedagogy and psychology. Therefore, a responsible teacher should be well educated ideologically, should have a high level of knowledge of the subject and be a responsible for a person, who conscientiously treats his profession. All these factors are important, because the head of practice can influence the formation of good attitude to the teaching profession in trainees. Pedagogical research and summarize observations of teaching experience, primary sources are used as methods of research, theoretical generalizations and conclusions are made.

***Key words:** practice, teaching practice, a teacher trainee, the head of practice, the characteristics of the student, the form-master, the types of practice, practice content, a plan of the lesson, the stages of practice.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.12+371.136

O. B. Tkachenko
Sumy National Agrarian University

EVALUATION OF HIGHER SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL ACTIVITY AS AN ACTUAL SCIENTIFIC PROBLEM IN UKRAINE (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

У статті розкривається зміст та сутність поняття «оцінювання педагогічної діяльності», його мета та завдання. Визначено та схарактеризовано головні етапи розвитку аналізованої проблеми упродовж досліджуваного періоду. Установлено, що на рівні теорії, даний період характеризувався підвищенням вимог до викладачів вищої школи; визначенням видів, критеріїв та підходів до оцінки якості педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ. З'ясовано, що на практиці різних ВНЗ України широкого апробувалися різні форми та методи оцінки якості педагогічної діяльності викладачів, серед яких: метод атестації, метод рейтингу, метод оцінки викладача студентами та колегами, експертний метод, авторські методики тощо, які мали певні особливості та специфіку на кожному з визначених етапів.

***Ключові слова**: оцінювання, якість, критерії та методи оцінювання, викладач, педагогічна діяльність, рейтинг, атестація, оцінка діяльності.*

The state of the problem. Educational space of modern Ukrainian society experiences substantial changes that take place as a result of euro integration processes, economic and political globalization, fast development of science, updating of conceptual principles of innovative activity. It assists introduction of only standards of specialists' preparation for different industries, unification of curriculums in accordance with the credit-module system, a concerted strategy for the development of a higher school, realization of the newest standards of educational process. For this reason demand on highly skilled specialists rises and requirements to educational establishments that can give the corresponding level of educational services increase. The above-mentioned is possible on condition of creation and introduction of a many-leveled system of evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity.

According to the study 'evaluation of pedagogical activity' is viewed as a description of an activity which is characterized by certain signs and features, in particular as accordance to the set norms and standards, realization of a certain activity, as a measure of satisfaction of those, who is straight or indirectly interested in the results of his activity [1, 12]. Its goal is the following: to determine weakness in the organization of educational process; to stimulate higher school teachers' activity; to provide the proper level of pedagogical workers' professional competence; to set accordance between the results of professional activity and payment of work; to activate an innovative potential of a teacher; to stimulate pedagogical workers' level of professional

competence; to discipline and motivate pedagogical workers; to define their rating; to improve theoretical and methodic level of knowledge.

What's more, evaluation is also connected with the decision of such tasks*:* exposure of incompetent employees; money spending on studies; organization of feed-back with employees about the quality of education; development of skilled workers.

The analysis of current research. As it was found out, different aspects of the problem of evaluation of Ukrainian higher school workers' pedagogical activity were the subject of research of many famous Ukrainian scholars and scientists during an investigated period. So, the theoretical bases of the given problem were identified in the academic writings of S. Amonashvily, B. Ananiev, N. Bordovskaya, A. Ivin etc. (explanation of the terms «quality», «evaluation of quality», «evaluation of pedagogical activity»); V. Gryniova, A. Guba, V. Lozova, M. Podberezky, I. Prokopenko (requirements to higher school teachers); P. Gaponin, G. Zasobina, Z. Yesarieva, O. Romanovsky (structure, kinds and functions of pedagogical activity). Some aspects of the given problem were introduced in scientific works of L. Zelenskaya, S. Zolotuhina, I. Zvarych, O. Kin, O. Mykytiuk, O. Popova etc.

In its tern, works of an experimental direction (N. Bordovskaya, D. Melnichuk, B. Mokin, V. Petrenko, U. Rud, S. Seriogin, U. Stepanov, O. Trydid etc.) connected with the introduction of different methods of evaluation of Ukrainian higher school workers' pedagogical activity to the practice of a higher school have a special value for our research.

So, ***the goal*** **of the article** is to characterize the main stages of development of the investigated problem in theory and determine the main methods of evaluation of Ukrainian higher school workers' pedagogical activity in practice during an analyzed period.

The main material. During the study it was found that, that the problem of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity in Ukraine was realized in three stages. In light of this, it is important to note that, criteria for their determination were: development of higher education and pedagogy of higher school in an investigated period, introduction of different governmental resolutions, directives and orders concerning higher school, control and evaluation of quality of teachers' pedagogical activity in particular; level of theoretical and practical questions on a given problem.

Therefore, I stage – 1969–1984 –is marked as the stage of purposeful governmental measures and scientific searches of theoretical questions of evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity in the context of development of teachers' professiogram. During this period, by the accepted documents: Statute «On Higher Educational Establishments of the USSR» (1969), Statute of Ministers Councils «On measures in Relation to the Further Improvement of Higher Education in a Country» (1972) requirements

to teachers were determined. Note that they constantly were broadened and connected with the level of realization of lecture and practical classes, educational work with students, conduct of a research work [5].

Considering different scientists perspectives it's important to summarize that evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity at this stage of the investigated problem was suggested to conduct on the basis of teachers' work, namely an effectiveness of their activity.

After all, II stage –1985–1990 – is presented as a stage of theoretical questions mainly in the context of a search of criteria of evaluation of higher school teachers' advisors 'pedagogical activity. In the context of the investigated problem special value here is purchased to the Statute «On measures in Relation to the Expansion of Students 'Participation in the work of Institution of Higher Learning (1987)», where their opinion was considered to be important during the evaluation of teaching and even teachers' election [4].

As research witnessed, the main feature of this period was a search of criteria of evaluation of different kinds of higher school teachers' pedagogical activity. For example, as a result of educational activity it was suggested to consider students' marks. However the absence of only requirements to the evaluation of students' knowledge did not allow attribute this index to leading. Next to this, as a feature of evaluation of a scientific activity at first it was suggested to use the amount of printed lists, scientific works or lectures, later it was an amount of publications, monographs, textbooks, articles in the well-known magazines, and also a number of well-qualified candidates and doctors of sciences. Unfortunately, not certain at all in that time there were criteria for evaluation of quality of higher school teachers' organizational, social and political activity.

And at last, III stage –1991 – beginning of the XXI century – is the stage of introduction into the practice of higher school of individual methods and rating system of evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity. During this stage a lot of governmental programs and legislative documents were accepted (in particular, World Declaration «Higher Education in the XXI Century: Approaches and Practical Measures», National Doctrine of Ukraine Development in the XXI Century «On the Government National Program «Education» («Ukraine of the XXI Century», 1993); Decree of Ukrainian President «On Basic Directions of Reformation of Higher Education in Ukraine» (1995), Law of Ukraine «On Higher Education» (2002). The above mentioned documents state that the value of evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity was called by the necessity of social and economic defense of the educational process' participants and an increase of scientific and pedagogical workers' material stimulation [3].

Basing on the study of the scientific literature, it was concluded that at this stage evaluation of teachers 'pedagogical activity was considered to be an

important instrument of improvement of higher school teachers' work (pedagogical function) and it influenced on the results and quality of their activity (administrative function).

At the beginning of the XXI century a very important question as to the determination of kinds of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity acquires its actuality:

- according to the subject of evaluation scientists distinguish: *expert* (*internal)* evaluation (done by administration, specially prepared experts of a given higher educational establishment); *self-evaluation* (done by a teacher, envisages the reflection of his professional potential); *expert (external)* evaluation (conducted by external in relation to a higher educational establishment experts within the procedures of license, attestation and accreditation of a higher educational establishment); *teacher evaluation by students /consumers* (based on taking into account students' opinion about the quality of teaching);
- according to the object of evaluation: *individual* (evaluation of a concrete teacher, associate professor, professor); *group* (evaluation of a department, higher educational establishment); *individual and group* (correlation of evaluation of quality of separately taken teachers with the evaluation of teachers who work at the some department);
- according to the nature of evaluation: *complex* (expert evaluation and self-evaluation of quality of all types of teachers' pedagogical activity); *single* (evaluation of a person, separately taken direction of the pedagogical activity);
- according to the periodicity of realization: *previous* (among the teachers who have just been taken to work at a higher educational establishment- in the form of an interview); *current* (conducted regularly with the aim of an operative management); *control* (with bringing in of experts); *summative* (conducted once in 5 years in the form of attestation) [10].

What's more, during the study it was found that the characteristic feature of this period was that a pedagogical theory was enriched by the development of methods of evaluation of quality of higher school teacher's pedagogical activity. So the *methods* were divided into: *qualitative* (verbal and writing description, biographic method, description of results of teachers' activity for a certain time period); *quantitative* (method of ball estimation, method of ranging, coefficient estimation); *combined* (interview, questionnaire, tests, rating, and examinations).

But, unfortunately, the survey results showed that despite the existence of certain set of generally excepted descriptions and criteria of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity in accordance with its specification and quality, the priority of criteria in concrete Ukrainian institution of higher learning could be different [7, 26]. What's more, for today the criteria of

evaluation of teachers' activity remains normatively indefinite.

Study of experience of Ukrainian higher educational establishments, in particular of Bila Tserkva, Vinnytsia, Volyn, Kyiv, Sumy, Kharkiv etc. allowed to state about the use in practice of different methods of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity.

To begin with, it should be said that during the I stage (1969–1984) evaluation of quality of higher school teachers' professional and pedagogical activity was performed according to such types of their activity as: scientific, educational and methodical. The leading methods of evaluation of teacher's activity there was an attestation. But an unsolved at that time remained the question about the methods of its realization. As research witnessed, it became an inner matter of a higher educational establishment, as experts were highly skilled specialists – mainly members of the same pedagogical staff (colleagues). Thus, quality of expert evaluation depended on a collective, and thus, there were cases when in the result of attestation different specialists got identical characteristics. As a result, the amount of drawbacks of attestation was rather evident.

What's more, attestation was done once in five years, but it didn't have any scientific background of its time period. It was finished by the description of teachers' activity; however its structure and maintenance were not fixed in the normative documents. For example, if scientific results could be estimated relatively exactly, then the results of educational work had to be estimated according to such conditional criteria, as a level of education, ideological and moral internals, readiness of a teacher to teach the subject etc. It's clear, that each teacher could have his own subjective ideas about these characteristics. As a result, it was necessary to balance the results of different types of teachers' activity. In light of this, attestation didn't found its wide use in practice in that time.

In the second half of the 80th of XX of century theory was enriched by the forms of attestation. One of them there was a competition on the best lecturer, assistant, and group counsel. The main aim of such measures was to encourage scientific and pedagogical workers. The results of such competitions were declared by an order of an institute, and winners were rewarded by an official document. Announcement of results and reward of winners took place at conferences or general meetings of faculty advisors of a particular university.

At the end of the 80th in theory some clarifications as to the functions, signs, tasks and criteria of attestation were done. According to the definition, given by a researcher N. Vaschenko, attestation – is an evaluation of teachers' pedagogical activity, his accordance to set at that time requirements. The main task of attestation was implementation of an important stimulant function – assistance to the qualitative increase of faculty advisors. As undertaken study testified the chair heads of departments, professors, associate professors, senior teachers, teachers and assistants passed attestation. The main characteristics of attestation were: specification of certain category of workers enumerated in

normative legal acts about attestation; periodicity of its realization; special forms of its realization, and also functional role of attestation – selection of the administration staff and specialists or even their replacement [2, 66].

In the result of attestation such types of teacher's pedagogical activity were estimated: results of educational, methodical, scientific and organizational activity that served as basis for a making decision about the increase of teachers' salary.

At the same time, it was found out, that in the given investigated period such method as questionnaire of students as one of effective methods of evaluation of quality of teachers' pedagogical activity was widely used. As an example, questionnaire «Teacher evaluation by students» was worked out in Kyiv Engineer-Building Institute (1989). The questions of it embraced all the aspects of teachers' pedagogical activity, and were considered correct from the point of view of ethics. For an integral evaluation of pedagogical mastery of a teacher the results of students' answers grouped according to such signs: knowledge of a subject, good methodology, teachers' personal internals etc [6, 97].

Teacher's self-perfection was understood in the following way. If a teacher, as a result of students' questioning was informed about his defects at work from students' point of view, then he took them into account or tried to avoid. If it touched maintenance of educational material then he tried more and more perfect prepare to his classes, if to the form of their realization – worked hard to improve his teaching methodology. When students noticed low inner person's defects then a teacher tried to remove all negative remarks marked by students. The results of students' questioning concerning teachers' pedagogical activity were taken into account in the process of attestation commission at teachers' electing by a competition. In special occasions at teacher's sharply negative estimation by students from many parameters of pedagogical activity such teacher could be examined by a department with the acceptance of a corresponding decision, even to finish his career at the university.

90^{th} – beginning of the XXI century characterized by the search of a quantitative criteria of evaluation of quality of higher school teachers' pedagogical activity in particular introduction into the practice of higher school of the rating system. It was set that rating, as an evaluation system has substantial advantages: clarity of criteria; simplicity of realization; absence of possibility to set too high or low evaluation in accordance to those whose activity is evaluated.

In light of this, as some scientists say for today it does rating the most perspective method and allows apply it for the evaluation of teaching staff' pedagogical activity of any higher educational establishment.

However, in the result of a scientific research it was found that for today there isn't any single system of criteria of rating evaluation that contain not many evaluation parameters. While working out the system of evaluation of quality of professional and pedagogical activity of teachers, it is necessary to

take into account some very important circumstance that such system must be simple and clear to the teachers, and in its basis must be clear and generally accepted characteristics.

As undertaken study witnessed, the leading universities of Ukraine are engaged in development and introduction in practice of a higher school of rating methodologies of evaluation of pedagogical workers (in particular National University of Water and Nature Use, G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kryvyi Righ Technical University, Kyiv Polytechnic Institute, Volyn Institute of Economy and Management, Bilocerkivsky National Agrarian University etc). Some higher educational establishments of Ukraine are only on the stage of introduction of such system in practice of a higher school (A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University).

The rating results were the bag ground for getting honored ranks and money rewards. At the same time, review of existent methodologies witnessed that authors, trying maximally to take into account different factors that influence on the activity of higher educational establishment include in the methodologies too many criteria which are very often duplicated. In addition, work after such methodologies requires collection of a plenty of questionnaires, forms, other documentation and this fact causes protest of the academic staff.

Note that, no less popular and effective method of evaluation of teachers' activity is the method of self-evaluation. (For example, at school of pedagogical mastery of National University of Water and Nature Use) such internals of teacher's personality were subject to estimation: respect to students; humanity; demand; goodwill; tactfulness; high level of professional knowledge; good memory; enunciation; pedagogical capabilities); method of expert estimation (in Sumy National Agrarian University the estimation of quality of professional and pedagogical activity of teachers by the members of collective were done according to such criteria: knowledge of a subject, teaching qualities, logical exposition of a material, culture of speech, demand to people, fascination by work etc.

Beginning of the XXI century was marked by an active introduction to the practice of higher school of various individual methods of evaluation of teachers' pedagogical activity. Among them we found: A. Nebesnova, V. Nebesnov "To the formalization of quantitative estimation of quality of teachers' pedagogical activity", B. Mokin "Math models in the system of control for efficiency of higher school teachers' activity, R. Petrenko, I. Shalimov «Automatic system of evaluation of scientific and pedagogical teachers' activity» etc. The main task of such methods was the decision of the given problem by transition from subjective (qualitative) descriptions of pedagogical processes to their severe and objective evaluation (quantitative) [8; 9; 11].

The conclusions and recommendations for further research. Thus, based on the above-mentioned we can conclude that the problem of evaluation of

higher school teachers' pedagogical activity in Ukraine was of high importance during the second half of the XX – at the beginning of the XXI century and was realized in three stages: I stage – 1969–1984 –is marked as the stage of purposeful governmental measures and scientific searches of theoretical questions of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity in the context of development of teachers' profesiogram; II stage –1985–1990– is presented as a stage of theoretical questions mainly in the context of search of a criteria of evaluation of higher school faculty advisors' pedagogical activity; III stage –1991 – beginning of the XXI century– is the stage of introduction into the practice of higher school of individual methods and rating system of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity.

Next to this, study of experience of Ukrainian higher educational establishments during an investigated period allowed to state about the use in practice of different methods of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity such as: method of attestation, method of rating, method of teacher evaluation by students, colleges, experts and individual methods.

REFERENCES

1. Бордовская Н. В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза : Методические рекомендации / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. – СПб. : Архангельск, 2003. – 72 с.

2. Ващенко Н. М. Повышение квалификации кадров в системе непрерывного образования / Н. М. Ващенко // Советская педагогика. – 1988. – № 8. – С. 65–68.

3. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / В. Г. Кремень, С. М. Ніколаєнко, М. Ф. Степко та ін. – К. : Знання, 2005. – 327 с.

4. Вища школа УРСР за 50 років. – К. : Вид-во Київ ун-ту, 1967. – 395 с.

5. Высшая школа. Сборник основных постановлений, приказов и инструкций. Ч.2 // Под ред. : Войленко Е. И. – М. : Высшая школа, 1965. – 355 с.

6. Денисов А. Е. Преподаватель глазами студентов КИСИ / А. Е. Денисов // Проблемы высшей школы. – К. : Вища школа, 1989. – С. 97–99.

7. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної діяльності викладачів у ВНЗ / І. Зварич // Молодь і ринок. – 2010. – № 5. – С. 21–29.

8. Мокін Б. І. Математичні моделі в системах управління ефективністю діяльності професорсько-викладацького складу ВНЗ / Б. І. Мокін, Ю. В. Мокіна. – Вінниця : УНІВЕРСУМ, 2008. – 133 с.

9. Небеснова А.В. До формалізації кількісної оцінки якості праці викладача / А. В. Небеснова, В. В. Небеснов // Наук. вісник : зб. наук. праць – О., 2001. – Вип.1-2. – С. 5–11.

10. Пархоменко І. М. Оцінювання управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів під час атестації / І. М. Пархоменко – К. : К-Подільський, 2008. – 143 с.

11. Петренко В.Р. Автоматизована система оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів / В.Р. Петренко, І.С. Шалімов // Нові технології. – 2009. –№ 1 (23). – С. 80–91.

РЕЗЮМЕ

Ткаченко Е. Б. Оценивание педагогической деятельностей преподавателей высшей школы как актуальная научная проблема в Украине (вторая четверть XX – начало XXI века).

В статье раскрывается сущность и содержание понятия «оценивание качества педагогической деятельности», его цель и задачи. Определены и охарактеризованы главные этапы развития исследуемой проблемы на протяжении исследуемого периода. На уровне теории установлено, что данный период характеризовался повышением требований к преподавателю высшей школы; определением видов, критериев и подходов к оцениванию качества педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава ВНЗ. На практике разных ВНЗ Украины широкого распространения получили разные методы оценки качества педагогической деятельности преподавателя, среди которых: метод аттестации, метод рейтинга, метод оценки преподавателя студентами, коллегами, экспертный метод, авторские методики и другие, которые имели определенные особенности и специфику на каждом с определенных этапов.

***Ключевые слова**: оценивание, качество, критерии и методы оценивания, преподаватель, педагогическая деятельность, рейтинг, аттестация, оценка деятельности.*

SUMMARY

Tkachenko O. B. Evaluation of the high school teachers' pedagogical activity as an actual scientific problem in Ukraine (the second quarter of the XX-th and the beginning of the XXI-st century).

The essence and content of the notion «evaluation of the teachers' pedagogical activity», its goals and tasks are viewed in the given article. Thus, evaluation of the teachers' activity is important to determine weakness in the organization of an educational process; to stimulate higher school teachers' activity; to provide the proper level of professional pedagogical workers' competence; to set accordance between the results of professional activity and work payment; to stimulate pedagogical workers' level of professional competence; to discipline and motivate pedagogical workers; to define their rating.

The main stages of the development of the investigated problem in theory are characterized. It is found that each stage is marked by its special purposeful governmental measures and scientific searches of theoretical questions of evaluation of the higher school teachers' pedagogical activity. In such a way during the analyzed period the requirements to the teachers have been determined; the criteria, kinds, principles and methods of evaluation of quality of higher school faculty advisors pedagogical activity have been defined.

During the study it has been concluded that in practice of many higher educational establishments of Ukraine different methods of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity have been widely used. Among them: the method of attestation, the method of teacher evaluation by the students, colleges, experts and individual methods. It is noted that they have their specification and value in each period.

Beginning of the XXI-st century is marked by the search of quantitative criteria of evaluation of higher school teachers' pedagogical activity and introduction into practice of a higher school of individual methods and rating system of evaluation of the teachers' pedagogical activity. It is proved that rating as an evaluation system has substantial advantages: clarity of criteria; simplicity of realization; absence of possibility to set too high or low evaluation in accordance to those whose activity is evaluated. In light of this, as some scientists say for today it does rating the most perspective method and allows applying it for the evaluation of teaching staff' pedagogical activity of any higher educational establishment.

Key words: *evaluation, quality, criteria and methods of evaluation, a higher school teacher, pedagogical activity, rating, attestation, evaluation of the pedagogical activity.*

УДК 373.2.091(477)«1920/1930»

Т. Ю. Шинкар
Київський університет імені Бориса Грінченка

МЕТОДИЧНА РОБОТА В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УКРАЇНИ В 20–30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито теоретичні основи становлення та розвитку методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті роки ХХ століття. В основу дослідження покладено аналіз наукових фактів, педагогічного досвіду, теоретичне узагальнення особливостей становлення суспільного дошкільного виховання та методичної роботи в зазначений період. Результати дослідження розкривають вплив провідних ідей педагогічної науки на трансформацію змісту і форм організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах та надають можливість їх використання в оновленому контексті розвитку освіти. Автор констатує, що досліджуваний період характеризувався широким розгортанням мережі закладів дошкільного виховання, визначенням змісту дошкільної освіти, впровадженням нових наукових ідей у практику, підвищенням методичного рівня організації роботи в дитячих установах. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в аналізі й систематизації історичних джерел та їх використання у практиці підготовки сучасних фахівців із дошкільної освіти.

Ключові слова: *методична робота, зміст освіти, розвиток, історичний досвід, система дошкільного виховання, суспільне дошкільне виховання, історико-педагогічне дослідження, дитячий садок, дошкільний навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Перебудова в сучасній системі освіти України, стрімкий розвиток суспільного дошкільного виховання зумовлює необхідність дослідження педагогічного досвіду та історії дошкільної педагогіки з метою вивчення, виокремлення та трансформації продуктивних ідей організації методичної роботи в дошкільних навчальних закладах сьогодення.

Одним із найважливіших чинників ефективної діяльності дошкільного навчального закладу є рівень організації методичної роботи. Діяльність сучасного дошкільного навчального закладу неможлива без організованої методичної роботи, яка віддзеркалює вимоги суспільства до дошкільної освіти: зміни у змісті та технологіях навчання й виховання дітей дошкільного віку, що зумовлені розвитком сучасних інформаційно-комунікативних технологій, запитами батьків та потребами дітей дошкільного віку. Організацію методичної роботи в дошкільному навчальному закладі необхідно переглянути з позиції наукового обґрунтування ефективних форм і методів роботи, витоки яких знаходяться на попередніх етапах розвитку системи суспільного дошкільного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. У вивченні генези методичної роботи у сфері дошкільної освіти приділено увагу окремим її аспектам, зокрема, становленню й розвитку системи дошкільної освіти, змісту та плануванню

навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах, методам і формам його організації (В. Котирло, З. Борисова, К. Крутій, Л. Артемова, О. Проскура та ін.); історико-педагогічним аспектам розвитку освіти, суспільного дошкільного виховання в Україні, характеристиці українського національного дошкілля (І. Улюкаєва, О. Бондар, О. Венгловська, Т. Степанова та ін.). Загальні теоретичні аспекти методичної роботи в закладах освіти висвітлено у працях В. Павленко, І. Жерносек, І. Титаренко, О. Зубкова, С. Майданенко та ін.; розкрито особливості організації методичної роботи в закладах освіти різного рівня на сучасному етапі (А. Богуш, В. Крижко, К. Крутій, Н. Савінова, О. Зайченко та ін.). Генеза системи методичної роботи в радянській та вітчизняній освіті висвітлено в роботах А. Єрмоли, Г. Данилової, Г. Литвиненко, Л. Калініної, О. Капченко, П. Худомінського, Т. Ткачевої та ін., але ці праці стосуються переважно методичної роботи у школі. Проблема розвитку теоретичних основ методичної роботи в системі дошкільного виховання України в 20–30-ті роки ХХ століття не набула узагальнення й недостатньо висвітлена в сучасних наукових дослідженнях.

Метою статті є розкриття теоретичних основ становлення та розвитку методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України у 20–30-ті роки ХХ століття в єдності аналізу наукових досліджень, педагогічного досвіду, особливостей становлення суспільного дошкільного виховання та методичної роботи в зазначений період.

Методи дослідження: історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення (вивчення та систематизація наукових джерел, визначення етапів розвитку змісту й форм організації методичної роботи в Україні в означених хронологічних межах); хронологічно-системний (вивчення генезису змісту й форм організації методичної роботи в дитячих садках України в означений період); конкретно-історичний (розкриття педагогічних фактів і явищ, що визначали особливості розвитку змісту й форм організації методичної роботи в дитячих садках України, внесок педагогів-практиків у розвиток методичної роботи в дитячих садках).

Виклад основного матеріалу. Перша світова війна та громадянська війна змусили жінок брати активну участь у розбудові й відновленні промисловості держави, сім’я не мала можливості забезпечувати якісне виховання дітей. Збільшилася кількість безпритульних дітей, дітей-сиріт. Державна політика в галузі освіти спрямовувалася на масове створення дитячих будинків для дітей віком від 3 до 15 років. Проте економічний занепад у країні не дав можливості об’єднати в єдиний навчально-виховний заклад усі існуючі на той час установи, у яких здійснювалося виховання й навчання дітей. Тому, продовжили своє існування освітні заклади, у яких педагоги опікувалися вихованням і навчанням дітей саме дошкільного віку.

Період 20–30-х рр. ХХ століття характеризувався остаточним утвердженням радянської влади в Україні та становленням радянської

системи суспільного дошкільного виховання; це був період широкого розгортання мережі закладів дошкільного виховання, розробки змісту дошкільної освіти, орієнтованої на державну політику [1]. На першій Всеукраїнській нараді з народної освіти (1920) було прийнято модель системи освіти України. Відділ народної освіти було поділено на підвідділи, одним із яких був дошкільний [2]. Передбачалися штатні одиниці завідувачів відділами та інструкторів, які працювали над визначенням організаційних форм і методів керівництва дошкільними навчальними закладами [8].

Саме цей період представлений працями українських фундаторів дошкільної педагогіки, серед яких роботи видатних педагогів: А. Гендріхівської, О. Дорошенко, С. Русової, І. Соколянського, В. Чередніченко, Е. Яновської та ін. Науково-методичний сектор Наркомпросу УРСР та секція дошкільного виховання Українського науково-дослідного інституту педагогіки розробили й видали великим тиражем низку методичних посібників для вихователів щодо організації роботи в дитячих садках. Вони засвідчили, що впродовж одного десятиліття тричі суттєво змінювались основні програмні документи. У 1931 році почав видаватися науково-методичний журнал «За комуністичне виховання дошкільника». У ньому друкувалося багато матеріалів методичного характеру, зокрема з організації різних типів закладів суспільного дошкільного виховання. Журнал значною мірою сприяв підвищенню методичного рівня організації роботи дитячих установ, а матеріали розміщені в ньому, дозволили вихователям ознайомитись зі здобутками теорії та практики дошкільного виховання [8]. У сукупності з працями науковців, методичні рекомендації з організації освітнього процесу в дитячих садках заклали теоретичні основи розвитку методичної роботи у сфері суспільного дошкільного виховання.

Однією з особливостей того часу було й те, що українська педагогічна думка була складовою радянської педагогіки. Теоретичний доробок російських педагогів (Є. Тихеєвої, Є. Фльоріної, Л. Шлегер, Н. Сакуліної, Ю. Аркіна та ін.) – широко використовувавсь у практиці роботи дитячих садків в Україні.

Витоки методичної роботи в дошкільних установах пов’язана з роботою школи, у якій вона є невід’ємною складовою освітнього процесу. Вперше офіційно посаду методиста (вчителя-інструктора) в школі запропонували ввести на І Всеросійському з’їзді з питань народної освіти (1914 рік) [7]. У дошкільних закладах ця посада з’явилася значно пізніше, хоча методична робота в них активно розвивалась. Аналіз теоретичних джерел засвідчує різноманітні підходи вчених до періодизації розвитку та становлення методичної роботи. Так, Г. Литвиненко виділяє п’ять етапів розвитку методичної служби: І період – ІІ половина ХІХ ст. – до 20-их рр. ХХст. – зародження форм і змісту діяльності методичної служби; ІІ період – 20–30-ті роки ХХ ст. – формування інституційних форм методичної служби навчально-методичного спрямування; ІІІ період – 1948–1968 рр. – діяльність

педагогічних кабінетів, їх ліквідація й поновлення з інспекторсько-методичними функціями; IV період – 1967–1991 рр. – діяльність районних (міських) методичних кабінетів; V період – 1991–початок XXI ст. – модернізація методичної служби як невід'ємної національної складової [5]. Дослідник А. Єрмола виділяє більше десяти етапів розвитку методичної роботи, співвідносячи їх з історією розвитку держави [4].

У 20–30-х роках XX століття суспільне дошкільне виховання лише розпочинало свій розвиток. Перед ним стояли питання визначення змісту освіти, впровадження нових наукових ідей у сфері дошкільного виховання в практику, підвищення педагогічної майстерності вихователів дитячих установ, що спонукало розвиток методичної роботи. Методична робота в закладах для дітей дошкільного віку існувала, хоча це поняття й не використовувалось у широкому педагогічному обігу, а було лише прописане в назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо. У 20–30-ті рр. XX століття почали активно розвиватися та діяти такі форми організації методичної роботи, як педагогічні виставки та спеціальні комісії з дошкільного виховання при Народному комісаріаті освіти в Україні. Українські делегації долучилися до участі у Всеросійських з'їздах із дошкільного виховання, Всеукраїнських нарадах та конференціях дошкільних працівників. На курсах підготовки дошкільних працівників обговорювалися питання розроблення та впровадження в практику навчальних посібників і методичних рекомендацій з фізичного, морального, трудового розвитку дітей дошкільного віку.

Зусилля науковців того часу були спрямовані на оптимізацію змісту та форм організації діяльності дітей у дитячих садках. Так, у 1922 році з'явилася праця О. Дорошенко «Дитячий садок», де автор розглядала питання організації навчання та виховання дітей у дитячих садках. Ця книга використовувалася вихователями як методичний посібник [3].

У 20–30-х роках XX століття відбувався активний пошук шляхів побудови ефективної діяльності дитячих садків, що супроводжувався створенням відповідних наукових інститутів і секторів (Інститут народної освіти, 1920; Вищі трирічні педагогічні курси імені Б. Д. Грінченка, 1922; Український науково-дослідний інститут педагогіки, у складі якого створено сектор дошкільного виховання, 1926), впровадженням у практику перших методичних інструкцій та рекомендацій («Організаційні поради в справі позашкільної і дошкільної освіти», 1918; «Организация массовой методической работы по дошкольному воспитанию», 1932; Положение о дошкольном инструкторе, 1935; «Указание к организации и содержанию методического руководства детскими садами», 1937), розробкою керівництв для вихователів та програм виховання дітей дошкільного віку («Дошкільне виховання», 1918; «У дитячому садку», 1919; «Дитячий садок», 1920; «Теорія і практика дошкільного виховання», 1924; «Теорія і практика дошкільного виховання», 1927; «Програма для дошкільних

закладів», 1932; «Програма для дошкільних закладів», 1934; «Керівництво для вихователя дитячого садка», 1937).

Іншою характерною рисою періоду 20–30-х років ХХ століття став розвиток закладів із підготовки дошкільних працівників: Інститут народної освіти, Вищі трирічні педагогічні курси, педагогічні технікуми, педагогічні факультети інститутів соціального виховання, міжрайонні педагогічні курси. Крім стаціонарних відділень, відкривалися заочні та вечірні відділення. У середині 20-х років діяли три інститути з підготовки фахівців із дошкільного виховання в Києві, Харкові та Одесі. У зв'язку з реорганізацією та розвитком суспільного дошкільного виховання на початку 30-х років відкриваються педагогічні технікуми, у яких здійснювалася підготовка вихователів дошкільних установ, та педагогічні (дошкільні) факультети інститутів соціального виховання, у яких готували організаторів дошкільних закладів. У навчальних планах серед профільних предметів з'явився курс «Організація і планування дошкільної справи». Існувало також і заочне інструктування вихователів через радіомовлення (1931–1933) [6; 8].

Значний вплив на розвиток теорії та практики суспільного дошкільного виховання в Україні здійснювали Всеросійські з'їзди з дошкільного виховання. Українські делегації брали участь у роботі всіх чотирьох з'їздів (1919, 1921, 1924, 1928). Прийняті на них рішення, постанови, як правило, враховувались українськими педагогами у практиці. Слід зазначити, що на цих з'їздах обговорювалися питання концептуального характеру, і нерідко їх рішення призводили до значних змін у змісті та організації дошкільного виховання [8].

Кінець 30-х років ХХ століття – період, коли в результаті напрацювань науковців і практиків були закладені організаційно-змістові засади методичної роботи, затверджено «Керівництво для вихователів дитячого садка» (1938), у якому було сформовано теоретичні, організаційні та методичні основи діяльності дошкільних навчальних закладів в Україні. У 1939 р. відбулося возз'єднання українських земель. Це позначилось і на системі освіти: для всіх п'ятнадцяти республік були визначені теоретичні, організаційні й методичні основи діяльності закладів дошкільного виховання на наступних 50 років.

Не всі прогресивні ідеї того часу, що стосувалися методичної роботи дошкільних працівників, висловлені науковцями та практиками в галузі дошкільної педагогіки, були втілені в життя. Це було зумовлено специфікою соціально-політичної ситуації в першій соціалістичній державі світу, до складу якої увійшла Україна. Тому вивчення історико-педагогічного досвіду в окреслених рамках дослідження розглядаємо як одну зі стратегій інноваційного розвитку системи дошкільної освіти в Україні.

Висновки. Аналіз теоретичних джерел засвідчує, що 20–30-ті роки ХХ століття – період широкого розгортання мережі закладів дошкільного виховання, визначення змісту дошкільної освіти, впровадження нових

теоретичних розробок у практику, підвищення методичного рівня організації роботи дитячих установ. З'ясовано, що витоки методичної роботи дошкільних навчальних закладів беруть свій початок у першій третині ХХ століття. У цей період, за змістом і формою, методична робота в дошкільних установах у цілому копіювала шкільну систему. Проте вихователі здійснювали активний пошук шляхів самобутнього розвитку змісту, методів і форм організації методичного супроводу освітньої роботи з дітьми. На той час поняття «методична робота» не використовувалось у широкому педагогічному обігу, а було лише прописане в назвах інструкційних листів, рекомендаціях, положеннях тощо. Паралельно активний пошук шляхів побудови ефективної діяльності дитячих установ супроводжувався створенням відповідних наукових інститутів і секторів, а також закладів із підготовки дошкільних працівників. Зусиллями науковців того часу були закладені теоретичні основи розвитку та організаційно-змістові засади методичної роботи в системі дошкільного виховання України. Через інструктивні матеріали й методичні розробки вони втілювались у практику суспільного дошкільного виховання.

Урахування актуальності проблеми, потреби переосмислення та трансформації ідей історичного досвіду організації методичної роботи в дошкільному навчальному закладі свідчить про перспективність подальших наукових розвідок піднятих питань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар А. Д. Розвиток суспільного дошкільного виховання в Українській РСР (1917–1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 226 с.

2. Дітковська С. О. Становлення системи дошкільного виховання в УРСР (1917–1929 рр.) / С. О. Дітковська // Наук. вісн. Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : (зб. наук. пр.). – Одеса, 2003. – № 9/10. – С. 99–107.

3. Дорошенко О. Дитячий садок / О. Дорошенко. – Київ, 1922. – 217 с.

4. Єрмола А. М. Система науково-методичної роботи інформаційно-методичних центрів з учителями загальноосвітніх навчально-виховних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Єрмола Анатолій Михайлович. – Х., 1998. – 255 с.

5. Литвиненко Г. М. Інноваційний розвиток районних (міських) методичних кабінетів і центрів як науково-методичних установ [Електронний ресурс] / Г.М. Литвиненко // Освіта України. – 2012. – №26. – Режим доступу :

oipopp.ed-sp.net›metod/1483/1483_1.doc.

6. Про реорганізацію мережі і системи педагогічної освіти. Постанова РНК УРСР від 11.08.1930 р. // Бюлетень Наркомосу УРСР. – 1930. – № 40. – С. 633

7. Ситник А. П. Должность – методист / А. П. Ситник // Методист. – 2001. – № 1. – С. 11–13.

8. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / І. Г. Улюкаєва ; Бердян. держ. пед. ун-т [та ін.]. – Бердянськ : Колор-Прінт, 2007. – 169 с.

РЕЗЮМЕ

Шинкарь Т. Ю. Методическая работа в системе дошкольного воспитания Украины в 20 – 30-е годы XX века.

В статье раскрыты теоретические основы становления и развития методической работы в дошкольных учебных заведениях Украины в 20–30-е годы XX века. В основу исследования положен анализ научных фактов, педагогического опыта, теоретическое обобщение особенностей становления общественного дошкольного воспитания и методической работы в указанный период. Результаты исследования раскрывают влияние ведущих идей педагогической науки на трансформации содержания и форм организации в дошкольных учебных заведениях и предоставляют возможность их использования в обновленном контексте развития образования. Исследуемый период характеризовался множеством открытий учреждений дошкольного воспитания, определением содержания дошкольного образования, внедрением новых теоретических разработок в практику, повышением методического уровня организации работы детских учреждений. Перспективы дальнейших научных исследований рассматриваются в систематизации исторических источников и их использование в практике подготовки современных специалистов по дошкольному образованию.

***Ключевые слова**: методическая работа, содержание образования, развитие, исторический опыт, система дошкольного воспитания, общественное дошкольное воспитание, историко-педагогическое исследование, детский сад, дошкольное учебное заведение.*

SUMMARY

Shynkar T. The Methodical Work in the System of Preschool Education of Ukraine in the 20^{s}-30^{s} of the 20^{th} Century.

The aim of the article is uncovering of the theoretical basis of formation and development of the methodical work in preschool institutions of Ukraine in the 20^{s}-30^{s} of the 20^{th} century. The explanation of these aspects gives an opportunity to understand historical preconditions of the development of the whole system of preschool education in Ukraine.

The analysis of scientific facts, pedagogical experience, and generalization of the peculiarities of foundation of social preschool education and the methodical work in the marked period are assumed as basic. The results of the research reveal the influence of the leading ideas of pedagogical science and transformation of the contents and forms of organization in preschool institutions and give an opportunity of their using in the renovated context of the development of education.

It has been ascertained by the author that the 20^{s}-30^{s} of the 20^{th} century is the period of vast development of the system of preschool institutions, the definition of the content of preschool education, the implementation of new theoretical elaborations into the practice, the improvement of the methodical level in organization of the work of the child care institution. All this made the theoretical basis for the development of the methodical work in the system of preschool education of Ukraine.

It has been proved that the roots of the methodical work of preschool institutions originated at the beginning of the 20^{th} century. In this period the methodical work in preschool institutions was like the school system in content and form. But the teachers were searching the ways of the original development of the content, methods and forms in organization of methodical accompaniment of educational work with children. Theoretical basis of the development, organization and sense principles of the methodical work were implemented in the practice of social preschool education through the instructive materials and methodical elaborations.

Taking into account the currency of the problem, the necessity of reinterpretation and transformation of the ideas of historical experience and organization of methodical work in preschool institution we affirm the perspective of further scientific researches of these questions.

Key words: *methodical work, the content of education, the development, historical experience, a system of preschool education, social preschool education, a historical and pedagogical research, infant school, preschool institution.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.54:5+371.26:512

В. В. Ачкан
Бердянський державний
педагогічний університет

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ РІВНЯНЬ І НЕРІВНОСТЕЙ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ З МАТЕМАТИКИ У 9 КЛАСІ

Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки учнів до розв'язування рівнянь і нерівностей державної підсумкової атестації з математики у 9 класі. У статті розглянуто питання реалізації компетентнісного підходу під час підготовки учнів 9 класу до розв'язування рівнянь і нерівностей під час державної підсумкової атестації (ДПА) з математики, наведені методичні рекомендації, щодо організації цієї підготовки.

***Ключові слова**: державна підсумкова атестація, компетентнісний підхід, методи розв'язування рівнянь та нерівностей.*

Постановка проблеми. У контексті реформування математичної освіти, побудови особистісно орієнтованої системи математичної підготовки важливого значення набуває впровадження компетентнісного підходу в організацію навчання. Необхідність реалізації компетентнісного підходу задекларована в Загальних критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, що були затверджені Міністерством освіти, науки, молоді та спорту України [5]. У той же час залишаються не усунутими протиріччя між наявністю ґрунтовних теоретичних наукових доробок із проблем компетентнісного підходу та відсутністю шляхів його реалізації у шкільній практиці; між цілями й завданнями математичної освіти, спрямованими на формування системних знань, інтелектуальний розвиток, активізацію пізнавальної діяльності учнів, на формування в них ключових і математичних компетентностей та недостатнім методичним забезпеченням, відсутністю конкретних методичних рекомендацій необхідних для розв'язування цих завдань. Усе це зумовлює актуальність наукового обґрунтування засобів реалізації компетентнісного підходу у шкільній математичній освіті.

Державна підсумкова атестація (ДПА) з математики стала невід'ємним атрибутом закінчення навчального процесу в основній школі. У різні часи збірники завдань для проведення ДПА включали в себе лише завдання з алгебри (як наприклад у [3]) або і з алгебри, і з геометрії (так наприклад, було у [4]).

Однією з основних змістових ліній шкільного курсу алгебри є лінія рівнянь і нерівностей, яка має розгалужену систему внутрішньопредметних зв'язків з іншими лініями курсу. Тому традиційно рівняння й нерівності

широко представлені в завданнях державної підсумкової атестації з математики. Але результати виконання цих завдань в останні роки суттєво погіршилися, що робить актуальною проблему визначення й обґрунтування можливості вдосконалення методики вивчення рівнянь і нерівностей у курсі алгебри на основі компетентнісного підходу. Аналіз завдань ДПА свідчить про те, що в кожній із чотирьох частин збірника [4] присутні завдання, які безпосередньо пов'язані зі змістовою лінією рівнянь та нерівностей (розв'язати або дослідити рівняння (нерівність) або їх систему, побудувати графік рівняння (нерівності, системи рівнянь), розв'язати текстові задачі, що зводяться до рівняння або системи рівнянь тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Питанням впровадження компетентнісного підходу в математичну освіту присвячені роботи І. М. Аллагулової [1], І. М. Зіненко [2], С. А. Ракова [7], Н. Г. Ходирєвої [9], О. В. Шавальової [10] та ін. Зазначений цикл досліджень охоплює питання пов'язані з визначенням основних математичних компетентностей і напрямів їх набуття, формуванням математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій; навчанням учнів гуманітарного ліцею на засадах компетентнісного підходу; підготовкою майбутніх учителів до формування математичних компетентностей учнів; реалізацією компетентнісного підходу в процесі математичної підготовки студентів медичних коледжів. Зокрема, С. А. Раков означає математичну компетентність як «уміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень» [7, 15]. Проте питання реалізації компетентнісного підходу під час вивчення окремих розділів чи змістових ліній курсу математики основної школи досі є мало дослідженим.

Мета статті – розглянути питання реалізації компетентнісного підходу в підготовці учнів 9 класу до розв'язування рівнянь та нерівностей державної підсумкової атестації (ДПА) з математики, навести методичні рекомендації, щодо організації цієї підготовки.

Виклад основного матеріалу. Під час підготовки учнів 9 класу до державної підсумкової атестації доцільно організувати спеціальні уроки систематизації та узагальнення знань і вмінь учнів, спрямовані на формування їхніх математичних компетентностей.

Систематизувати такий значний обсяг матеріалу можна на основі різних систематизуючих факторів. Ми використали як основу систематизації методи розв'язування рівнянь, оскільки володіння орієнтирами щодо використання основних методів та прийомів розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем сприяє формуванню в учнів відповідних математичних компетентностей і дозволяє їм розв'язувати навіть складні

завдання змістової лінії рівнянь та нерівностей (у цьому ми впевнились у процесі експериментального навчання).

Робота щодо підготовки до державної підсумкової атестації з математики проводилася за рахунок тих 10 годин, які відведені на систематизацію знань і вмінь учнів у 9 класі. Для організації цієї роботи доцільно використати систематизуючий метод навчання [6, 8], який передбачає використання систематизуючих бесід, складання систематизуючих та узагальнюючих таблиць тощо. Для проведення підготовки до розв'язування рівнянь і нерівностей доцільно виділити дві пари спарених уроків.

Систематизуючу бесіду з учнями доцільно провести за таким планом:

1. Мотивація доцільності приведення відповідних знань і вмінь у систему.
2. Систематизація основних видів рівнянь і нерівностей, які розглядаються в курсі алгебри.
3. Систематизація методів розв'язування рівнянь, нерівностей та їх систем.
4. Причини появи сторонніх коренів і втрати коренів під час розв'язування рівнянь.
5. Систематизація знань і вмінь, пов'язаних із розв'язуванням рівнянь і нерівностей із параметрами.

Після бесіди вчитель організовує фронтальну та самостійну роботу учнів із розв'язування рівнянь і нерівностей різними методами.

Коротко охарактеризуємо кожен з указаних вище етапів роботи.

1. Оскільки основним внутрішнім мотивом навчальної діяльності для більшості учнів 9 класу є орієнтація на результат, то головним аспектом мотивації може бути пояснення вчителя, що систематизація відповідного матеріалу дозволить ефективніше підготуватися до державної атестації.

2. Систематизацію основних видів рівнянь, які розглядаються в курсі алгебри, доцільно спочатку провести за видом функцій, що входять до їх запису (рис 1.)

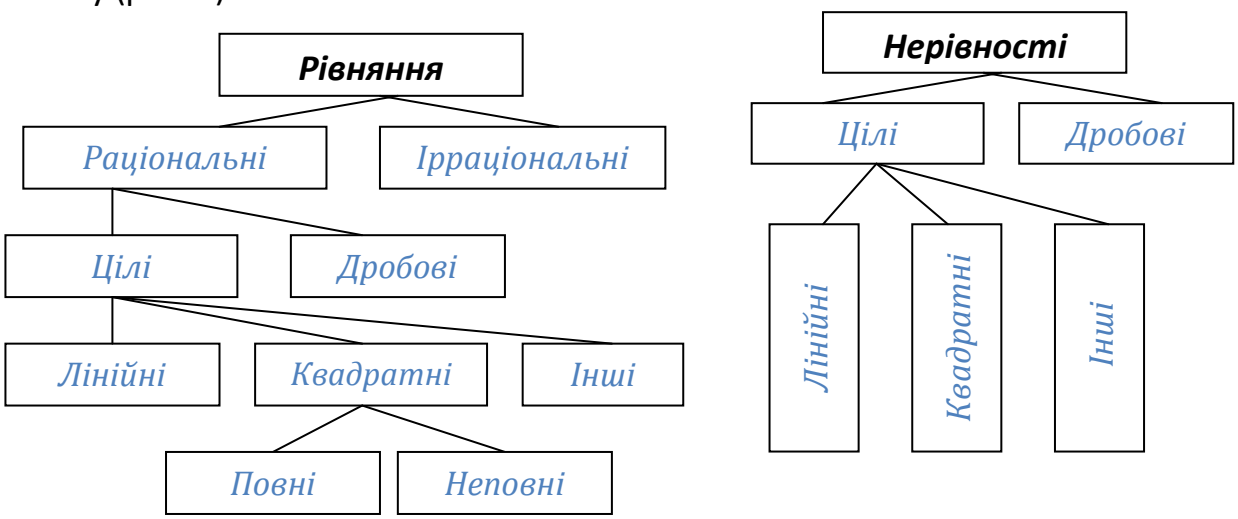


Рис. 1. Види рівнянь та нерівностей, що розглядаються в курсі математики основної школи

Учням пропонується класифікувати рівняння й нерівності, які наводить учитель, використовуючи систематизуючу таблицю (див. рис. 1). Наприклад, учням пропонуються для класифікації такі рівняння: $2x^2+9x+15=0$, $\frac{x-6}{x+3}=4$, $4x-8=2x+6$, $x^3-2x^2-9x+18=0$, $x^2-4x=0$ та нерівності $(x-3)^2\geq 0$, $x+4>7$, $\frac{x-10}{2-x}>1$, $\frac{2x^2+16x-3}{x^2+8x}\geq 2$.

3. Систематизацію основних методів розв'язування рівнянь доцільно розпочати з ознайомлення із систематизуючою таблицею (рис. 2).

Після цього доцільно згадати орієнтовні основи розв'язування рівнянь кожним із методів строгого розв'язування (ці орієнтовні основи наведені наприклад, у [6]) та розв'язати з учнями рівняння зі збірника [4] кожним із цих методів.

Учитель звертає увагу учнів на те, що під час розв'язування рівнянь і нерівностей, що пропонуються у першій частині ДПА, найчастіше зручно користуватися рівносильними перетвореннями, та розв'язує з учнями кілька рівнянь і нерівностей. Наприклад, $\frac{2x+1}{5}=\frac{1}{4}$; $(x-6)(x+2)-x^2=8$; $x^2+x-6=0$; $\frac{x^2-25}{x-5}=0$; $0,6x>0,4x+2$; $3x-4>5x+4$. Рівняння, що пропонуються у другій частині ДПА можна розв'язувати, як за допомогою рівносильних перетворень, так і за допомогою рівнянь-наслідків. Для формування математичних компетентностей учнів доцільно запропонувати їм розв'язати одне й те саме рівняння різними методами. Наприклад, обговорюючи з учнями рівняння $\frac{x}{x+2}+\frac{x+2}{x-2}=\frac{8}{x^2-4}$ слід звернути їх увагу на те, що, орієнтуючись на схему, представлену на рис. 2, це рівняння можна розв'язувати або за допомогою рівносильних перетворень або використовуючи рівняння-наслідки. Після цього розглядається розв'язання й оформлення розв'язання кожним із цих методів з опорою на відповідну орієнтовну основу. Нерівності, що пропонуються у другій частині ДПА зручно розв'язувати за допомогою рівносильних перетворень (лінійні нерівності) та методом інтервалів (квадратичні та ті, що зводяться до квадратичних). Наприклад, можна запропонувати учням розв'язати нерівності $\frac{5x-3}{4}-\frac{3-x}{5}>\frac{2-x}{10}$; $x^2>x$; $(2x-1)^2-(x-1)(x+7)\leq 5$.

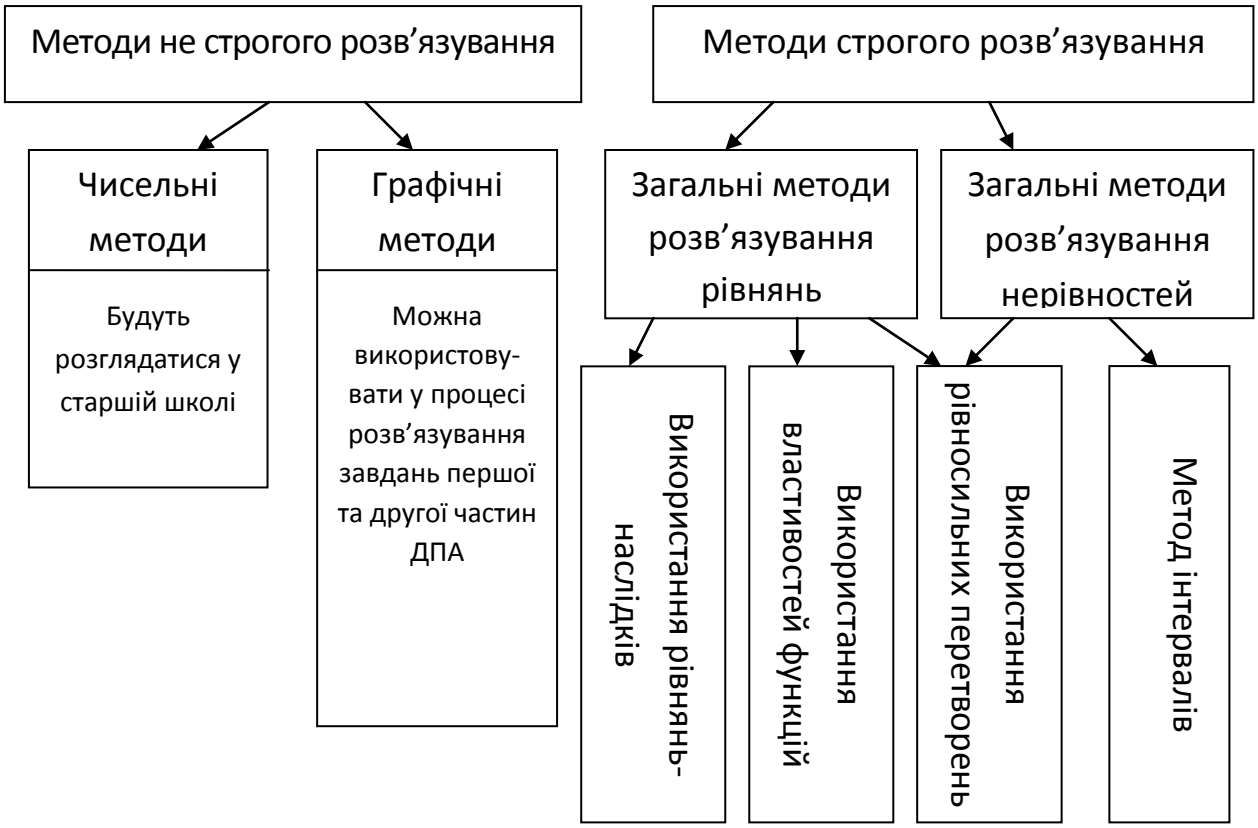


Рис. 2. Методи розв'язування рівнянь та нерівностей в основній школі

Учитель звертає увагу учнів на те, що одними з прийомів виконання рівносильних перетворень є прийоми заміни змінних і розкладання на множники. За допомогою прийому заміни змінних, зокрема, зручно розв'язувати рівняння, що зводяться до біквадратних, а за допомогою прийому розкладання на множники під час ДПА розв'язуються кубічні рівняння, Так, за допомогою заміни змінних доцільно розв'язати з учнями рівняння $(x^2+5)(3x^2-1)=2x^4+18x^2$, а за допомогою розкладання на множники – $(x+1)(x^2-x+1)-x(x^2-x^3)=2x^2$.

Після систематизації основних методів і прийомів розв'язування рівнянь необхідно нагадати учням основні методи розв'язування систем: рівносильних перетворень і використання систем-наслідків та запропонувати їм розв'язати системи цими двома методами. Наприклад, розв'язати, за допомогою рівносильних перетворень системи $\begin{cases}4x-7y=1\\2x+7y=11\end{cases}$; $\begin{cases}4x-y=3\\2x^2+y^2=3\end{cases}$; розв'язати, використовуючи системи-наслідки систему $\begin{cases}\dfrac{x}{y}-\dfrac{2y}{x}=1\\x^2-5xy+2y^2=32\end{cases}$. Також необхідно розв'язати з учнями кілька систем нерівностей, зосередивши увагу на етапі знаходження спільного розв'язку нерівностей, що входять до системи. Зокрема розв'язати

нерівності $\begin{cases} x-4<3 \\ -2x<6 \end{cases}$; $\begin{cases} \dfrac{7x+1}{2}-2\geq 5x \\ (x+5)(x+3)\geq x^2+3x \end{cases}$.

4. Значна частина помилок учнів під час розв'язування рівнянь і нерівностей пов'язана з включенням до відповіді сторонніх коренів рівняння або з втратою коренів рівняння (розв'язків нерівності). У зв'язку з цим доцільно нагадати учням причини появи сторонніх коренів і втрати коренів рівняння (розв'язків нерівності) у вигляді систематизуючої таблиці (рис. 3). Це краще зробити під час розгляду розв'язування конкретних прикладів. Наведемо один із них.

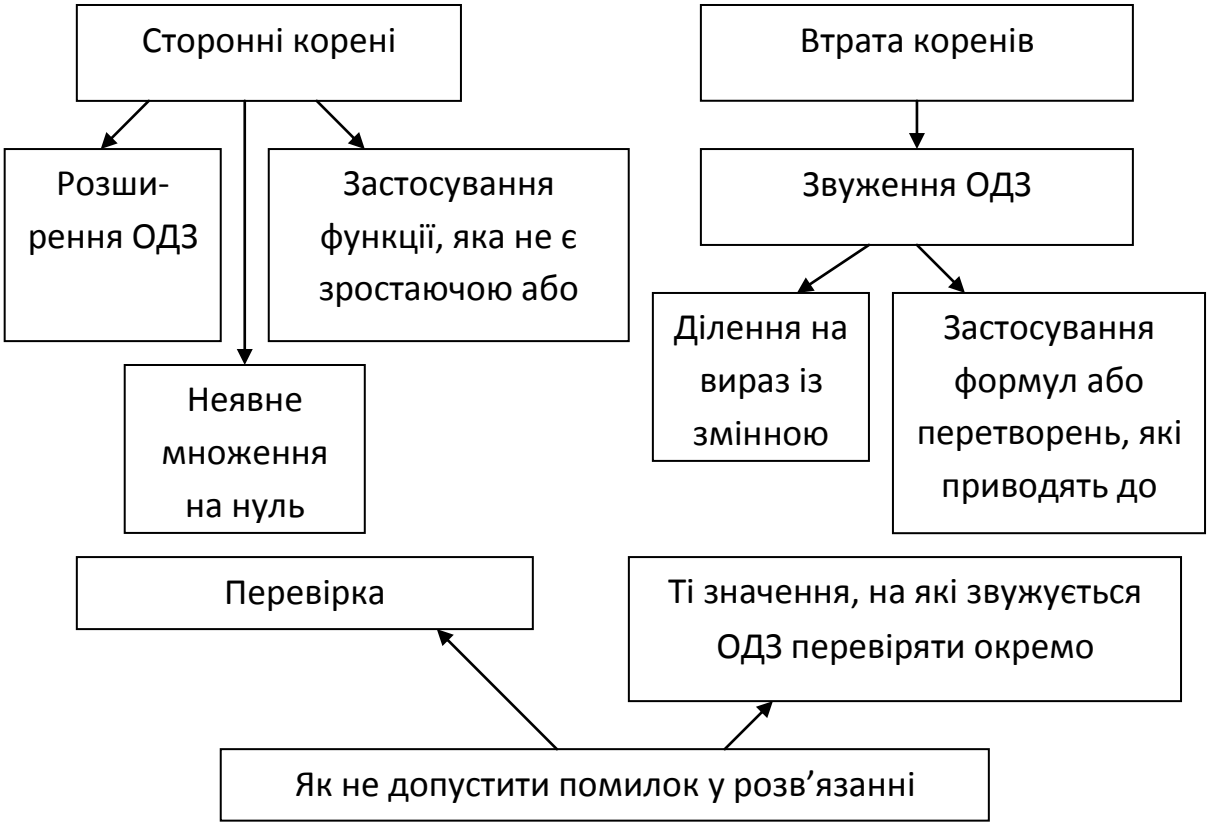


Рис. 3. Основні причини появи сторонніх коренів і втрати коренів під час розв'язування рівнянь та рекомендації щодо запобігання помилок

Розв'яжемо рівняння $\dfrac{x}{x-6}+\dfrac{x-1}{x+6}=\dfrac{54-5x}{x^2-36}$. Зведемо ліву та праву частини рівняння до спільного знаменника. $\dfrac{x^2+6x}{x^2-36}+\dfrac{x^2-x-6x+6}{x^2-36}=\dfrac{54-5x}{x^2-36}$. Виконаємо найпростіші рівносильні перетворення та отримаємо рівняння $\dfrac{2x^2+4x-48}{x^2-36}=0$. Позбавимося знаменника та розв'яжемо квадратне рівняння $2x^2+4x-48=0$. Отримаємо корені $x=4$ та $x=-6$. Виконавши перевірку, побачимо, що $x=-6$ не є коренем заданого рівняння. Чому це сталося? Це сталося внаслідок того, що

від заданого рівняння, ОДЗ якого всі числа крім *x* = 6 та $x=-6$, ми перейшли до рівняння ОДЗ, якого *x* – будь-яке дійсне число. Тобто сторонній корінь з'явився внаслідок розширення ОДЗ. Отже, у подібних випадках треба або перевірити, чи входить знайдені корені до ОДЗ заданого рівняння, або виконати перевірку підстановкою знайдених коренів у задане рівняння.

5. Рівняння та (або) нерівності з параметрами присутні в усіх частинах ДПА. Тому під час підготовки до ДПА необхідно звернути увагу учнів на те, що рівняння, нерівності та їх системи з параметрами можна умовно поділити на два типи за вимогою задачі. До першого належать ті задачі, у яких рівняння та нерівності треба розв'язати; до другого – ті, у яких треба дослідити. Рівняння та нерівності в задачах другого типу далеко не завжди можна розв'язати, але можна виконати дослідження (побачити й обґрунтувати певну властивість заданого рівняння (нерівності) та, користуючись нею, дати відповідь на питання задачі). У ДПА майже всі задачі зі змістової лінії рівняння та нерівності, відносяться до другого типу (крім першої частини, де присутні найпростіші рівняння й нерівності з параметрами). Також у другій та третій частинах ДПА наявні задачі другого типу, що містять рівняння без параметрів. Наприклад, відомо, що $x_1\ i\ x_2-$ корені рівняння $2x^2-3x-7=0.$ Не розв'язуючи цього рівняння, знайдіть значення виразу $x_1^2+x_2^2.$ Скласти рівняння, корені якого на два менші, ніж відповідні корені рівняння $x^2+10x-3=0.$ Тому, перш ніж розв'язувати рівняння з параметрами, необхідно нагадати учням теорему Вієта та залежність кількості коренів квадратного рівняння від знака дискримінанту. Після цього доцільно розв'язати з учнями по 2–3 рівняння (адже рівняння з параметрами присутні в усіх частинах ДПА) та єдину нерівність, що наявна в першій частині ДПА (адже у другій та третій частинах нерівностей з параметрами немає) формулюючи для учнів певних орієнтир чи, хоча б, загальний висновок щодо доцільності розв'язування подібних завдань певним методом чи способом. Наприклад, при яких значеннях *b* рівняння $3x^2+bx+12=0$ не має коренів?

Один із коренів рівняння $x^2+bx-24=0$ дорівнює -2. Знайдіть другий корінь рівняння та значення *b*.

Знайти множину розв'язків нерівності $ax+2<0,$ якщо $a<0.$

Розглянемо для прикладу розв'язування першого рівняння. Знайдемо дискримінант рівняння $D=b^2-12\cdot3\cdot4=b^2-144.$ Квадратне рівняння немає коренів, коли дискримінант цього рівняння менше нуля. Тож, щоб відповісти на запитання задачі достатньо розв'язати нерівність $b^2<144,$ з якої маємо $b\in(-12;12).$

Розв'яжемо друге з дослідницьких завдань, що містять рівняння без параметрів. За теоремою Вієта маємо $\begin{cases}x_1+x_2=-10\\x_1\cdot x_2=-3\end{cases}$. Нехай шукане

рівняння має вигляд $y+py+q=0.$ Тоді за умовою корені шуканого рівняння мають вигляд $y_1=x_1-2,\ \ y_2=x_2-2.$ Тож за теоремою Вієта маємо: $\begin{cases}-p=y_1+y_2\\ y_1\cdot y_2=q\end{cases};\ \ \begin{cases}-p=x_1-2+x_2-2\\ q=(x_1-2)\cdot(x_2-2)\end{cases};\ \ \begin{cases}-p=x_1+x_2-4\\ q=x_1\cdot x_2-2(x_1+x_2)+4\end{cases};$

$\begin{cases}p=-(x_1+x_2)+4\\ q=x_1\cdot x_2-2(x_1+x_2)+4\end{cases};\ \ \begin{cases}p=-(-10)+4\\ q=-3-2\cdot(-10)+4\end{cases};\ \ \begin{cases}p=10+4\\ q=-3+20+4\end{cases};\ \ \begin{cases}p=14\\ q=21\end{cases}.$

Таким чином, шукане рівняння має вигляд $y+14y+21=0.$ Тож, при розв'язуванні подібних завдань необхідно використати теорему Вієта і за допомогою рівносильних перетворень представити умову завдання через x_1+x_2 та $x_1\cdot x_2$.

Для класів з поглибленим вивченням математики доцільно розв'язати ще по 1–2 рівняння, нерівності та системи (адже системи з параметрами присутні лише у четвертій частині ДПА). Наприклад: при яких значеннях параметру *a* рівняння $(\sqrt{x}-a)(4x-9)=0$ має єдиний розв'язок;

знайдіть розв'язки нерівності $(a^2-1)x\le a-1$ залежно від значення параметру *a*;

знайдіть усі значення параметру *a*, при яких система рівнянь $\begin{cases}|x|+|y|=2\\ x^2+y^2=a\end{cases}$ має чотири розв'язки.

Розглянемо розв'язування першого рівняння. Добуток двох множників дорівнює нулю тоді й тільки тоді, коли хоча б один із множників дорівнює нулю, а другий множник має сенс. Кожне з цих рівнянь має один корінь, тобто задане рівняння буде мати один корінь, якщо корені $\sqrt{x}-a=0$ та $4x-9=0$ співпадають або корінь одного з цих рівнянь не входить до ОДЗ заданого рівняння. Визначимо ОДЗ заданого рівняння: $x\ge 0.$ Знайдемо корені рівнянь $\sqrt{x}-a=0$ та $4x-9=0.$ Маємо: $x=2,25$ (входить до ОДЗ) та $x=a^2$ (входить до ОДЗ при будь-яких значеннях *a*). Тобто, якщо $a=\sqrt{2,25},$ задане рівняння матиме один корінь. Після розв'язування даного рівняння доцільно сформулювати за допомогою учнів наступний орієнтир: *для розв'язування подібних завдань (добуток двох чи більше співмножників дорівнює нулю) доцільно прирівняти до нуля всі співмножники, знайти корені отриманих рівнянь та проаналізувати, при яких значеннях параметру, по-перше, ці корені співпадають, по-друге, якийсь з отриманих коренів не входить до ОДЗ заданого рівняння, тобто є стороннім.*

Наведемо розв'язування системи рівнянь. При розв'язуванні данної системи доцільно використати ППЗ «GRAN1». Зрозуміло, що під час ДПА учні не зможуть використати комп'ютер, проте, з метою активізації навчальної діяльності учнів, економії часу та залучення до роботи учнів, які знаходяться на середньому рівні навчальних досягнень під час підготовки

до ДПА доцільно використовувати ППЗ «GRAN1» під час розв'язування окремих завдань. Друге рівняння не має розв'язків при $a < 0$, адже ліва його частина завжди невід'ємна. Легко також побачити, що при $a = 0$ розв'язок першого рівняння (0;0) не є розв'язком другого. Отже, треба побудувати графіки обох рівнянь системи та визначити, при яких додатних значеннях параметра a вони перетинаються в чотирьох точках. Учні будують у ППЗ «GRAN1» графіки заданих у неявному вигляді функцій $x^2 + y^2 - a = 0$ та $|x| + |y| - 2 = 0$ (рис. 4). За допомогою графіка учні доходять висновку, що коло з центром у точці (0; 0) і радіусом a, яке утворює графік функції $x^2 + y^2$ та квадрат, що утворює графік функції $|x| + |y| - 2 = 0$, мають чотири точки дотику у двох випадках (рис. 5, 6).

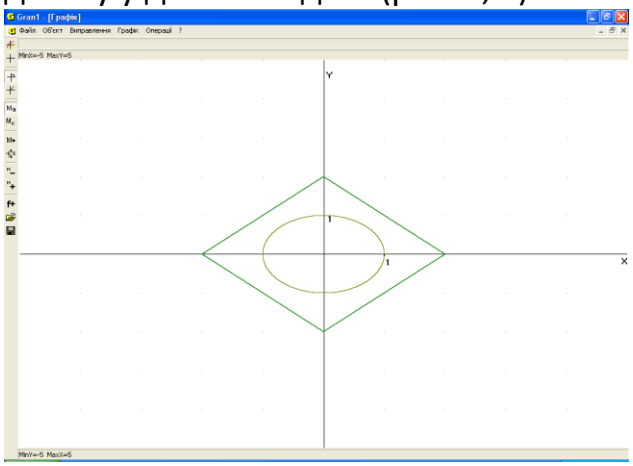


Рис. 4. Графіки функцій $x^2 + y^2 - a$ та $|x| + |y| - 2 = 0$ при $a = 1$

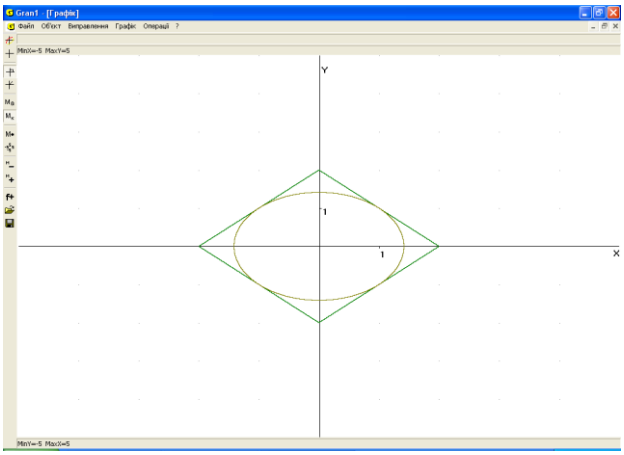


Рис. 5. Графіки функцій $x^2 + y^2 - a$ та $|x| + |y| - 2 = 0$ при $a = 2$

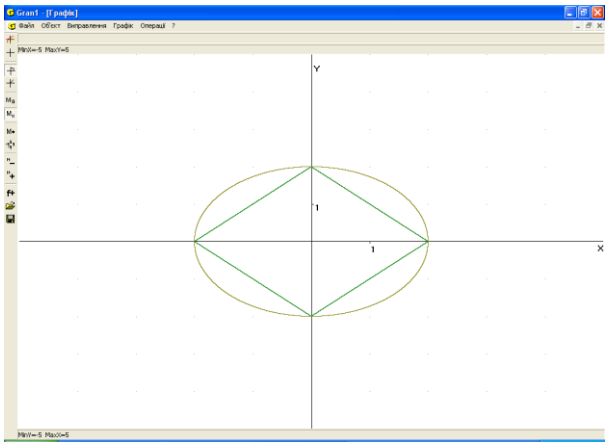


Рис. 6. Графіки функцій $x^2 + y^2 - a$ та $|x| + |y| - 2 = 0$ при $a = 4$

Отже, система має чотири розв'язки при двох значеннях параметру a: $a = 2$ та $a = 4$. Після розв'язування даного рівняння доцільно сформулювати за допомогою учнів наступний орієнтир: *перш ніж розв'язувати подібні системи, доцільно проаналізувати, при яких значеннях параметра система може мати розв'язки. Потім доцільно використати графічний метод розв'язування. При цьому графічна ілюстрація може*

використовуватися як для безпосереднього знаходження розв'язків чи відповіді на питання задачі (у разі, якщо шукане значення є цілим числом), так і як допоміжний засіб для аналітичних міркувань (у разі, якщо шукане значення є дробовим числом).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, під час підготовки до державної підсумкової атестації з математики доцільно використати систематизуючий метод навчання. Зокрема, провести кілька систематизуючих бесід із використанням узагальнюючих графічних схем, спрямованих на систематизацію та узагальнення знань учнів, пов'язаних із розв'язуванням рівнянь, нерівностей та їх систем за декількома системоутворюючими факторами (вид функцій, що входять до запису, основні методи розв'язування). Проте основним системоутворюючим фактором, що сприяє закріпленню відповідних математичних компетентностей, є загальні методи розв'язування.

Результати навчання за розробленою методикою (та результати ДПА) показали, що під час підготовки до ДПА доцільно використати систематизуючий метод навчання. Зокрема, провести систематизуючу бесіду, в основу систематизації матеріалу якої лягли основні методи розв'язування рівнянь, нерівностей та рівнянь і нерівностей з параметрами. Організація такої підготовки сприяє закріпленню в учнів відповідних математичних компетентностей, правильному, свідомому та чіткому розв'язуванню ними завдань державної підсумкової атестації.

Нагальною і важливою є розробка методичних рекомендацій щодо організації підготовки учнів до розв'язування завдань державної підсумкової атестації з усіх змістових ліній курсу математики основної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аллагулова И. Н. Формирование математической компетентности старшеклассника в образовательном процессе : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Аллагулова Ирина Николаевна. – Оренбург, 2007. – 190 с.

2.Зіненко І. М. Методика навчання алгебри та початків аналізу учнів гуманітарного ліцею на засадах компетентнісного підходу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (математика)» / І. М. Зіненко. – Херсон, 2011. – 20 с.

3. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики. 9 клас / [М. І. Бурда, О. Я. Біляніна, О. П. Вашуленко, Н. С. Прокопенко]. – Х. : Гімназія, 2007. – 224 с.

4. Збірник завдань для державної підсумкової атестації з математики. 9 клас / О. С. Істер, О. І. Глобін, О. В. Комаренко. – К. : Центр навчально-методичної літератури, 2010. – 256 с.

5. Наказ МОН України від 05.05.2008 № 371 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

www.mon.gov.ua/laws/MON_371_08.doc

6. Неліна О. Є. Систематизація та узагальнення знань і вмінь учнів з алгебри як засіб активізації їх пізнавальної діяльності : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Неліна Оксана Євгенівна. – К., 2003. – 241 с.

7. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

8. Федченко Л. Я. Методика організації узагальнення і систематизації знань і вмінь учнів при навчанні математики : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.02 / Федченко Лідія Яківна. – Київ, 1998. – 179 с.

9. Ходырева Н. Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика)» / Н. Г. Ходырева. – Волгоград, 2004. – 23 с.

10. Шавальова О. В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (математика)» / О. В. Шавальова. – К., 2007. – 20 с.

РЕЗЮМЕ

Ачкан В. В. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки учеников к решению уравнений и неравенств государственной итоговой аттестации по математике в 9 классе.

Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки учеников к решению уравнений и неравенств государственной итоговой аттестации по математике в 9 классе. В статье рассмотрен вопрос реализации компетентностного подхода при подготовке учеников 9 класса к решению уравнений и неравенств во время государственной итоговой аттестации по математике, приведены методические рекомендации по организации этой подготовки.

***Ключевые слова**: государственная итоговая аттестация, компетентностный подход, методы решения уравнений и неравенств.*

SUMMARY

Achkan V. Realization of the Competence Approach in the Process of Pupils' Preparation to Solving Equitations and Inequalities of the State Final Certification in Maths in the 9-th form.

The article considers the matter of realization the competence approach while preparing the 9-th form pupils for solving equitations and inequalities during the state final certification in Maths.

In the context of reform of mathematical education, building a personality oriented mathematical training systems is important to the implementation of competence approach to training. The need to implement the competency approach has declared a common criteria evaluation of academic achievements of the pupils in secondary education, which were approved by the Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine. At the same time, the deficiencies remain contradiction between having a solid theoretical scientific achievements of the problems and the lack of the competence approach ways of its implementation in school practice; between the goals and objectives of mathematics education aimed at forming system knowledge, intellectual development, cognitive activity of the pupils on formation of their key and mathematical competencies and inadequate methodological support, the lack of specific guidelines necessary for solving these problems. This causes the relevance of scientific evidence means to implement the competency approach in the school mathematical education.

State final certification (STC) in mathematics has become an inherent part of the process of graduation in primary school. At various times the collections of tasks for DPA included only the task of algebra or with algebra and geometry.

One of the main lines of content of school course of algebra is a line equations and inequalities, which has an extensive system of interdiscipline connections with other lines of course. So traditionally equations and inequalities are well represented in the state final certification tasks in mathematics. But the results of these tasks in recent years has significantly deteriorated, making the actual problem definition and justification opportunities to improve the methods of studying equations and inequalities in the course of algebra competency-based approach. The analysis of the tasks of STC indicates that each of the four parts of the collection has tasks that are directly related to the content line equations and inequalities (resolve or investigate equation (inequality) or system plot the equation (inequality, systems of equations) to solve word problems, reduced to equations or systems of equations.

An urgent and important is the development of the guidelines for the preparation of the pupilts for solving the problems of state final certification from all lines of the mathematics content of basic school.

Key words: *state final certification, competence approach, the methods of solving equitations and inequalities.*

УДК 379.8.092.2:796

Т. С. Бондар
Харківська академія неперервної освіти
В. В. Золочевський
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ВИКОРИСТАННЯ САМООРГАНІЗАЦІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЩОДО ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ДОЗВІЛЛЯ УЧНІВ

Розглянуто результати експериментальної роботи щодо впровадження у практику загальноосвітнього навчального закладу структурних компонентів, що побудовані на самоорганізації учнів та їх батьків. Використано методи теоретичного моделювання; тестування фізичної підготовленості; скрінінг-анкетування скарг на стан самопочуття підлітків, педагогічне тестування рівня сформованості компетентнісної складової фізичної культури особистості; педагогічний експеримент. Встановлено, що експериментальні компоненти позитивно впливають на стан фізичної підготовленості та процес формування особистісної фізичної культури підлітків, а також сприяє профілактиці психосоматичних розладів у підлітків.

Ключові слова: *підлітки, дозвілля, самоорганізація, фізичне виховання, загальноосвітній навчальний заклад,фізична культура особистості, здоров'я.*

Постановка проблеми. Важливість проблеми фізичного виховання підростаючого покоління в дозвіллєвій діяльності на сучасному етапі розвитку України зумовлена, насамперед, потребою суспільства у вихованні здорового працездатного покоління, що пов'язано з формуванням свідомого ставлення до здоров'я та засобів його відновлення: рухової активності, оздоровчих сил природи, засобів психічної та емоційної рекреації.

Аналіз актуальних досліджень Аналіз наукових і методичних джерел з питань фізичного виховання в дозвіллєвій діяльності засвідчує наявність досліджень його різних аспектів. Важливими в контексті нашого дослідження є методологічні засади педагогічної теорії, наукові підходи до фізичного виховання як провідного компоненту здорового способу життя, формування в підростаючого покоління ціннісного ставлення до власного здоров'я

(Г. Безверхня, І. Биховская, В. Видрин, Л. Іванова, Т. Круцевич, С. Лапаєнко, П. Мартин, Т. Ротерс, В. Столяров, О. Холодний, Л. Хохлова, Б. Шиян). Низка сучасних наукових досліджень присвячена висвітленню окремих положень фізичного виховання як важливої складової виховного процесу. Привертає інтерес психолого-педагогічні теорії щодо мети та змісту виховання школярів Ю. Васькова, В. Загвязинського, І. Лернера, В. Лозової, Г. Селевко, Г. Троцко.

Розгляд соціальних теорій у фізичній культурі (В. Бальсевіч, М. Візітей, Л. Лубишева, Ю. Ніколаєв, М. Пономарев, В. Сутула) показав, що основним механізмом активного залучення людини до фізкультурно-спортивних занять є самоорганізація, що ґрунтується на сформованій фізичній культурі особистості. У основі такого процесу лежить формування й реалізація потреби в багатообразній руховій активності.

Водночас, аналіз теоретичних джерел і сучасної практики фізичного виховання підлітків у дозвіллєвій діяльності дає підстави стверджувати, що існуючі напрацювання не відображають цілісно основні положення щодо особливостей організації фізично активного дозвілля підлітків. Зокрема, не досліджена повною мірою проблематика впливу механізмів самоорганізації населення на формування фізичної культури особистості підлітків. Отже, це й зумовило **мету даного дослідження** як-то:

Впровадження у практику загальноосвітнього навчального закладу структурних компонентів, що побудовані на самоорганізації учнів і їх батьків та експериментальне обґрунтування їх діяльності.

Задля досягнення вказаної мети, під час дослідження нами було використано такі **методи**: теоретичного моделювання – для побудови інноваційних організаційних компонентів загальноосвітніх навчальних закладів; тестування фізичної підготовленості – для визначення «рейтингу здоров'я учнів за методологією вказаною у роботі Т. Бондаря [2], скринінг-анкетування стану самопочуття підлітків за методикою, запропонованої акад. Швецовим [5]; педагогічне тестування, щодо визначення рівня сформованості компетентнісної складової фізичної культури особистості підлітків; педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на результати вітчизняних досліджень, досвід іноземних країн щодо участі громадськості у фізичному вихованні підростаючого покоління; матеріалів наших попередніх досліджень щодо практики передових загальноосвітніх навчальних закладів, які застосовують технології організації «Шкіл сприяння здоров'ю» [4; 5], у процесі експерименту було впроваджено інноваційні організаційні компоненти, діяльність яких базується на механізмів самоорганізації населення [3], а саме самоорганізації школярів, зокрема підлітків, та самоорганізації батьків, шляхом створення у загальноосвітньому навчальному закладі відповідних громадських органів (рис. 1).

На організаційній схемі подано вдосконалену Школу сприяння здоров'ю (рис. 1). Інноваційні компоненти (громадські органи управління фізкультурно-спортивним рухом підлітків) знаходяться в тісному взаємозв'язку з органами самоврядування в освіті (педагогічними радами, учнівськими об'єднаннями (радами (сенатами), фізкультурно-спортивними клубами), методичними об'єднаннями вчителів та адміністрацією загальноосвітніх навчальних закладів. Реалізація освітніх, виховних та оздоровчих завдань фізичного виховання під час дозвілля в такій школі відбувається за алгоритмом (рис. 2).

Даний алгоритм визначає, що завдання суспільства, пов'язані з формуванням здорового підростаючого покоління, спрямовується на адміністрацію загальноосвітніх навчальних закладів (згідно Закону України «Про загальну середню освіту») та родини батьків (згідно «Сімейного Кодексу України»). Далі виконання завдань спрямовується не лише вчителям фізичної культури та класним керівникам, як у традиційній школі, а й на учнів (відповідно до віку) та їх батьків (у межах компетенції). Шляхом поєднання зусиль, вказані суб'єкти організовують спільну фізкультурно-спортивну діяльність. Її результати спрямовуються до органів управління освітою й фізичною культурою та спортом.

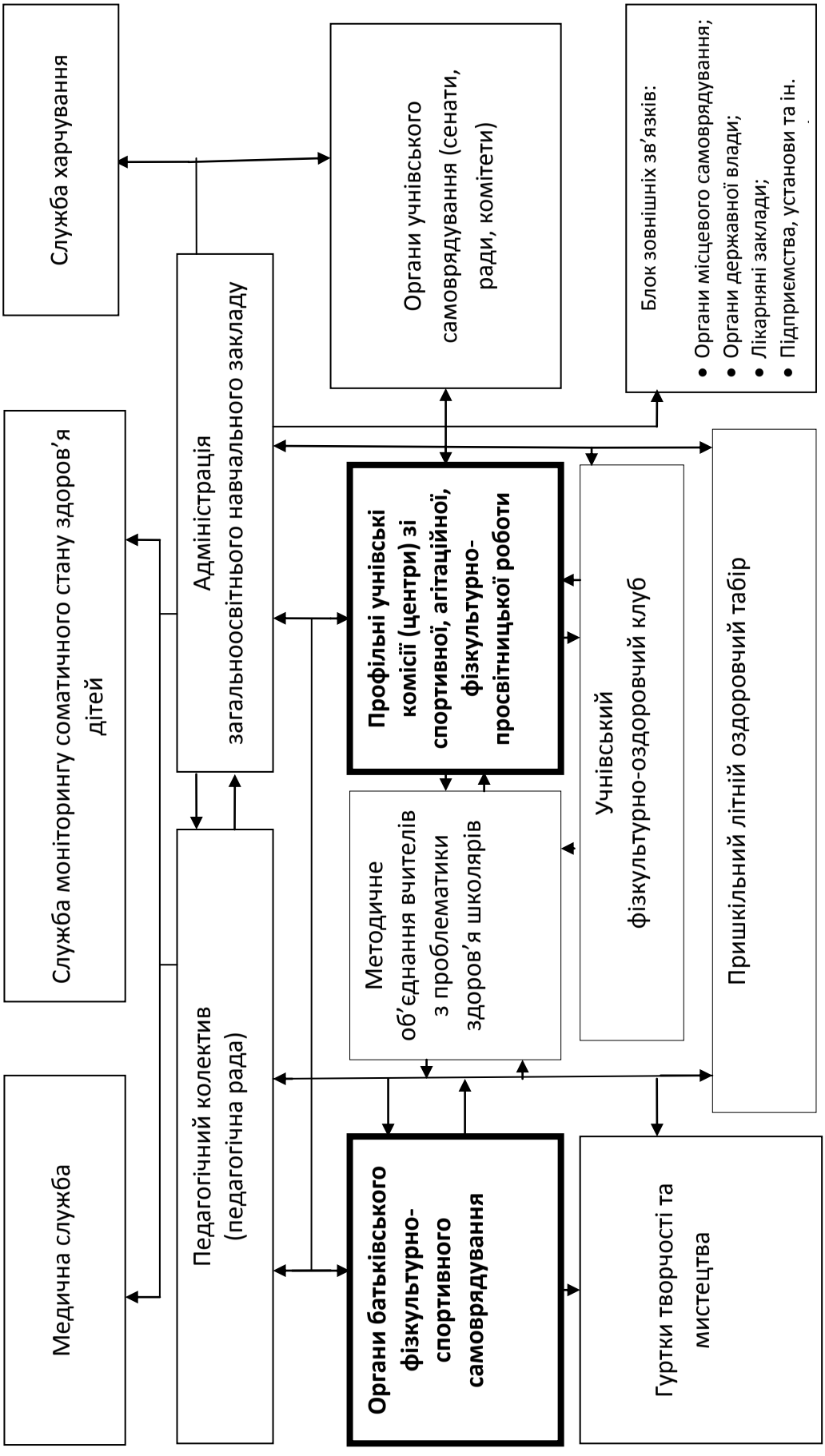


Рис. 1. Експериментальні структурні компоненти з самоорганізацій батьків та учнів у сучасній школи (виділено напівжирним курсивом)

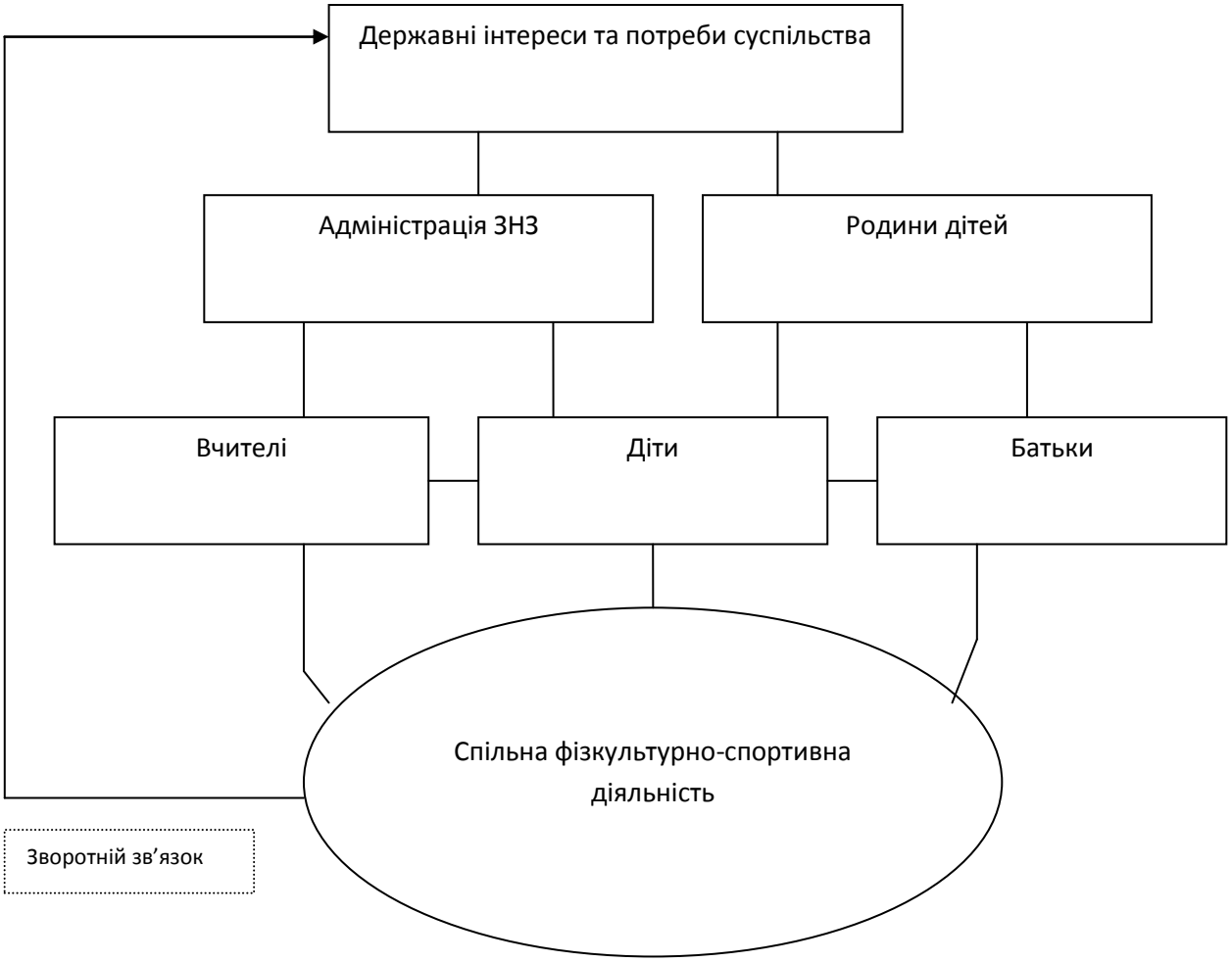


Рис. 2. Алгоритм реалізації завдань фізичного виховання у дозвіллєвій діяльності підлітків

З метою реалізації вказаної моделі загальноосвітнього навчального закладу та вказаного алгоритму виконання завдань фізичного виховання, було розроблено відповідні організаційно-педагогічні технології використання самоорганізації підлітків та їх батьків у оздоровчо-виховному процесі (дозвіллєвій фізкультурно-спортивної діяльності) [1] та впроваджено у практику загальноосвітнього навчального закладу. Експеримент тривав з 2011 по 2013 рр.

Наприкінці експерименту, у травні 2013 року в контрольних та експериментальній групах було проведено повторне визначення показників фізичної підготовленості, рівня скарг учнів на стан здоров'я та сформованості фізичної культури особистості підлітків за ідентичних умов та за допомогою аналогічного інструментарію, що й на початку експерименту. Також було проведено порівняння отриманих результатів із даними констатувального експерименту (представлено у вигляді середньостатистичних показників по вибірці з помилкою 2,4 %).

Порівняльна характеристика фізичної підготовленості підлітків. Наприкінці дослідження середні показники фізичної підготовленості

підлітків віком 11 років становили в контрольних групах 39,8 % «рейтингу здоров'я» при цьому складало 18,9 % (табл. 1), тоді як даний показник у експериментальній групі становив 50,2 % ± 42,7 %, при дисперсії (), відповідно, 123,4 та 249,7. Розрахункове значення t становило 2,02 при критичному значенні – 1,53. Це достовірно засвідчило покращення стану фізичної підготовленості підлітків даної вікової групи ($p<0,05$).

Аналогічна ситуація характерна і для інших вікових груп. Так, дванадцятирічні підлітки, покращили стан своєї фізичної підготовленості, порівняно з контрольними даними, на понад 32 %. Їх середній показник становив наприкінці дослідження 71,6 ± 18,5 %, тоді як у контрольних групах – 38,3 ± 44,1 %. При цьому f-критерій Фішера мав значення 2,1 при критичному 1,66.

У віці 13 років, підлітки експериментальної групи мали показники підготовленості на 4,4 % кращі, у порівнянні з даними КГ1 та КГ2, на рівні 41,7 ± 19,6 %. Тоді як підлітки контрольних груп мали фізичну підготовленість у межах 37,3 ± 28,4 %.

Чотирнадцятирічні підлітки, що відносилися до ЕГ, показували результат «рейтингу здоров'я» на рівні 61,9 ±19,3 %, що достовірно більше на 26 % показників контрольної групи. Також достовірно краща за підлітків контрольних груп (40,3 ± 36,7 %), наприкінці дослідження була фізична підготовленість 15-річних підлітків експериментальної групи (48,2 ± 10,6 %).

Таблиця 1

Статистичні показники «рейтингу здоров'я» підлітків наприкінці дослідження

Вік років	$\bar{a}_{кг}$	±	$\bar{a}_{ег}$	±	$D_{кг}$	$D_{ег}$	tт	tр	p
11	39,83742	18,87069	50,17447	42,72172	123,4267	249,6635	1,53	2,02	<0,05
12	38,30564	44,08608	71,63043	18,50185	295,5564	140,7609	1,66	2,1	<0,05
13	37,2592	28,35751	41,66667	19,64219	268,9368	124,8264	1,85	2,16	<0,05
14	35	88,98083	61,91673	19,30288	450	138,0322	1,76	3,26	<0,05
15	40,2586	36,67549	48,1796	10,58731	224,2611	80,4803	1,64	2,79	<0,05

У середньому, показники «рейтингу здоров'я» в експериментальній групі наприкінці експерименту були достовірно кращими за дані контрольних груп на 16,6 %, що засвідчує ефективність запропонованих організаційно-педагогічних технологій менеджменту органів учнівського та батьківського самоврядування з організації оздоровчо-виховного процесу відносно впливу на стан фізичної підготовленості підлітків щодо розвитку спритності, гнучкості, вибухової сили та спритності (дані щодо розвитку витривалості й абсолютної сили не враховані).

Порівняльна характеристика скарг підлітків на стан здоров'я. Як і на початку дослідження, підлітки були опитані на предмет скарг на розлади здоров'я. Дані опитування узагальнені у табл. 2.

За групою захворювань, що віднесені до компетенції лікарів-невропатологів, у експериментальній групі наприкінці дослідження спостерігалося зниження скарг відносно контрольних груп. Відзначимо найбільш значущі показники. Так, якщо у контрольних групах на часті головні болі скаржилися 47,8 %, то в ЕГ кількість таких підлітків була набагато менша та становила 27,26 %. Схожа ситуація склалася наприкінці дослідження відносно скарг на стомлення після школи (контрольна група – 57,2 %, експериментальна – 38,18 %) та на порушення сну (КГ – 38,7 %, ЕГ – 32,24 %). У середньому по даній групі, кількість підлітків, які мають відчуття дискомфорту щодо діяльності нервової системи становило в контрольних групах – 23 %, у експериментальних – 14,2 %.

Аналогічні покращення спостерігалися наприкінці дослідження відносно діяльності серцево-судинної системи. На болі в серці в експериментальній групі скаржилося на 8,38 % менше підлітків, на задишку – на 8,42 % та на болі в суглобах – на 9,08 %. У середньому, у експериментальній групі кількість скарг на діяльність ССС була менша на 8,66 %.

У цілому вищевказані дані засвідчують, що під час формувального етапу експерименту було знижено рівень психосоматичних розладів у підлітків. Як наслідок було досягнуто зміцнення їх імунітету (табл. 2).

Так, на часту ангіну наприкінці дослідження в експериментальній групі скаржилося на 10,54 % менше підлітків, на нежить – на 6,62 %, кашель – 3,08 %.

У середньому, наприкінці експерименту резистентність організму підлітків у експериментальній групі була краща за контрольну на 3,47 %.

Також наприкінці дослідження склався й кращий стан щодо розладів органів зору. В експериментальній групі скаржилося на 1,93 % менше підлітків за контрольну.

У цілому проведена реорганізація дозвіллєвої діяльності підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі дозволила достовірно покращити показники здоров'я в експериментальній групі за рахунок позитивного впливу на психосоматичний стан на 4,61 % (наприкінці дослідження усереднені дані по контрольній групі становили 21 %, експериментальної – 16,39 %).

Таблиця 2

Середні показники скарг підлітків на самопочуття наприкінці експерименту

	Но-зо-ло-гія	Скарги	11 років		12 років		13 років		14 років		15 років		**Серед КГ**	**Серед. ЕГ**
			n=53	n=56	n=46	n=48	n=42	n=26	n=56	n=33	n=86	n=45		
			КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ		
1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**
1	Невропатологія	Часті головні болі	41,3	13	43,7	15,4	40,5	32	52,2	33,3	61,4	42,6	**47,8**	**27,26**
2		Втома після повернення з школи	38,8	30,4	49,2	30,8	59,1	40	56,2	41,6	83	48,1	**57,2**	**38,18**
3		Плаксивість	12,8	4,3	13,3	7,7	22,8	12	18,7	2	14,3	3,7	**16,4**	**5,94**
4		Дратливість	8,6	4,3	12,5	-	10,0	8	12,9	-	10,3	-	**10,8**	**6,15**
5		Підвищена пітливість	9,5	-	6,9	7,7	4,1	8	6,8	-	8,1	-	**7,1**	**5,2**
6		Порушення сну	28,2	22	28,7	38,5	31,9	28	47,4	37,5	57,2	35,2	**38,7**	**32,24**
7		Періодичні головокружіння при зміні положення тіла	8,8	-	15,3	-	10,0	8	23,1	12,5	34,5	9,3	**18,3**	**7,45**
8		Були струси мозку з запамороченнями	6,1	4,3	13,4	-	9,9	4	11,5	4	24,5	5,6	**13,1**	**4,47**
9		Періодичні судороги	9,1	4,3	22,1	30,8	18,4		23,7	12,5	38,2	11,1	**22,3**	**14,6**
10		Періодичні запаморочення	7,9	-	8,3	7,7	13,7	12	11,3	12,5	22,6	13	**12,8**	**9,04**
11		Підвищений тиск крові	14,7	4,3	13,3	-	2,5	8	9,7	8	5,3	3,7	**9,1**	**6**

СЕРЕДНІ ПО ГРУПІ ЗАХВОРЮВАНЬ			**16,8**	**10,8**	**20,6**	**19,8**	**20,3**	**16**	**24,8**	**18,2**	**32,7**	**19,1**	**23,0**	**14,2**
12	Серцево-судинна	Болі у серці	15,7	4,3	18,8	15,4	19,8	8	15	14,5	22,5	7,4	**18,3**	**9,92**
13		Задишка	13,8	17,3	30,4	7,7	22,5	28	27,9	6,3	23,6	16,6	**23,6**	**15,18**
14		Болі у суглобах	22,7	-	11,8	7,7	12,1	12	17,1	4	12,9	7,4	**15,3**	**6,22**
СЕРЕДНІ ПО ГРУПІ ЗАХВОРЮВАНЬ			**17,4**	**10,8**	**20,3**	**10,3**	**18,1**	**16**	**20,0**	**8,3**	**19,6**	**10,5**	**19,1**	**10,44**
15	Дихальна система	Часта ангіна	38,6	32,6	45,5	32,7	49,6	36	61,4	47,9	54,7	48,1	**50**	**39,46**
16		Частий нежить	26,3	33,3	37,9	28,8	51,3	32	52,5	47,9	57	50	**45,02**	**38,4**
17		Частий кашель	29,2	32,6	35,9	30,8	47,1	28	39,2	39,5	39,1	44,4	**38,14**	**35,06**
18		Часта хрипота	16,2	4,3	23,9	5,8	8,6	20	20,2	25	35,2	25,9	**20,8**	**16,2**
19		Важке дихання носом	8,1	4,3	11,8	5,8	8,9	8	12,9	36	13,6	22,2	**11,1**	**11,26**
20		Зниження слуху	1,8	-	1,4	15,4	6,5	-	3,1	10,5	2,7	3,7	**3,14**	**7,4**
21		Кровотечі з носа	14,1	8,6	19,5	-	2,7	8	7,3	8,3	12,1	3,7	**11,1**	**7,15**
СЕРЕДНІ ПО ГРУПІ ЗАХВОРЮВАНЬ			**19,2**	**19,3**	**25,1**	**19,9**	**24,9**	**22**	**28,1**	**30,7**	**30,6**	**28,3**	**25,6**	**22,13**
22	Захворювання очей	Періодичне почервоніння очей	15,7	4,3	16,9	15,4	11,3	4	18,1	4	20,0	20,4	**16,4**	**9,62**
23		Періодична сльозотеча	16,3	8,6	24,6	46,2	14,1	20	13,5	4	11,8	24,1	**16,1**	**20,58**
24		Зниження бачення предметів	11	17,3	16,8	15,4	15,9	8	22,3	14,6	16	24,1	**16,4**	**15,88**
СЕРЕДНІ ПО ГРУПІ ЗАХВОРЮВАНЬ			**14,3**	**10,1**	**19,4**	**25,7**	**13,7**	**10,7**	**17,9**	**7,5**	**15,9**	**22,9**	**16,3**	**18,23**

Порівняльна характеристика сформованості особистісної фізичної культури підлітків наприкінці експерименту. По завершенні експерименту було проведено повторне опитування-тестування підлітків контрольних та експериментальної груп щодо сформованості компонентів особистісної фізичної культури. Результати узагальнювалися у табл. 3.

Так, наприкінці дослідження середньогруповий рівень сформованості означених компонентів у одинадцятирічних підлітків контрольних груп становив на рівні 67,3 балів, тоді як аналогічний показник у експериментальній групі становив – 84 бали.

Дванадцятирічні підлітки у контрольній групі показали середній показник – 70,5 бали, тоді як у експериментальній групі – 82,3 бали. Різниця між тринадцятирічними підлітками ЕГ і КГ 1-КГ 2 наприкінці дослідження становила 10,1 бали на користь підлітків експериментальної групи. Також значне покращення відносно контрольної групи (67,4 бали) показали чотирнадцятирічні підлітки експериментальної групи (81,7 бал).

Таблиця 3

Статистичні показники фізичної культури особистості підлітків наприкінці дослідження (у %)

	КГ1, КГ2 n=283		ЕГ n=208			
Вік років	Загальна кількість балів	Середній бал	Загальна кількість балів	Середній бал	Бали на початку експерименту (середні по групам ЕГ, КГ1, КГ2)	Різниця
11	4270	67,3	4704	84	72,7	+11,3
12	2622	70,5	3950	82,3	70,2	+12,1
13	3201	70,9	2106	81	64,5	+16,5
14	3014	67,4	2696	81,7	64,3	+17,4
15	4318	58	3510	78,1	58,1	+20,1
Серед.	3485	66,82	3404	81,42	65,94	+15,48

П’ятнадцятирічні підлітки ЕГ показали кращий результат за КГ1-КГ2 на 20,1 балів. У середньому експериментальна група показала середньогруповий результат кращий за контрольні групи на 14,6 балів.

Якщо порівнювати результати ЕГ на умовах послідовного експерименту, то наприкінці експерименту також відзначаються суттєві покращення. Так, показники сформованості особистісної фізичної культури покращилися серед одинадцятирічних підлітків на 11,3 балів, серед

дванадцятирічних підлітків на 12,1 балів, тринадцятирічних – на 16,5 балів, чотирнадцятирічних – на 17,4 балів, п'ятнадцятирічних – на 20,1 балів. Середній показник по ЕГ зріс упродовж експерименту на 15,48.

У цілому, одержані результати експерименту дозволили дійти **висновків:**

1. Впровадження органів фізкультурно-спортивної самоорганізації підлітків та їх батьків у практику загальноосвітнього навчального закладу через використання відповідних організаційно-педагогічних технологій позитивно впливає на стан фізичної підготовленості та процес формування особистісної фізичної культури підлітків, а також сприяє профілактиці психосоматичних розладів у підлітків.

2. Використання органів фізкультурно-спортивної самоорганізації підлітків та їх батьків у оздоровчо-виховному процесі дозволяє подолати негативну тенденцію щодо рівня сформованості фізичної культури та підняти рівень свідомого ставлення підлітків до засобів фізичної культури та активного дозвілля.

Перспективи подальших наукових розвідок. З метою з'ясування кореляційної взаємозалежності вивчених параметрів («рейтингу здоров'я», рівня скарг на самопочуття та рівня особистісної фізичної культури) та розроблених організаційно-педагогічних технологій, а також внесок кожного з них у показники покращення фізичного виховання підлітків у дозвіллєвій діяльності, існує необхідність у проведенні ґрунтовного математичного аналізу даних.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми фізичного виховання учнівської та студентської молоді: теорія та практика : монографія / за гол.ред. О. В. Отравенко ; авт. кол. Т. С. Бондар, В. М. Мазін, Н. П. Мартинова, О. І. Соколенко, О. Ф. Очкалов. – Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015 – 239 с.

2. Бондар Т. С. Педагогічний контроль рівня фізичної підготовленості школярів в аспекті компетентнісного підходу [Електронний ресурс] / Т. С. Бондар // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2011. – Випуск № 3 (15). – Режим доступу : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/15/statti/bondar.htm

3. Бондар Т. С. Соціально-педагогічні передумови використання самоврядування батьків в структурі шкільного фізичного виховання / Т. С. Бондар, Я. Г. Чернигівська, Н. В. Сорока // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Т. ІІ. / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка ; гол. ред. Носко М. О. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – Вип. 112. – Т. 3 – С. 100–104.

4. Пономарьова Г. Ф. Педагогіка фізичного виховання: сучасні організаційні технології у загальноосвітніх навчальних закладах : [навч.–метод. посіб.] / Г. Ф. Пономарьова, Т. С. Бондар, В. В. Золочевський. – Х. : ФОП Бровін О. В., 2013. – 193 с.

5. Хохлова Л. А. Особливості діяльності шкіл сприяння здоров'ю з формування у середовищі школярів здорового способу життя / Л. А. Хохлова, Т. С. Бондарь, А. Б. Жадан, А. В. Сутула // Вісник Луганського Національного університету імені Тараса Шевченка, 2010. – № 17 (204). – С. 312–318.

6.Швецов А. Г. Формирование здоровья детей в дошкольных учреждениях: в помощь врачам, медицинским и педагогическим работникам дошкольных учреждений / А. Г. Швецов. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2006. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Бондарь Т. С., Золочевский В. В. Использование самоорганизации в общеобразовательных учебных учреждениях в физкультурно-спортивном досуге учащихся.

Рассмотрены результаты экспериментальной работы по внедрению в практику общеобразовательного учебного заведения структурных компонентов, основанных на самоорганизации учащихся и их родителей. Использованы методы теоретического моделирования; тестирования физической подготовленности; скрининг-анкетирования жалоб на самочувствие подростков, педагогическое тестирование уровня сформированности компетентностной составляющей физической культуры личности; педагогический эксперимент. Установлено, что экспериментальные компоненты положительно влияют на состояние физической подготовленности и процесс формирования личностной физической культуры подростков, а также способствует профилактике психосоматических расстройств у подростков.

Ключевые слова: *подростки, досуг, самоорганизация, физическое воспитание, общеобразовательное учебное заведение, физическая культура личности, здоровья.*

SUMMARY

Bondar T., Zolochtvskiy V. Using the Self-organization in General Educational Institutions in the Sports and Leisure Sports of Schoolchildren.

The results of the experimental work are to clarify the mechanisms of self-efficiency in the educational process of the school. The study is the implementation in practice of educational institution the structural components that are based on self-organization of the students and their parents and experimental substantiation of their activity.

During the study the following methods were used: the methods of theoretical modeling – to build innovative organizational components of secondary schools; physical fitness tests – to determine the health rating of the pupils; screening questionnaire state of health of adolescents; teacher testing to determine the level of formation of competence of the individual component physical training adolescents; pedagogical experiment.

The innovative components (bodies of sports self-adolescents and their parents) that were tested in the experiment are in close relationship with the government in education (pedagogical councils, student associations (councils (Senate), sport club), methodical associations of the teachers and the administration of secondary schools. It was also implemented algorithm to realize the educational objectives of the school. According to it the task of society associated with the formation of a healthy younger generation directs the administration of secondary schools (according to the Law of Ukraine «On General Secondary Education») and family parents (according to the «Family Code of Ukraine»). Further tasks are directed not only to the teachers of physical education and a teacher, as in a traditional school, but also to the pupils (according to age) and their parents (within the competence).

It is established that public authorities sports movement adolescents (bodies of sports self) positively affect the state of physical fitness and the formation of personal physical training of the teenagers and helps to prevent psychosomatic disorders in adolescents and can overcome the negative trend at the level of formation physical education and raise the level of conscious attitude to the teenagers by means of physical training and active leisure.

In order to clarify the correlation interdependence of the studied parameters («health rating» of complaints about the level of personal well-being and physical training) and developed organizational and pedagogical technologies, as well as the contribution of each

of them in the terms of improving the physical education of adolescents in leisure activity, There is a need for thorough mathematical analysis.

Key words: *teens, leisure, self-organization, physical education, general education, physical culture personality, health.*

УДК 37.01

В. В. Борисов
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка
С. В. Борисова
Донбаський державний
педагогічний університет
Я. В. Бобилева
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ВХОДЖЕННЯ В ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПРОСТІР У СИСТЕМІ СУЧАСНИХ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Найбільш повно висвітлити проблему навчання учнів гармонічному входженню в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій можна шляхом сходження від абстрактного до конкретного. Викладено погляди на проблему навчання учнів гармонійному входженню в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій. Обґрунтовано доцільність педагогічної підтримки індивідуального входження в інформаційний простір на основі принципу введення особистості в самобутні культурні світи. Окреслено перспективи інтеграції медіаосвіти в систему роботи вчителя. Сучасне залучення учнів до набуття досвіду входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій зумовлює необхідність подальшого дослідження питань, що пов'язані з освітнім потенціалом медіа технологій, розвитком лідерських якостей учнів, прагненням до творчої самореалізації в інформаційному просторі.

Ключові слова*: діалог, інформаційний простір, медіаосвіта, полікультурні комунікації, учні.*

Постановка проблеми. Інформаційне суспільство породжує кардинальні зміни в системі освіти, яка ставить перед собою завдання підготовки високоосвіченої та культурної особистості, здатної до полікультурних комунікацій. Оновлення освітніх систем, адекватне змінам, передбачає збагачення існуючого змісту навчання й виховання, пошуку шляхів підвищення якості навчального процесу за перспективи зростання частки інтелектуального компоненту в освітньому полікультурному середовищі. Ми погоджуємось із науковцями у твердженні, що розвиток інтелектуального компоненту разом з такими освітніми тенденціями, як фундаменталізація, інформатизація, диференціація, інтеграція, глобалізація може бути одним із провідних принципів розвитку сучасної освіти, та, зокрема, освітнього середовища [2].

«Сучасний світ неможливий поза межами інформації. Розширення технічних можливостей обміну інформацією гранично інтенсифікувало

процеси взаємодії людини з навколишнім світом, що є полікультурним і вільним в інформаційному просторі» [9, 5].

У Педагогічній Конституції Європи зазначається, що «найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини й формує її багатий духовний світ» [6, 6].

Результати соціологічного дослідження, що було проведене у 2010 році в Україні в межах міжнародного дослідницького проекту «Здоров'я і поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC), свідчать, що 62–76 % опитаних учнів і студентів у віці від 11 до 17 років щоденно проводять перед телевізором або за комп'ютером у середньому від 2 до 4 годин, а у вихідні дні – до 7 годин. Вплинути сьогодні на те, щоб діти припинили дивитися телевізор, працювати за комп'ютером або спілкуватися в мережі Інтернет, ми не можемо, але зробити так, щоб це стало корисним для особистості, ми зобов'язані.

У 2010 році Президія Національної академії педагогічних наук України прийняла Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, яка є важливою складовою модернізації української освіти [4]. Концепція ґрунтується на розробленій в Інституті соціальної і політичної психології Національної академії педагогічних наук України вітчизняної моделі медіаосвіти. Як зазначено в концепції, вона враховує необхідність підготовки дитини до ефективної взаємодії з інформаційним середовищем на всіх етапах – від отримання виклику існуючому рівню знань до створення інновацій і використання отриманих результатів. Основу української моделі медіаосвіти складає соціально-психодлогічний підхід, у межах якого медіа культура розглядається як продукт і водночас умова взаємодії субє'ктів інформаційного простору. Модель, за задумом, розробників, передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної та творчої моделей медіаосвіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз і узагальнення наукового досвіду широкого кола вчених за такими основними напрямами, як розв'язання психолого-педагогічних проблем розвитку особистості (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, І. Бех, М. Вашуленко, І. Зязюн, В. Кремень, В.Рибалко та ін.); обґрунтування принципу введення в самобутні культурні світи (В. Борисов, В. Лісовий та ін.) свідчить про те, що результати досліджень уможливлюють розроблення сучасних положень і умов, що містять мету, завдання, зміст, організаційні форми, технологічне забезпечення підготовки учнів до входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій.

Наукове обґрунтування основних питань готовності до професійної педагогічної діяльності в умовах інформаційного суспільства дозволяє виокремити поняття «інформаційний простір», «полікультурна комунікація», пов'язані з необхідністю забезпечити підготовку вчителів до організації

діяльності учнів, що забезпечить ефективне їх входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій (В. Борисов, С. Борисова, В. Биков, Б. Гершунський, М. Жалдак, Н. Морзе та ін.). Як зазначає С. Борисова особливого значення у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя набуває формування художньо-естетичної культури особистості в процесі вивчення видів декоративно-ужиткового мистецтва [3].

Соціокультурна ситуація у сфері освіти впливає на появу інновацій у суспільстві, активність підготовки особистості до умов ринку праці, набуття навичок міжкультурних і полікультурних комунікацій, медіаосвітніх навичок.

У сучасному освітньому середовищі розпочався процес широкого використання медіатехнологій. Експериментальні дослідження свідчать про те, що підлітки з інтересом на уроках і на додаткових заняттях опановують прийоми та засоби роботи з матеріалами мас-медіа. Усе це сприяє розвиткові загальної комунікативної культури як сукупності норм, знань, цінностей і значень, розвитку критичного мислення.

Мета статті. Нас цікавить проблема навчання учнів гармонічному входженню в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій, взаємодії та отриманню позитивних результатів від цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу. Найбільш повно висвітлити проблему навчання учнів гармонічному входженню в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій можна шляхом сходження від абстрактного до конкретного. Аналіз наукових праць В. Бадер, М. Вашуленка, О. Ябурової дозволяють визначити чотири групи правил, що складають комунікативну культуру: правила комунікативного етикету, узгодження комунікативної взаємодії з культурними світами, самопрезентації. Аналіз досліджень інших учених дозволив виокремити декілька умов розвитку комунікативної культури: соціалізація учнів і доручення їх до соціальних цінностей, реалізація принципу введення в самобутні культурні світи, діалогічність навчального співробітництва. Позитивність занять визначається переходом із системи навчальних дій у творчу діяльність. Створюються умови для розвитку уявлення, творчих здібностей, тому важливим стає ще й рефлексія діяльності, що забезпечує подальший розвиток особистості в інноваційному та традиційному інформаційному середовищі.

Ми погоджуємось із позицією Г. Калмикова, В. Рибалки, які зазначають, що соціалізація дорослих це, насамперед, зміна їх зовнішньої поведінки, у той час як дитяча соціалізація корегує базові ціннісні орієнтації. Дорослі можуть оцінювати норми, а діти тільки засвоювати їх. Соціалізація дорослих часто передбачає розуміння того, що між чорним і білим існує безліч відтінків. Соціалізація дорослих спрямована на те, щоб допомогти людині опанувати певні навички. Соціалізація дітей формує переважно мотивацію їх поведінки.

Школа не може залишатися поза інформаційним простором у системі сучасних полікультурних комунікацій. Медіа середовище стає частиною життя підлітків. Медіасередовище в ситемі сучасних полікультурних і етнокультурних комунікацій характеризується значними потенційними можливостями, багатофункціональністю та інтерактивністю.

Інформаційна насиченість масмедіа зробили їх одним з основних джерел інформації сучасного підлітка. Пріоритетним виховним завданням постає розвиток медіакультури підлітка, яка є показником рівня розвитку особистості, здатної до сприйняття різних медіа текстів, так і до опанування різних засобів комунікацій за допомогою технічних засобів.

Входження сучасних школярів у культуру XXI століття відбувається за умов надзвичайно насиченого інформаційного простору в системі сучасних полікультурних комунікацій. Змінюється сприйняття підлітка, він живе у світі технологічних символів і знаків, у світі медіа культури. Для того, щоб спілкуватися з підлітком однією мовою, учитель повинен бути готовий до впровадження інновацій і здатним використовувати сучасні методики, нові освітні та інформаційні технології.

Однією з таких методик сьогодні є інтеграція медіаосвіти в ситему роботи вчителя. Навчити підлітка, який потрапляє до «медіасередовища», орієнтуватися в ньому, набувати навички «читання», обробки й аналізу інформації, отриманої з різноманітних джерел, критично ставитися до змісту інформації є одним з актуальних завдань сучасної школи.

Сьогодні багато вчителів, батьків, науковців замислюються над тим, яким чином може учень увійти в інформаційний простір для комунікацій, спілкування, висвітлення власних поглядів, збереження в спілкуванні основ культури.

Значення методу проектів в освіті постійно обговорюється, досліджується тематика організації проектної діяльності. Більшість дослідників визнають ефективність методу проектів.

А. Хуторською, зазначає, що «Метод проектів припускає використання різноманітних методів, а також комплексне інтегроване використання знань, умінь із різних галузей науки, техніки, мистецтва» [8, 224]. Можливість займатися проектною діяльністю дотичною до різних сфер знань людства повязується з розширенням результатів проектної роботи в нових формах-Інтернет середовища, телекомунікацій, комп'ютерних презентацій, тому опанування науковими основами та спектром виявлення новизни, як фактора значущості наповнює сенсом роботу учнів. І це вже сприяє реалізації Концепції впровадження медіаосвіти в Україні.

У сфері педагогіки залишається конкуренція між поняттями: «проектна робота», «проектна діяльність», «дослідницька діяльність», «дослідницька робота». При зверненні до цієї маловивченої сфери учнівської діяльності необхідно точно собі уявляти, що в наслідок проектної діяльності

розвивається мислення, створюється творчий продукт, при проведенні певного виду дослідницької роботи учні отримують об'єктивно та суб'єктивно нову наукову інформацію, результати. Під час планування та створення, як проектних, так і дослідницьких робіт, актуальним є точне формулювання тематики, правильне проведення робіт, а далі графічне й текстове оформлення отриманих результатів.

Найбільшої практичної реалізації досягають ті роботи, які з самого початку створювалися в інформаційно правильно організованому освітньому середовищі, як частині творчого наукового інформаційного простору. Це все впливає на точність формулювання наукового апарату в учнівських проектах і дослідженнях. Кінцевий результат можна розглядати з позиції створеної візуалізованої інформації про проект або дослідження, поданні результатів із використанням основ шрифтової та графічної культури, використанні закономірностей візуального сприйняття продукта в середовищі. Без цієї підготовчої роботи не можна створити передумов до публічного обговорення, показу або використання отриманих матеріалів в освітньому, інформаційному, соціокультурному середовищі.

Педагогічні спостереження свідчать, що поняття «контент» виникає у свідомості учнів тільки в тому випадку, коли вони подають відчуту актуальність і практичну значущість виконаної роботи.

Якщо розглядати цю ситуацію, то стає зрозуміло, що в педагогіці XXI століття пов'язані різні види культури – шрифтова, візуальна, проектна, графічна, етнічна, національна, спілкування, комунікаційна. І це, на жаль, велика сучасна проблема з пошуку прийомів побудови діалогу в соціальних мережах, що входить у переконання учасників спілкування, їх поведінку, побудову взаємовідносин в освіті та майбутній кар'єрі. Отже, підготовку учнів до входження в інформаційний простір у системі сучасних етнокультурних комунікацій необхідно розглядати як своєчасну й обов'язкову педагогічно підтриману частину формування у школярів потреби у створенні продукту, на який є соціальний попит. Включення створеного педагогом зі своїми учнями (учнем) освітнього творчого продукту в контент діалогу показує компетентність школярів у момент вибору теми, формулюванні задуму, визначенні структури проекту, дослідження, демонструє інноватику педагогічної технології, і нарешті розкриває різноманітність умов для презентації творчих робіт. Зазначимо, що презентація у вигляді постеру, комп'ютерної презентації, аудіо-, відео-, медіа проектів зберігає візуальний досвід цілісного сприйняття продукту, а показ продукту впродовж телемосту як інформаційного приводу для роботи в режимі on-lain визначає таке:

1) організацію простору для діалогу, спілкування по скайпу, чатах;

2) підготовку до комунікативного процесу (сприйняття зображення на екрані монітора, стабільність зображення, збереження візуального контакту в певний проміжок часу);

3) взаємодія в умовах сцени;

4) збереження соціокультурних цінностей як частини взаємодії;

5) спонукання учнів до рефлексії.

Доцільно зважувати й на те, що педагогічний вплив на учнів здійснюється під час організації художніх вступів до проектів чи дослідницької роботи в освітньому закладі – виставки творчих робіт, перегляд, обговорення процесу учнівського дослідження, підготовка до участі в конкурсах, виставах.

Але необхідно визначити самостійність лінії на підготовку до створення інформаційного повідомлення, пошуку інформаційного приводу, який найкращим чином буде побудований як результат проектної, мистецької діяльності й безумовно зустрічається частіше, ніж дослідження.

Отже, індивідуальне входження в інформаційний простір у системі сучасних етнокультурних комунікацій, на наш погляд, повинно мати педагогічну підтримку. Тоді учні зможуть подати власний інформаційний привід у формах презентації проектних робіт, але саме цінне-самопрезентації. Наприклад, підготовка учнів до участі в телеконференції може бути визначена комунікаціями, що містять показ ними продуктів творчо-проектної діяльності, що необхідно для підвищення культури спілкування в Інтерент просторі, а також сприяє діалогічному спілкуванні під час співбесіди.

Контент як нове поняття в інформаційному світі, пов’язане з описом, визначенням змісту інформаційного потоку, повідомлення, факту, події, глибини подання матеріалу, є необхідною психолого-педагогічною категорією, яка дає можливість стисло пояснити, що входить у зміст конкретного питання. В інформаційному середовищі контент можна розглядати як частину, що підлягає візуалізації, текстовому поданні, у тій мірі, що узагальнено усвідомлюється учнями на інтуїтивному рівні, сприймається як художнє явище, а отже спонукаючи до висловлювання власної позиції, творчості, інтерпретації.

Для того, щоб допомогти учневі вести цивілізований діалог, необхідно його навчити переказувати, ретранслювати знання та здійснювати діалог із використанням наукових знань, підтвердженням ідеї отриманими результатами. Безумовно, багато методичних розробок із побудови діалогічного спілкування ґрунтуються на тому, щоб виділити час на практичну підготовку, і, разом із цим, розкрити сутність діалогу. Отже, підгрунттям побудови майбутнього діалогу повинно стати конкретне заняття, розробка науковго обґрунтування розкриття обраної теми. Це дає можливість розглядати майбутній діалог із позиції предмету обговорення наукової теми.

Проектна діяльність, яка реалізується в освітніх закладах, як ефективна технологія, що визнана педагогічною спільнотою, поступово переходить у сферу успішної поведінки учнів, забезпечення накопичення досвіду презентації учнівських проектів і результатів досліджень.

До практики безпосереднього керівництва учнівськими дослідженнями та проектами, як сучасної форми презентації особистості учня, його індивідуальної активності необхідно підходити з урахуванням:

1) технологій подання матеріалу в інформаційному просторі з дотриманням принципу введення в самобутні культурні світи;

2) діагностики творчої активності учнів;

3) підготовки школярів до публічної презентації роботи.

Частота елементарних поривів школярів до творчості повинна бути регульованим фактором подання результатів художньо-проектної роботи в інформаційному просторі. Якщо застосувати випереджаючу побудову діалогів про задумку роботи, її спрямованості, специфіку, тоді більш чітко вдасться визначити, що ж це – проект чи дослідження. Обговорення початкових етапів роботи свідчить про готовність у сфері технологій презентації результатів проведеної роботи, що створюється у вигляді текстів, зображень у межах портерної площини або у вигляді комп'ютерної графіки, комп'ютерних презентацій, звукового оформлення, створення предметного оформлення – макетів, виробів, мультимедійного супроводу.

Проектна діяльність зазвичай містить художній аспект, пов'язаний із фантазією, уявленням, усвідомленням і оформленням отриманих результатів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі. Проектний метод для педагогіки XXI століття значною мірою виявися пов'язаним із підготовкою матеріалів, їх систематизацією у вигляді навчальних творчих проектів, які дозволяють залучити учнів до дослідницької діяльності різного рівня складності. Недостатній досвід самостійного виконання проектів і досліджень у вчителя та його учнів спричиняє ситуацію, коли вони не можуть визначитись із видом роботи, яку виконують. Виникає питання про те, що ж вони виконують –проект чи дослідження? Відповідь на це питання знаходиться у площині визначення змісту підготовки учнів до входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій. Із самого початку вчителеві й учням доцільно орієнтуватися на проведення дослідження, прагнути до отримання нового наукового результату, також продукту, проекту, що передбачає створення чогось нового, оригінального, що може стати необхідним досвідом пізнавально-продуктивної діяльності. Сучасне залучення учнів до набуття досвіду входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій зумовлює необхідність подальшого дослідження питань, що пов'язані з розвитком лідерських якостей учнів, прагненням до творчої самореалізації в інформаційному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. … док. пед. наук : спец. 13.00.07

«Теорія і методика виховання» / Борисов Вячеслав Вікторович ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 528 с.

2. Борисов В. Полікультурне освітнє середовище як об'єкт соціально-педагогічного дослідження [Електронний ресурс] / В. Борисов, А. Гризоглазова. – Режим доступу :

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ gnvp/2011_58_3/25.pdf]

3. Борисова С. В. Варіативна модель формування художньо-естетичної культури майбутнього вчителя технологій в процесі вивчення видів декоративно-ужиткового мистецтва / С. В. Борисова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових. – Випуск LXIII. – Слов'янськ : ДДПУ. – С. 27–33.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні / Проект. Схвалено постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня2010 року, протокол № 1–7/6–150.

5. Лісовий В. С. Культура – ідеологія – політика / В. С. Лісовий. – К. : Видавництво імені Олени Теліги, 1997. – 352 с.

6. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichnakonstytutsiia- yevropy.

7. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті [пер. з англ.] / Вид-во Ради Європи, 1994. – Львів : Кальварія, 2001. – 128 с.

8. Хуторской А. В. Дальтон-план Елены Паркхерст и другие зарубежные системы обучения/ А. В. Хуторской // Народное образование. – 2012. – № 8. – С. 220–229.

9. Шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів : колективна монографія / за наук. ред. проф. Бадер В. І. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 310 с.

РЕЗЮМЕ

Борисов В. В., Борисова С. В., Бобылева Я. В. Подготовка учащихся к вхождению в информационное пространство в системе современных поликультурных коммуникаций.

Наиболее полно раскрыть проблему обучения учащихся гармоничному вхождению в информационное пространство в системе современных коммуникаций целесообразно, используя метод восхождения от абстрактного к конкретному. В статье изложены взгляды на проблему обучения учащихся гармоничному вхождению в информационное простарнство в системе современных поликультурных коммуникаций. Обоснована целесообразность педагогической поддержки индивидуального вхождения в информационное пространство на основе принципа введения в самобытные культурные миры. Очерчено перспективы интеграции медиаобразования в систему работы учителя. Формирование у учащихся опыта вхождения в информационное пространсто в системе современных поликультурных коммуникаций определяет необходимость дальнейшего исследования вопросов, связаных с образовательным потенциалом медиатехнологий, развитием лидерских качеств учащихся, стремлением к творческой самореализации в информационном пространстве.

***Ключевые слова**: диалог, информационное пространство, медиаобразование, поликультурные коммуникации, учащиеся.*

SUMMARY

Borysov V., Borysova S., Bobyleva Y. Preparing Pupils for Entry into the Information Space in the Modern Multicultural Communications.

One of the priority tasks of education is the development of media culture which is an indicator of the level of development of the personality, the ability to perceive various media texts and establish communications.

Most fully disclose of the problem of training students harmonious integration into the information space in the modern communications appropriate, using the method of ascent from the abstract to the concrete is described. The views are expressed on the problem by the pupils learning harmonious integration into the information system modern multicultural communications.

Expediency of pedagogical support of an individual entering the information space on the basis of the introduction of our unique cultural worlds is presented. Individual entry in the original cultural worlds must be accompanied by educational support at different levels of communication. Content as a new concept in the world of information related to the description, the definition of the content of the information flow, messages, facts, events, depth of presentation is a necessary psychological and pedagogical category, which gives an opportunity to explain briefly what is included in the content of a particular issue.

The informational content environment can be seen as part of that is being rendered, which is generally recognized by the students intuitively perceived as an artistic phenomenon, and therefore encouraging to the statement of his own position, creativity, interpretation. Dialogue can be built on the basis of culture and communication formed multicultural competence.

Preparing pupils can be seen as the need to create a socially significant product. Enabling the creation of a teacher and the pupils in the content of the product of dialogue shows the student's competence at the time of choosing the topic, determining the structure of the project research. In order to help the pupils to conduct a civilized dialogue it is not necessary to teach them knowledge to carry out dialogue using scientific knowledge. The prospect of integration of media education is teacher robots.

Today information space provides new conditions for the realization of the individual program of the personal development in a multicultural world. Formation of students' experience of entering into the information space in a modern, multicultural communications system determines the need for further research questions connected with the development of leadership skills of the pupils, the desire for self-creation of the information space.

Key words: *dialogue, information space, media education, multicultural communication students.*

УДК 37.013.42

Г. В. Григоренко
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»

ЗДОРОВ'ЯТВОРЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті теоретично та змістовно обґрунтовано основні соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у діяльності загальноосвітнього навчального закладу; розкрито соціально-педагогічні механізми та деякі інтерактивні технології їхнього впровадження в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу. Результати соціально-педагогічного дослідження свідчать про те, що подальшого наукового вивчення потребують проблеми проективної розробки виховних технологій формування в учнівської молоді здоров'ятворчої мотивації, потреб, духовності, їх ціннісного ставлення до соціального та духовного здоров'я, особистісної культури здоров'я людини.

***Ключові слова**: духовне та соціальне здоров'я, здоров'ятворча компетентність, інтерактивні технології, мотивація, освітнє середовище,соціально-педагогічні умови, соціум, соціальний супровід.*

Постановка проблеми. Соціально-педагогічна ефективність формування особистості підлітків загальноосвітньої школи визначається рівнем сформованості в них соціально-життєвої компетентності, яка розглядається вченими, як соціально-соматична система властивостей особистості, що структурована цілісно й ієрархічно, керована на підґрунті ціннісних орієнтацій, суспільно-соціальних, духовно-моральних установок, освітньо-виховної мотивації, здоров'ятворчого світогляду, на засадах яких вона ідентифікує себе, як творець особистісної культури здоров'я. Сучасна школа, як соціальний інститут суспільства, повинна допомогти підліткам в оволодінні технологіями особистісно орієнтованої життєтворчості, створити соціально-педагогічні умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самоактуалізації, фахового самовизначення, здоров'ятворчості, самореалізації, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір, трансформування «знань-описів» у «знання-інструменти» життєво-творчої діяльності людини, в системі яких її соціальне, духовне та психосоматичне здоров'я набуває особливого духовно-ціннісного значення, а сам підліток стає його творцем.

Наше дослідження з вищеозначеної теми виконується, як частина, що входить до складу комплексної наукової теми «Теоретико-методологічні та аксіологічні основи змісту й технологій соціальної роботи», що виконується в галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Аналіз актуальних досліджень. Очікування суспільства, що стоять сьогодні перед школою, як соціальним інститутом суспільства та які проголошені у стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістичної, інноваційної, здоров'ярозвиваючої освіти, її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним навчатися впродовж життя, компетентісно-орієнтовано формувати особистісну культуру здоров'я як основну духовно-соматичну передумову соціальної самореалізації людини. Такі вчені, як І. Бех [1], В. Горащук [2], В. Григоренко [3], І. Звєрєва [5], Б. Коротяєв [6], С. Омельченко [7], С. Харченко [8] наголошують на тому, що в соціально-педагогічній діяльності сучасних загальноосвітніх навчальних закладів, суспільству потрібно формувати особистість, яка здатна до здоров'ятворчої діяльності. У зв'язку з цим в учнів необхідно виховувати соціально-ціннісне ставлення до особистісного психосоматичного здоров'я, культури здоров'я особистості.

Мета статті. У своєму дослідженні ми поставили за мету змістовно обґрунтувати соціально-педагогічні умови формування здоров'ятворчої компетентності підлітків у діяльності загальноосвітнього навчального закладу та розкрити деякі механізми й технології їх впровадження в соціум означеного навчального закладу. Методологічною основою нашого дослідження став системно-структурний підхід до вирішення поставлених завдань. У процесі дослідження ми використовували такі **методи**: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Реалії та аналіз стану сучасної шкільної освіти свідчать про те, що саме компетентісний підхід до особистісно орієнтованого формування в учнів культури здоров'я, становлення їх здоров'ятворчості є ефективним чинником розвитку в суспільстві соціокультурної ситуації, духовно-ціннісного ставлення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, осіб з особливими освітніми потребами.

В основу визначення й розробки соціально-педагогічних умов нами було покладено їх педагогічне конструювання та практичне використання в освітньо-виховному просторі як їх системо-утворюючий фактор.

Першу соціально-педагогічну умову формування здоров'ятворчої компетентності в підлітків загальноосвітнього навчального закладу було сформульовано, як об'єктивну необхідність формування позитивної мотивації в напрямі збереження та зміцнення власного здоров'я, ведення здорового способу життя. Силове поле здоров'ятворчої мотивації може бути реалізоване саме в інтерактивному середовищі загальноосвітньої школи, як реальної соціально-педагогічної, оздоровчої системи.

Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом: а) організації, планування, контролю, оцінки, регулювання, зворотнього зв'язку, корегування, таксономії, методичних, технологічних параметрів компетентісного підходу до формування здоров'ятворчої особистості підлітків; б) впровадження системно діючого здоров'ятворчого моніторингу, що реалізовувався на засадах його діагностичної, прогностичної, управлінської, пізнавально-виховної та мотиваційно-стимулюючої функції; в) реалізації підготовки педагогічного колективу до виконання функцій соціального педагога в аспекті здоров'ятворчої діяльності; г) формулювання стратегічних і ситуативних цілей здоров'ятворчості в соціально-педагогічній діяльності загальноосвітнього закладу; д) структурування форм позакласної роботи в аспекті формування здоров'ятворчої компетентності школярів таких, як «Здоров'ятворчі лекторії», «Клуби здоров'я», «Соціально-ціннісні бесіди», «Здоров'ятворчі діалоги», «Здоров'ятворчі екскурсії», «Здоров'ятворчі конференції», «Науково-дослідна практика вивчення здоров'я людини», «Дні профілактики шкідливих звичок» тощо. Перша соціально-педагогічна умова впроваджувалася шляхом формування в підлітків пізнавальних і соціальних мотивів до здоров'ятворчої компетентності (у процесі використання комплексу прийомів, що впливають на ці мотиви).

Для формування вузьких соціальних мотивів (престижу, статусу в колективі, визнання лідерства та ін.) нами використовувалися такі прийоми, як дебати з тем «Модно бути здоровим чи сучасним?», «Здоров'я – це найвища цінність» тощо, презентації творчих робіт у напрямі з'ясування, що є для людини найціннішим і значущим тощо. Формування вузьких пізнавальних мотивів із проблеми здоров'ятворчості здійснювалося через роботу клубів «Я обираю здоров'я» та консультацій фахівців медичних установ (гінеколога, венеролога, фтизіатра, інфекціоніста та ін.).

З метою формування широких соціальних мотивів, ми пропонували підліткам взяти участь у здоров'ятворчій діяльності. Для цього в загальноосвітніх навчальних закладах ми проводили конкурси «Супермен», «Міс школи», «В здоров'ї – сила» та ін.; спортивні змагання; експрес-інформування про шкоду куріння, вживання алкогольних напоїв, психоактивних речовин тощо.

Для формування широких пізнавальних мотивів використовувалися диспути, соціально-ціннісні бесіди, здоров'ятворчі лекторії, здоров'ятворчі діалоги, здоров'ятворчі екскурсії, здоров'ятворчі конференції, науково-дослідні практики вивчення факторів (комплексів) зміцнення здоров'я людини, здоров'ярозвиваючі змагання, дні профілактики шкідливих звичок тощо.

Формування мотивів саморозвитку та творчості до здоров'ятворчої компетентності здійснювалося шляхом залучення підлітків до роботи в молодіжних шкільних гуртках, клубах, виконання різноманітних творчих робіт, які спрямовувалися на активізацію навчально-пізнавальної діяльності підлітків у напрямі формування здоров'ятворчої компетентності та ін.

Друга соціально-педагогічна умова формування здоров'ятворчої компетентності школярів визначена, як створення освітньо-оздоровчого, інтерактивного середовища (соціуму) загальноосвітньої школи, у структурі якого реалізовані системні: а) міжгалузеві, міжпредметні зв'язки формування здоров'язбережувальних знань, валеологічних навичок, вмінь; б) сукупність соціально-оздоровчих, фізкультурно-спортивних, соціально-етичних відносин; в) соціально-оздоровчі мотиватори, ціннісні здоров'ятворчі орієнтації, ситуації соціальної фасилітації у здоров'ятворчій діяльності школярів; г) соціально-педагогічні інтерактивні технології формування здоров'ятворчої компетентності їх суб'єктів; д) механізми керованого функціонування означеної соціально-педагогічної системи на рівні керівництва школою, її педагогічного колективу, школярів; е) суб'єкт↔суб'єктні взаємовідносини у структурі урочних і позакласних фізкультурно-оздоровчих занять. Друга умова є соціально-педагогічною основою реалізації властивостей, ознак системно структурованого підходу до формування здоров'ятворчої компетентності школярів, як педагогічної системи відкритого типу, що прогнозує її інноваційний розвиток і соціальну інтегрованість.

Друга соціально-педагогічна умова впроваджувалася, як система відкритого типу, що утворює інтерактивне, стале освітньо-оздоровче середовище, соціум загальноосвітнього закладу, у структурі якого інноваційно були реалізовані постійно діючі здоров'ятворчі мотиватори, а саме такі соціально-педагогічні технології «СТО», «Реверс», «Антей», «Релаксація», «Концепт», самооцінка психосоматичного, соціального здоров'я підлітків; міжгалузеві та міжпредметні зв'язки, що реалізувалися на основі дидактичної технології «ПОПС-формула»[4]. Усі вищевикладені соціально-педагогічні технології характеризувалися такими системними ознаками, що відносять їх до класу інтерактивних педагогічних систем відкритого типу: а) мета функціонування означеної технології, як системо-утворюючий чинник; б) інноваційний інструментарій соціально-педагогічних чинників формування здоров'ятворчої компетентності учнів (активні методи освітньо-оздоровчої практики на уроках загальноосвітніх дисциплін та фізичного виховання); в) рухові, спортивні, ділові ігри, комплекси фізичних вправ; г) науково-пошукова, проблемно-ситуативна діяльність; д) методи соціальної та психосоматичної рефлексії тощо; е) інноваційно регламентовані форми діяльності учнів і педагогів на уроках загальноосвітнього циклу, фізичного виховання, основ здоров'я та у формах позакласної роботи (інтерактивні методи, малі групи, команди, суб'єкт↔суб'єктні взаємодії, здоров'ятворчі консультації, здоров'ятворчі змагання, соціально-педагогічний супровід тощо); ж) прогнозовано очікувані результати випередженого, гарантованого досягнення результату формування здоров'ятворчої компетентності; з) механізми управління та критерії оцінки ефективності означених технологій.

У якості третьої соціально-педагогічної умови було визначено систему інтерактивних технологій соціально-педагогічного супроводу системної здоров'ятворчої діяльності її суб'єктів. Під соціально-педагогічним супроводом розуміємо вид соціально-педагогічної роботи, спрямованої на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження та підвищення їхнього соціального статусу. Соціально-педагогічний супровід, як соціально-педагогічна система відкритого типу, у діяльності загальноосвітнього навчального закладу реалізовувався через: а) ситуативний діалог суб'єктів здоров'ятворчої практики, їхні суб'єкт↔суб'єктні взаємодії; б) співпрацю, співтворчість, взаємодопомогу, реалізацію соціально-педагогічних ситуацій, що формують у підлітка відчуття захищеності та соціальної самореалізації, на основі якої він ідентифікує себе, як життєво творча особистість, що здатна до адекватної самооцінки, критичного саногенного мислення, продуктивної соціальної та психосоматичної рефлексії, соціально-ціннісного самовизначення.

Під час впровадження третьої соціально-педагогічної умови, яка нами визначається, як системний соціально-педагогічний супровід здоров'ятворчої діяльності підлітків у структурі освітньо-оздоровчої практики загальноосвітньої школи забезпечувався сталим системним створенням учителями на уроках загальноосвітніх дисциплін, у формах позакласної роботи ситуацій позитивного психоемоційного «клімату», довіри, актуалізації, врахування індивідуальних особливостей учнів, діалогу, соціальної фасилітації, стимулювання, успішності, ідентифікації підлітків, як здоров'ятворчої особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Практичне впровадження розроблених соціально-педагогічних умов компетентісного підходу до процесів особистісно орієнтованого становлення здоров'ятворчості, формування в підлітків психосоматичного здоров'я, здорового способу життя, саногенного мислення, здоров'ятворчої компетентності, культури здоров'я виявило сутнісні ознаки інноваційності, які притаманні соціально-виховним технологіям означеної педагогічної спрямованості й полягають вони в тому, що забезпечують єдність загальнокультурного та здоров'ятворчого виховання учнів навчальних закладів, подолання деструктивних процесів у системі освіти, пов'язаних із розвитком, збереженням та вдосконаленням психосоматичного здоров'я школярів, формування у школі, сім'ї, місті, суспільстві соціокультурної ситуації духовно-ціннісного ставлення до психосоматичного здоров'я дітей, підлітків, дорослих, учнів з особливими освітніми потребами, виховання у них здоров'ятворчої компетентності, саногенного світогляду, які є конструктогенами культури здоров'я.

Нами доведено, що здоров'ятворча компетентність учнів загальноосвітньої школи формується саме під оптимальним впливом соціальних, когнітивних, аксіологічних, праксіологічних, духовно-соматичних, мотиваційно-потребнісних, емоційних чинників, що структуровані в освітньо-оздоровчому середовищі школи з властивостями сталого соціально спрямованого психолого-педагогічного та духовно-соматичного супроводу здоров'ятворчої діяльності школярів.

Підсумковий аналіз результатів нашого соціально-педагогічного дослідження свідчить про те, що подальшого наукового вивчення та вдосконалення потребують проблеми проективної розробки виховних технологій формування в учнівської молоді здоров'ятворчої мотивації, соціальних потреб, духовності, аксіологічного та праксіологічного ставлення до психосоматичного, соціального й духовного здоров'я, особистісної культури здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості : У 2 кн. Кн.2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Бех. – К. : Лебідь, 2003. – 344 с.

2. Горащук В. П. Формування культури здоров'я школярів (Теорія і практика) / В. П. Горащук. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 376 с.

3. Григоренко В. Г. Інноваційні організаційно-педагогічні умови функціонування інтерактивних виховних технологій особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я / В. Г. Григоренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць [за ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LV. – Ч. III. – С. 196–207.

4. Григоренко Г. В. Структура соціально-педагогічного супроводу здоров'ятворчої діяльності учнів загальноосвітньої школи в процесі формування культури здоров'я / Г. В. Григоренко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць [за ред. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 212–221.

5. Звєрєва І. Д. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник / І. Д. Звєрєва, О. В. Беспалько, С. Я. Харченко та ін. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

6. Коротяев Б. И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии : монография / Б. И. Коротяев. – Луганск : ЛНУ им. Т. Шевченко, 2013. – 260 с.

7. Моделювання та впровадження програм щодо здорового способу життя : Метод, матеріали для тренера / під заг. ред. І. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук, світ, 2002. – 56 с.

8. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 352 с.

9. Харченко С. Я. Соціально-педагогічні технології / С. Я. Харченко, Н.П.Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

РЕЗЮМЕ

Григоренко Г. В. Здоровьетворческая компетентность подростков и социально-педагогические условия ее формирования в деятельности общеобразовательного учебного заведения.

В *статье теоретически обоснованы социально-педагогические условия формирования здоровьетворческой компетентности подростков в деятельности общеобразовательного учебного заведения, раскрыты социально-педагогические механизмы и некоторые интерактивные технологии их внедрения в учебно-воспитательный процесс названого учебного заведения. Результаты проведеного социально-педагогического исследования свидетельствует о том, что дальнейшего научного изучения требуют проблемы проективной разработки воспитательных технологий формирования у учащейся молодежи здоровьетворческой мотивации, потребностей, духовности, их ценностного отношения к социальному и духовному здоровью, личностной культуре здоровья человека.*

Ключевые слова: *духовное и социальное здоровье, здоровьетворческая компетентность, интерактивные технологии мотивация, образовательная среда, социально-педагогические условия, ,социум, социальное сопровождение.*

SUMMARY

Grigorenko G. Health and Creative Competence of the Teenagers and Socio-pedagogical Conditions of its Formation in General Educational Institution.

In the article according to the authors three major socio-pedagogical conditions of formation of health and creative competence of the teenagers in the activity of the general educational institution are theoretically and meaningful justified.

The first socio-pedagogical condition of formation of the health and creative competence of the teenagers of general educational institution has been formulated as an

objective necessity of the formation of positive motivation towards keeping and strengthening their own health and a healthy lifestyle.

The second socio-pedagogical condition of formation of the health and creative competence of the pupils is identified as creating educational and health-improving, interactive environment (society) of general educational institutions.

The third socio-pedagogical condition is determined by the system of interactive technologies of socio-pedagogical support of system health and creative activity and its subjects. Under the socio-pedagogical support we understand the kind of socio-pedagogical work aimed at social care, care and support of children and young people to overcome life's difficulties, to preserve and increase their social status.

It is disclosed socio-pedagogical mechanisms and some author's interactive technologies, their introduction into the educational process in secondary schools. The article deals with the problem of social-pedagogical foundations of upbringing health-creative competence of secondary school pupils.

The authors have proved that the health and creative competence of the pupils of secondary educational institution forms under the optimal effects of social, cognitive, axiological, moral, physical, motivational, emotional factors, structured in educational and health environment of named establishments with properties of sustainable socio-directed psychological and moral-somatic support of health and creative activity of the pupils. The article considers the methods of socially-pedagogical accompaniment of their health creative activity at the competent level.

The results of socio-pedagogical research offers that the problems of projective design of educational technologies, forming health and creative motivation, needs, morality, their conscious value attitude to the social and moral health, personal culture of human health require further scientific study.

Key words: *moral and social health, health and creative competence, an interactive technology, motivation, educational environment, socio-pedagogical conditions, society, social support.*

УДК 378.14: 372. 857

Н. Б. Грицай
Рівненський державний гуманітарний університет

МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Метою статті є розкриття сутності методичної діяльності вчителя біології та визначенні її видів. З'ясовано зміст навчальної, виховної, корекційно-розвивальної, культурно-просвітницької, соціально-педагогічної, організаційної, науково-дослідницької, профільно-предметної та методичної діяльності вчителя. Визначено функції методичної діяльності педагога. Схарактеризовано види методичної діяльності вчителя біології. Встановлено, що методична діяльність майбутніх учителів біології відбувається під час аудиторних занять, самостійної, навчально-дослідної роботи студентів, на педагогічних практиках. Подальшого дослідження потребує проблема формування відповідних методичних компетенцій майбутніх учителів біології.

Ключові слова: *методика навчання біології, методична підготовка, діяльність, професійна діяльність, методична діяльність, види методичної діяльності, майбутні вчителі біології.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти України все актуальнішою стає проблема вдосконалення професійної

підготовки майбутніх учителів біології. Зокрема, у вищому навчальному закладі необхідно сформувати у студентів методичну готовність до виконання педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, ознайомити майбутніх фахівців з основними видами професійної діяльності, які їм належить виконувати в подальшій роботі. Зміст методичної підготовки студентів в умовах ВНЗ має передбачати поетапне формування методичних умінь і навичок, методичних компетенцій у ході засвоєння методичної діяльності вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійної підготовки вчителів біології в Україні вивчали О. Біда, К. Лінєвич, М. Колесник, В. Оніпко, В. Танська, С. Трубачова, Ю. Шапран, С. Яланська. Окремі аспекти методичної підготовки студентів-біологів розглядали Т. Буяло, Т. Бондаренко, В. Вербицький, С. Вовк, Г. Жирська, Н. Міщук, І. Мороз, А. Степанюк, Я. Фруктова, О. Цуруль, Л. Шаповалова та ін. Методична діяльність учителя біології та її види ще не були предметом спеціального дослідження українських учених.

Мета статті – розкрити сутність методичної діяльності вчителя біології та виокремити її види; схарактеризувати кожен із видів методичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність учителя будь-якого предмета за своїм характером належить до творчих видів діяльності. Проте засвоєння студентами основних видів професійної діяльності не може бути самоціллю, адже важливішим є те, що така діяльність формує особистість майбутнього фахівця.

Погоджуємося зі словами К. Абульханової-Славської, яка підкреслює: «Особистість розвивається і виявляється ширше будь-якої своєї конкретної діяльності. … Не тільки реалізація себе в діяльності, а й становлення і розвиток через діяльність – такий шлях формування особистості» [1, 215].

Психологічні аспекти професійно-педагогічної діяльності розглядали Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н. Тализіна, Д. Ельконін та інші вчені.

Н. Верещагіна стверджує, що в педагогічній літературі наявні кілька підходів до розгляду поняття «педагогічна діяльність учителя»: 1) як сукупності певних дій (дії сформульовано або відповідно до структури поняття діяльності, або відповідно до тимчасової послідовністю їх виконання); 2) як процесу розв’язання педагогічних задач, компоненти педагогічної діяльності пов’язані з етапами цього процесу й видами педагогічних задач; 3) як діяльності з організації педагогічного процесу, у якому компоненти педагогічної діяльності пов’язані зі структурою та розвитком педагогічного процесу [4, 136].

У наукових джерелах діяльність учителя найчастіше розглядають як сукупність таких її видів: загальнопедагогічна, предметна (наприклад, математична) і методична діяльність (В. Любичева, В. Монахов,

Г. Саранцев); загальнопедагогічна, професійно-педагогічна та професійно-методична діяльність (М. Кудайкулов) та ін.

М. Рагуліна у структурі діяльності педагога визначила такі компоненти:

- *проектувальний* (виконувати перспективне планування стратегічних, тактичних і оперативних завдань і способів вирішення; планувати результати, які необхідно досягнути на завершення тієї чи іншої роботи; проектувати зміст навчального предмета та власну педагогічну діяльність);

- *організаторський* (організовувати групову й індивідуальну роботу учнів; проводити ділові навчальні ігри, дискусії, тренінги; діагностувати пізнавальні можливості й результати пізнавальної діяльності; оцінювати результати навчальної роботи, відповідність досягнутого рівня нормативному; здійснювати корекцію навчальної діяльності);

- *комунікативний* (будувати взаємодію учнів і педагога залежно від мети, змісту, форм організації, методів навчання; встановлювати доброзичливі довірливі взаємостосунки з учнями; мотивувати учасників педагогічного процесу до подальшої діяльності);

- *гностичний* (отримувати нові знання з різних джерел, із дослідження власної діяльності; аналізувати педагогічні ситуації та формулювати педагогічні задачі, виділяти головне під час добору та структурування навчального матеріалу; виконувати пошукову, евристичну діяльність; вивчати, узагальнювати й упроваджувати передовий педагогічний досвід);

- *конструктивний* (відбирати й композиційно структурувати зміст навчальної та виховної інформації на подальших заняттях; програвати різні варіанти побудови занять в умовах системи приписів, технічних засобів навчання, певного часу, впродовж якого повинне бути вирішене конкретне завдання, добирати форми організації, методи й засоби навчання; конструювати нові педагогічні технології навчання, виконувати контроль за навчальною діяльністю учнів) [6].

Дослідниця О. Таможня у професійній діяльності вчителя, крім методичної, вирізняє навчально-виховну, соціально-педагогічну, корекційно-розвивальну, культурно-просвітницьку та організаційно-управлінську діяльність [7, 108].

У монографії О. Арбузової вказано вісім видів професійної діяльності вчителя біології: профільно-предметна, інформатико-біологічна, методико-технологічна, навчально-виховна, соціально-педагогічна, культурно-просвітницька, науково-методична, організаційно-управлінська [2, 324–325].

О. Шабашова дещо по-іншому тлумачить види діяльності вчителя, як-от: аналіз; планування й конструювання; організація діяльності учнів і управління цією діяльністю на різних етапах навчального процесу; оцінювання своєї діяльності та діяльності учнів [8]. Отже, йдеться про аналітичну, проектувально-конструктивну, організаційно-управлінську та оцінювальну діяльність.

Результати теоретичного аналізу наукової літератури дали змогу визначити та схарактеризувати провідні види діяльності сучасного вчителя біології (табл. 1).

Таблиця 1

Види професійної діяльності вчителя біології

Вид діяльності	*Сутність професійні завдання діяльності*
Навчальна	Реалізація навчального процесу відповідно до навчальної програми, формування в учнів необхідних компетенцій
Виховна	Всебічне виховання школярів (моральне, естетичне, екологічне, трудове, фізичне, патріотичне, санітарно-гігієнічне, статеве), формування ціннісних орієнтацій учнів
Корекційно-розвивальна	Реалізація особистісно орієнтованого підходу до навчання та розвитку школярів; організація навчання й виховання учнів з урахуванням корекції відхилень у розвитку
Культурно-просвітницька	Формування загальної культури школярів
Соціально-педагогічна	Надання допомоги в соціалізації учнів; проведення профорієнтаційної роботи; встановлення контакту з батьками й допомога їм у сімейному вихованні; спілкування в полікультурному та багатонаціональному колективі
Організаційна	Організація екскурсій, позакласних заходів, роботи біологічних гуртків, фенологічних спостережень, роботи в кутку живої природи; забезпечення охорони здоров’я та життєдіяльності школярів
Науково-дослідницька	Проведення власних наукових досліджень, керівництво науково-дослідницькими роботами учнів у МАН
Профільно-предметна	Реалізація фундаментальних знань, умінь і навичок з біологічних наук, підвищення фахового рівня шляхом вивчення спеціальної літератури, робота з вивчення флори й фауни рідного краю, природоохоронна діяльність
Методична	Планування різних видів занять, добір і поєднання ефективних форм, методів і засобів навчання, використання в навчальному процесі інноваційних технологій навчання

Попри неоднозначність поглядів на види професійної діяльності педагога варто зазначити, що особливе місце належить методичній діяльності.

У результаті наукового пошуку встановлено, що методичну діяльність характеризують як: 1) методичну роботу, пов’язану із самоосвітою педагога, роботою з дидактичними засобами, підвищенням кваліфікації у предметній галузі; 2) діяльність, пов’язану з навчанням конкретного предмета; 3) сукупність відносно самостійних умінь із чітко вираженою специфікою у структурі професійно-педагогічної діяльності [9, 21].

Учений-методист О. Таможня тлумачить методичну діяльність як діяльність з освіти, розвитку й виховання учнів засобами предмета, що забезпечується різноманітними формами, методами та засобами навчально-виховного процесу [7, 108].

Н. Ерганова методичну діяльність трактує як самостійний вид професійної діяльності педагога з проектування, розроблення й конструювання, дослідження засобів навчання, які дають змогу здійснювати регуляцію навчальної діяльності з окремого предмета чи циклу навчальних дисциплін [9, 21].

Дослідниця О. Куцевол зазначає, що методична діяльність як важлива складова фахової компетенції сучасного вчителя, – це «поєднання інтелектуальної та практичної діяльності, спрямованої на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії з учнями, проектування, конструювання й реалізацію її змісту й технології в навчально-виховному процесі з метою більш ефективного впливу на розвиток школярів засобами словесного мистецтва» [5, 17].

Інтерпретуючи подане визначення, можна стверджувати, що методична діяльність учителя біології охоплює теоретичну та практичну діяльність, спрямовану на проектування, конструювання й реалізацію змісту шкільного курсу біології, форм, методів і засобів навчання з метою більш ефективного впливу на розвиток учнів засобами живої природи.

Н. Ерганова констатує, що мета методичної діяльності – обслуговування практики навчання. Науковець визначила п’ять функцій методичної діяльності: 1) *аналітична*; 2) *проектувальна* – пов’язана з перспективним плануванням і розробленням змісту навчання, плануванням і підготовкою навчальної діяльності; 3) *конструктивна*, що охоплює систему дій, пов’язаних із плануванням заняття, представленням форм подачі навчального матеріалу, які призводять до взаємодії педагога й учнів; 4) *нормативна*, яка сприяє виконанню освітніх стандартів, вимог навчальних програм, умов реалізації навчального процесу в певному типі навчального закладу; 5) *дослідницька* [9, 22].

Н. Верещагіна стверджує, що в ході методичної діяльності вчителі реалізують навчальну, аналітичну, дослідницьку, проектувальну, організаційну, комунікативну, рефлексивну, діагностичну й коректувальну функції [4, 137].

З огляду на означені функції є підстави для виокремлення відповідних видів (у деяких джерелах – напрямів, структурних елементів) методичної діяльності.

Зокрема, згадувана Н. Верещагіна визначила такі структурні елементи методичної діяльності: навчальна, аналітична, дослідницька, проектувальна, організаційна, комунікативна, рефлексивна, діагностична, коректувальна діяльність [4, 137–138].

О. Таможня вказує як види методичної діяльності пізнавальну, проектно-конструкційну, навчальну (практичну педагогічну), оцінно-корекційну та науково-дослідницьку діяльність [7, 173]. О. Арбузова вважає ці види напрямами методичної діяльності й додає до їх переліку виховну діяльність [3, 318].

У контексті проведеного дослідження встановлено та схарактеризовано основні види методичної діяльності вчителя біології (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика видів методичної діяльності вчителя біології

Вид діяльності	*Сутність*
Проектувальна	Складання календарно-тематичного планування, конспекту уроку біології, екскурсії, сценарію позакласного заходу, плану роботи гуртка; постановка навчально-виховних завдань з предмета на кожному уроці, проектування рівня навчальних досягнень, компетенцій учнів
Конструктивна	Раціональне поєднання форм і методів навчання; структурування змісту навчального матеріалу; планування й оформлення кабінету біології, куточка живої природи; розроблення дидактичного матеріалу різного рівня складності
Організаційна (організаційно-методична)	Організація масових заходів з біології, гурткової роботи, клубів і товариств, агітбригад, тренінгів, індивідуальної та групової роботи учнів на уроці; організація різноманітних форм контролю навчальних досягнень школярів
Комунікативна	Встановлення необхідного контакту з учнями, формування доброзичних стосунків; емоційно забарвлене подання навчального матеріалу, варіювання інтонацією під час розповіді; керування собою під час педагогічного спілкування
Аналітико-діагностична	Розроблення діагностичного інструментарію, встановлення рівня навчальних досягнень учнів; аналіз навчальної ситуації на уроці, ефективності застосовуваних форм, методів і засобів діяльності, підходів до учнів, адекватності завдань тощо; аналіз і оцінювання результатів уроку, розроблення стратегії навчання учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей
Рефлексивна	Оцінювання результатів власної діяльності, усвідомлення рівня своєї професійної підготовки
Гностична	Вивчення науково-педагогічної та методичної літератури; відвідування майстер-класів, методичних об’єднань учителів біології; узагальнення й систематизація перспективного педагогічного досвіду
Технологічна (технолого-методична)	Ознайомлення із сучасними технологіями навчання, використання інформаційних технологій у навчанні біології, створення предметного середовища
Дослідницька (науково-методична)	Організація та проведення педагогічного експерименту в умовах реального навчально-виховного процесу, з урахуванням відповідних індивідуальних і вікових особливостей учнів; перевірка ефективності певних форм, методів і засобів навчання залежно від віку учнів та рівня їхньої підготовленості; виконання наукового дослідження з теорії та методики навчання біології в межах викладання предмета «Біологія»

У майбутніх учителів біології засвоєння методичної діяльності в умовах вищого навчального закладу відбувається шляхом формування методичних компетенцій під час аудиторних занять із дисципліни «Методика навчання біології» (лекції, практичні й лабораторні заняття), самостійної, навчально-дослідної роботи студентів, вивчення курсів

методичного спрямування, на педагогічних практиках тощо. Залучення студентів до методичної діяльності відбувається також за допомогою розв'язання методичних задач різного рівня складності. Важливим етапом розвитку методичної діяльності майбутніх педагогів є формування в них індивідуального методичного стилю – власного методичного «почерку», який відповідає індивідуальним особливостям кожного студента

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, методична діяльність учителя біології передбачає теоретичну та практичну діяльність, спрямовану на проектування, конструювання та реалізацію змісту, форм, методів і засобів навчання біології з метою більш ефективного впливу на розвиток учнів засобами живої природи. Відповідно до функцій методичної діяльності визначають її види, як-от: організаційна, проектувальна, конструктивна, комунікативна, аналітико-діагностична, рефлексивна, дослідницька, гностична, технологічна діяльність.

У ході методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі необхідно ознайомити їх з основними видами методичної діяльності вчителя біології та сформувати відповідні методичні компетенції.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, щоб встановити та схарактеризувати етапи й рівні засвоєння студентами основних видів методичної діяльності вчителя біології, описати методику формування методичних компетенцій майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.

2. Арбузова Е. Н. Методическая система обучения студентов-биологов на основе инновационного учебно-методического комплекса : монография / Е. Н. Арбузова. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2011. – 434 с.

3. Арбузова Е. Н. Проектирование рефлексивной системы обучения применением инновационного учебно-методического комплекса по методике обучения биологии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Арбузова Елена Николаевна. – М., 2015. – 414 с.

4. Верещагина Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 434 с.

5. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / О. М. Куцевол. – К., 2007. – 44 с.

6. Рагулина М. И. Компьютерные технологии в математической деятельности педагога физико-математического направления : монография / М. И. Рагулина. – 2-е изд., стереотип. – М. : ФЛИТА, 2011. – 118 с.

7. Таможняя Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Таможняя Елена Александровна. – М., 2010. − 490 с.

8. Шабашова О. В. Теория и методика обучения математике: типовые профессиональные задания : учебно-методическое пособие / О. В. Шабашова. – Орск : Изд-во ОГТИ, 2010. – 123 с.

9. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / Н. Е. Эрганова. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Грицай Н. Б. Методическая деятельность учителя биологии как педагогическая проблема.

Цель статьи – раскрытие сути методической деятельности учителя биологии и определение ее видов. Выяснено содержание учебной, воспитательной, коррекционно-развивающей, культурно-просветительской, социально-педагогической, организационной, научно-исследовательской, профильно-предметной и методической деятельности. Определены функции методической деятельности педагога. Охарактеризованы виды методической деятельности учителя биологии. Установлено, что методическая деятельность осуществляется на аудиторных занятиях, при организации самостоятельной, учебно-исследовательской работы студентов, на педагогических практиках. Дальнейшего исследования требует проблема формирования соответствующих методических компетенций будущих учителей биологии.

Ключевые слова: *методика обучения биологии, методическая подготовка, деятельность, профессиональная деятельность, методическая деятельность, виды методической деятельности, будущие учителя биологии.*

SUMMARY

Grytsai N. The methodical activity of a biology teacher as a pedagogical problem.

The purpose of the article is to outline the essence of the methodical activity of a biology teacher and determining its types. The article reveals the essence of biology teacher's methodical activity. The teacher professional activity has been analyzed. The essence of educational, correctional and developmental, cultural, social, organizational, research, profile, substantive and methodological activities has been revealed.

The author has presented the views of the scientists upon the methodological interpretation of the teachers. The article has established that the methodological activity of a biology teacher covers the theoretical and practical efforts in planning, design and implementation of the school biology course content, the forms, the methods and means of training to impact the pupils' development by nature. The functions of methodical teachers' activity have been disclosed.

The author has determined and characterized the kinds of methodical activity of a biology teacher. The design-constructive activity consists of thematic planning, planning tours, the educational event, and workshop; formulation the educational objectives of each lesson design the students' competence; analysis and structuring the content of teaching material. The organizational activity is composed of organization the public events of biology, club work, clubs and societies, training, group work in the classroom; organization of various forms of control of educational students' achievements.

The reflective activity is embodied in the teacher's own evaluation of the results, efficiency, the forms, the methods and tools of adequacy tasks assigned to the students; awareness of its theoretical and vocational training. The technological activity includes the exploring of new technologies studying how to use information technology in teaching the biology.

The research activity envisages organization and conducting the pedagogical experiment in a real educational process. The methodical activity of the future teachers of

biology take place in the classroom lessons during studying the subject «The methods of teaching the biology» (lectures, practical and laboratory classes), during the students' independent and research work, studying courses of methodological guidance, in teaching practices and more.

The further research problem requires the formation of the methodical competence of future teachers of biology.

Key words: *the methods of teaching biology, methodical training, professional activity, methodical activity, the types of methodical activity, future teachers of biology.*

УДК 37:001.895:316.3

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

ІННОВАЦІЙНІ ЗАПИТИ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Стаття присвячена особливостям функціонування інноваційного суспільства як об'єкта соціально-філософського пізнання. Особлива увага у статті дослідником приділена проблемі інноваційної системи, яка виступає відмітною особливістю та основою інноваційного суспільства. У статті представлені засадничі елементи дослідження процесу розвитку інноваційного суспільства, розглянуті процеси оновлення та меж функціонування інноваційного суспільства. Особлива увага у статті автором приділена пріоритетам розвитку освіти в інноваційному суспільстві та пролегоменам відкритої освіти. Насамкінець автор робить висновок про перспективи розвитку інноваційного суспільства, його соціально-філософської концептуалізації.

Ключові слова: *інноваційне суспільство, інноваційні стратегії, інноваційна особистість, інноваційна освіта, освіта в інноваційному суспільстві.*

Постановка проблеми. Сучасне соціально-філософське пізнання спрямоване не лише на осмислення глибинних засад соціальності, але й на вивчення конкретного історичного етапу розвитку суспільства, на основі чого відбувається розробка концептуальних уявлень про життя соціуму й людини та різних сфер життєдіяльності суспільства. Соціально-філософське пізнання покликане розкрити основні форми людської діяльності, основні закони її функціонування й розвитку. У межах соціально-філософського пізнання аналізується взаємозв'язок і взаємовплив основних сфер життєдіяльності суспільства, а також виявляється місце людини, яке вона займає в цих системах.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема інноваційних запитів сучасного суспільства привертає увагу багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Проблемам інноваційного розвитку цивілізації початку XXI століття, філософському дискурсові феномена конвергенції супертехнологій у суспільстві ризику та технологічним нововведенням присвячені праці В. А. Ємеліна, А. І. Тхостова [2], О. В. Руденського та О. П. Рибака [8], В. О. Цикіна [12]. Методологічним засадам інноваційного суспільства як суб'єкта соціально-філософського аналізу, а також можливостей використання інновацій у соціально-політичній сфері присвячені наукові розвідки В. В. Жабіної [3] та А. Ю. Сунгурова [11]. Такі

дослідники як А. О. Карпов [4], В. А. Лектрський [5] та А. М. Новіков [6] досліджують проблему суспільства знання та пов'язані з ним освітні й технологічні новації. У ракурсі наукових робіт П. А. Денисенка [1] та О. В. Пожарницької [7] висвітлені проблеми формування нової освітньої парадигми та її впливу на життєдіяльність соціуму. Перспективні зміни освітнього середовища в контексті постіндустріальних трансформацій досліджуються Н. В. Скачковою [9] та Є. М. Струк [10].

Мета статті – виявити концептуальні інноваційні запити сучасного суспільства та роль освіти в його розвиткові.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить діалектичний метод, що дозволяє об'єктивно оцінити всю сукупність представлених обставин, що вимагає усвідомлення їх взаємозалежності та взаємозумовленості; діалектичний принцип об'єктивності й імовірнісного детермінізму, а також комплексний аналіз і системний підхід, в основі яких лежать принципи цілісності та структурно-функціональної організації системи з акцентом на внутрішній динаміці об'єктів і особливостей їх функціонування. Використані загальнонаукові методи: аналіз і синтез; індукція й дедукція; порівняння, а також методи історико-культурного підходу до проблеми. В основі дослідження лежать соціально-філософський аналіз, системний, міждисциплінарний і діяльнісний підходи до предмета. Багатогранність проблеми соціально-філософського аналізу інноваційних запитів сучасного суспільства зумовила використання загально-філософського, соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного та політологічного аспектів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах у якості безпосереднього об'єкта соціально-філософського пізнання реалізована у глобальному масштабі інноваційна модель суспільства й інноваційна модель людини (особистості).

Інноваційне суспільство як об'єкт соціально-філософського пізнання характеризується низкою особливостей. На сучасному етапі, це насамперед пов'язане з такими факторами його розвитку як інновації, які можна визначити як цільову зміну в структурі або функціях системи певного типу. Інновації розуміються як успішне застосування ідей і реалізація процесів для вирішення існуючих проблем, а також відкриття нових можливостей, що передбачають знання, творче мислення, винахідливість і цілеспрямованість. Інновації здатні підвищувати рівень структурної організації та вносити зміни у процеси функціонування суспільства, а за наявності кризи вивести його зі стану крайньої нестабільності.

Інновації виступають потужним та ефективним важелем розвитку й саморозвитку суспільства та його окремих сфер. Продукування й використання інновацій, а також наявність соціальних механізмів постійного відтворення інноваційних можливостей забезпечуються інноваційним

процесом. Він являє собою динамічну та позитивно оцінювану взаємодію новатора із зовнішнім середовищем у результаті осмисленої цілеспрямованої зміни стану практичної діяльності, унаслідок застосування нового, або раніше не використовуваного в цій галузі знання [8, 47–48].

Інноваційне суспільство виступає однією з характерних особливостей розвинених країн світу та включає в себе становлення економічних систем, заснованих на знаннях, де джерелами конкурентного привілею стають не ресурси й дешева робоча сила, а інформація та ідеї. Інноваційний тип соціального розвитку базується на творчому використанні інформації, що дозволяє сформувати нове знання й у подальшому втілити його в різноманітні суспільні блага [4, 620].

Відзначимо, що інноваційне суспільство відрізняється складністю та специфічністю. Воно володіє певним онтологічним контуром, представленим соціальними відносинами, що мають мережевий характер і радикально змінюють соціум у ході соціоінноваційного розвитку. Змістом соціальних відносин у цьому випадку виступає виробництво й використання інновацій. Для інноваційного суспільства властиві гарно організовані та фінансовані освіта й наука, орієнтація на творчий потенціал особистості, соціальних прошарків і груп, розвинена інфраструктура поширення знання.

Слід зазначити, що інновації чинять значний вплив на всі сфери та процеси життєдіяльності людини, а також вносять суттєві зміни в соціальні відносини та трансформують соціальну діяльність, формуючи її особливий вид – інноваційну діяльність. Вона виступає процесом, спрямованим на реалізацію результатів наукових досліджень чи науково-технічних досягнень у новий чи вдосконалений продукт або процес, що використовується у практичній діяльності. У межах проведення інноваційної діяльності виявляється потреба в розгляді та сприйнятті творчого мислення як домінуючого фактору креативності, застосування творчого потенціалу для створення й реалізації ідей, використання комплексного дослідження під час оцінки варіантів «створення» інновацій, уміння діяти в ситуації невизначеності й виявляти межу ризиків. Інноваційна діяльність передбачає успішне застосування ідей і процесів для вирішення різних проблем і створення нових можливостей, для реалізації яких потрібні знання, наявність творчого мислення, винахідливості й цілеспрямованості [5, 33].

Основою інноваційної діяльності є інноваційних процес, який утворюється в результаті дії інновацій одна на одну, внаслідок чого виникає безперервний ланцюг змін. У межах інноваційного процесу формуються соціальні відносини зі створення, трансферу та дифузії інновацій із метою використання. Комунікативна природа інноваційного процесу полягає у зв’язках між учасниками інноваційного процесу –

інноваторами, виробниками, державою тощо. Знання як основний об'єкт процесу трансферу інновацій являє собою сукупність організованих висловлювань про факти чи ідеї, сформовані в обґрунтоване судження або експериментальний результат, що передається за допомогою засобів комунікації в систематизованій формі.

Підсумовуючи всі розглянуті особливості трансферу інновацій, можемо вивести його визначення. Трансфер являє собою передачу знання від однієї організації до іншої. За допомогою цього процесу знання перетворюються на конкретні нові продукти чи послуги, що сприяє економічному розвиткові й задоволенню соціальних потреб. Трансфер інновацій – це безперервний потік усіх типів новацій, які охоплюють усіх учасників інноваційного процесу, пронизує всю систему відносин між ними, що базуються на внутрішньоорганізаційній і міжорганізаційній взаємодіях.

Важливою характеристикою інноваційного суспільства в межах соціально-філософського пізнання виступають сфери, які зачіпаються інноваційними трансформаціями. За масштабами дії інноваційні перетворення зачіпають усі сфери суспільства та всі види людської діяльності, відповідно, впливають на розвиток суспільства й особистості. Висхідними є інновації різних рівнів у технологічній сфері:

- епохальні, на яких засноване становлення нового технологічного укладу та способу виробництва;
- базисні, що забезпечують зміну технологічних укладів і розвитку та зміни техніки;
- логістичні, що поширюють посередництвом нових моделей техніки й модифікацій технології нові покоління та допомагають освоїти нові ринки [3, 8].

У свою чергу, технологічні трансформації виступають основою інновацій в екологічній сфері, що ефективно використовують сили природи та зменшують негативний вплив на навколишнє середовище. Важливе значення мають інновації в економічній сфері, які здійснюють вплив на форми організації виробництва й управління ним, сприяють підвищенню ефективності виробництва.

Важливу роль у життєдіяльності соціуму відіграють інновації в соціально-політичній і державно-правовій сферах, забезпечуючи зміни в соціальній стратифікації, складі та співвідношенні соціальних груп, у системі державних і правових інститутів. Головним здобутком розвитку інновацій є інновації в соціокультурній сфері. Вони включають у себе інновації у сфері науки, освіти, культури, ідеології та виступають джерелом інноваційного оновлення [11, 13].

Інноваційні трансформації знаходять своє відображення в інформаційній сфері, що пов'язане з тенденцією підвищення рівня інформативної комунікабельності суспільства, зумовленої ростом

інтенсивності комунікацій у суспільстві, які існують не лише між людьми, але й між організаціями, регіонами, країнами тощо.

Інноваційні трансформації стосуються також сфери культури. Це пов'язане з тим, що тип інноваційного суспільства, який формується, призводить до прискорення темпів розвитку, різких змін ціннісних орієнтацій у галузі культури, усуваючи принцип додатковості у взаємодіях між традиціями як спосіб збереження соціокультурного досвіду та інновацій, спрямованих на творчість і досягнення нових результатів. Названі тенденції серйозно впливають на сучасну соціокультурну ситуацію і додають їй властивість нелінійності, яка проявляється у зміні традицій і переваги інноваційної сфери в культурі. Саме порушення співвідношення між традиціями й інноваціями свідчать про знаходження культури в стані кризи. Вихід із кризи можливий за умови формування особливої культури в інноваційному суспільстві, що являє собою поєднання та компроміс між традиціями й інноваціями.

Зазначимо, що відмітним критерієм інноваційного суспільства є інноваційна система, яка являє собою комплексну систему, що сприяє генерації знань і їх перетворення на нові технології та послуги. Слід відзначити, що інноваційна система є самоорганізованою системою. Спочатку інноваційна система була представлена як сукупність організованих структур і взаємозв'язків між ними. На сьогодні інноваційна система – це система інститутів, об'єднаних у комплекс економічних взаємовідносин. Таким чином, вона включає в себе економічні, політичні та інші соціальні інститути, що впливають на процес навчання, наукового пошуку й експериментування. У якості ключового елементу інноваційна система включає в себе науку. У межах інноваційної системи важлива роль належить взаємозв'язкам між суб'єктами інноваційного процесу, з'єднаними між собою різноманітними матеріальними потоками, передачею знань та ідей, що перетворюють дану мережу на систему. Інноваційна система є основою інноваційного суспільства, оскільки об'єднує в собі основні інститути та структури, що забезпечують діяльність і розвиток інноваційного суспільства [12, 167].

У межах соціально-філософського пізнання важливу роль відіграє дослідження процесу розвитку інноваційного суспільства. Інноваційне суспільство має циклічно-генетичні закономірності розвитку, частиною яких є об'єктивно зумовлений процес оновлення. Слід відзначити, що інноваційне суспільство як соціокультурна система володіє потенціалом розвитку, життєвими циклами, за допомогою яких реалізується потреба в періодичному оновленні, яке стає всезагальною закономірністю суспільства та його систем. Процес оновлення суспільства тісно пов'язаний з явищем власної межі інноваційного суспільства. Соціальна межа інноваційного суспільства проявляється за відсутності узгодженої єдності технічного й гуманітарного розвитку у вигляді небезпеки збільшення масштабів і кількості

техногенних катастроф. У результаті цього може з'явитись інформаційна межа різноманітності та складності системи, що тягне за собою неефективне використання технологій, зростання бідності й соціальну напруженість.

Інноваційне суспільство, прагнучи до різноманіття, зіштовхується з межею самовідтворення людини. Наявність соціальної межі характеризує інноваційне суспільство як перехідне, де поряд із новою соціальною сферою яка виникає, зберігаються та продовжують розвиватися попередні сфери. У межах соціальної межі існують межі й у процеса інноваційного оновлення. Це означає його припинення та появу нової сфери буття, що завершує багатовекторність, багатолінійність руху, формуючи нову основу, що складається з явищ, які проходили процес становлення. Крім того, межа означає кінцеве оформлення параметрів і закономірностей, що стають частиною нової реальності та визначають її подальший розвиток. Варто відзначити, що в інноваційному суспільстві, як у суспільстві межі, рушійні сили розвитку розвиваються протягом достатньо великого періоду часу, зумовлюючи континуальність інноваційного суспільства [10, 124].

Представлення інноваційного суспільства в якості об'єкта соціально-філософського пізнання забезпечує можливість екстраполяції тенденцій розвитку соціальних процесів, що відбуваються в інноваційному суспільстві, а отже вивчення принципів і закономірностей його розвитку.

Необхідно відзначити той факт, що інноваційні процеси вносять значні зміни в життя особистості, відповідно, відбуваються зміни в соціальному суб'єкті, до якого належать не лише суспільство в цілому та його окремі групи, а й конкретна особистість. Нинішній етап суспільного розвитку, що характеризується стрімким темпом життя й виробництвом інновацій, передбачає становлення інноваційної особистості, сутність якої полягає в потребі синтезу накопичених і перероблених знань. Розвиток інноваційності формує в нових поколіннях риси, що полягають у прийнятті інновацій і прагнення змін [2, 86].

В інноваційному суспільстві людина є активним творцем соціальної дійсності – вона творець і провідник нових ідей інноваційного суспільства. Однак, такі здібності з'явились у людини не випадково. Подібні якісні зміни характеристик людської особистості відбуваються завдяки трансформаціям її свідомості. Сучасна людина володіє інноваційною свідомістю – творчою свідомістю, здатною визначати цілі, мотиви, орієнтації, психологічні установки інноваційної діяльності й інноваційних змін.

У формуванні інноваційного типу особистості важливого значення набуває вміння мислити інтегративно. За даного стилю мислення слід дотримуватися вимог синергії – перетворення протилежностей на єдність. Суб'єктом реалізації даного принципу й інтегративного мислення є особистість, здатна здолати суперечності та дихотомії, що затрудняють її діяльність.

Варто зазначити, що інноваційна свідомість та інноваційне мислення передбачають різні рівні пізнання соціальної реальності. Інноваційне мислення являє собою діяльність інноваційної свідомості, спрямованої на пізнання інноваційних відносин, потреб та інтересів, інноваційної діяльності в цілому та її перетворення в ході соціально корисної практичної діяльності. Інноваційні риси сучасної особистості стають ключовим імперативом потенційного передбачення соціального розвитку та створюють іманентно притаманний новому типу особистості творчий потенціал. У зв'язку з цим інноваційність перетворюється в атрибутивну якість, внутрішньо притаманну особистості [1, 93].

Інноваційний тип особистості своєю практичною діяльністю здатний революційно перетворювати речі, явища, процеси з метою надання їм якісно нового змісту, що задовольняє нові потреби сучасної людини. Для даної діяльності характерний як об'єктивний прояв, що полягає в новому предметі праці, так і суб'єктивний прояв – оригінальна мета, що виступає в якості осмисленої моделі соціоінноваційного майбутнього. Діяльність інноваційної особистості заснована на усвідомленні нею матеріальної та ідеальної сутності інноваційного суспільства [6, 48].

Особистість інноваційного типу здатна управляти інноваційним розвитком. Ефективним методом управління виступає концепція рефлексивного управління, яка пов'язана з такими факторами впливу на розвиток соціального процесу й особистості, за яких осмислюються суть дії та потреби цілеспрямованої перетворювальної діяльності.

Рефлексія являє собою кумулятивний творчий процес, механізм, на якому заснований будь-який розвиток: системи власних знань, мислення, діяльності, особистості, її взаємовідносин зі світом. Основний прояв рефлексії полягає у здатності людини управляти відносинами, своєю культурою, зміною свого стану, відтворення в цілому. Рефлексія забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності, визначаючи цим, що рефлексивна функція виникає та реалізується під час вирішення проблем у будь-якій діяльності. У сучасному суспільстві рефлексія виступає способом розкриття інноваційних шляхів і виявлення духовного потенціалу людини, а також особливою моральнісною діяльністю, що проявляється в духовному самоаналізі [9, 6].

Таким чином, основними рисами інноваційної діяльності особистості є сприйняття інновацій, визнання багатоаспектності сучасних світоглядних установок і усвідомлення свого місця в навколишньому світі, спрямованість на досягнення життєвих цілей і прагнення до усунення екзистенційних бар'єрів, всебічне розкриття особистісних і суспільних життєвих перспектив, наслідування прогностичним тенденціям інноваційного розвитку, сприйняття ролі освіти й науки в якості найбільш цінних стратегій розвитку сучасного суспільства.

Також варто відзначити такий вагомий аспект виховання й розвитку інноваційної особистості, як освіта. На даний момент найважливішим досягненням можна вважати підвищення доступності якісної освіти. Сьогодні формується система відкритої освіти, у віртуальному просторі створюються аналоги вищих навчальних закладів, які здатні надати можливість одночасного навчання в декількох навчальних закладах, здійснюючи при цьому індивідуальне навчання. Це дозволяє людині обирати власну стратегію освіти та шлях отримання знання. Ураховуючи цей факт, можемо припустити, що подібне використання високих технологій може впливати на загальний рівень освіченості людей, а також на якість їх професійної підготовки. Якщо володіння необхідними технологіями стане доступним великій кількості людей, то це вплине на розширення системи вищої освіти, що забезпечить перехід на новий технологічний рівень суспільного виробництва [7, 164].

Більше того, можна з упевненістю стверджувати, що головним результатом підвищення доступності якісної освіти стане загальне підвищення якості людського потенціалу. Це є достатнім приводом для перегляду ставлення до людини з економічної точки зору, оскільки розвиток людини та вкладення засобів у цю діяльність стане ефективним вкладенням засобів не лише з економічних, а й з гуманітарних позицій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування й розвиток інноваційного суспільства пред'являє нові вимоги до соціально-філософських досліджень, пов'язаних з оновленням їх концептуального змісту та методології. Інноваційний розвиток вимагає від соціально-філософських досліджень ускладнення, розширення наявних і створення нових концепцій, є методологічною основою для розвитку відповідних соціально-філософських категорій (інноваційна діяльність, інноваційні процеси, сфери інноваційного суспільства, інноваційна освіта тощо). Дослідники відзначають, що в межах соціальної філософії слід приділяти увагу розробці концепції дуальної опозиції, суть якої полягає в теорії, що заповнює логічний простір між наявними полюсами, що являють собою сукупність теорій про позитивні та негативні ефекти інноваційного розвитку. Застосування даної концепції до інноваційного суспільства, як до об'єкта дослідження, дозволить доповнити його зміст. Ураховуючи вищесказане можна стверджувати, що в сучасних умовах інноваційного розвитку формується новий об'єкт соціально-філософської рефлексії, що являє собою нові тенденції соціокультурних трансформацій сучасності. Інноваційне суспільство як об'єкт соціально-філософського аналізу володіє комплексним характером, що підтверджується наявністю його компонентів, що у своїй сукупності дають уявлення про інноваційне суспільство як соціальну систему.

Соціально-філософська концептуалізація інноваційного суспільства стає новим ідейно-категоріальним простором прояву творчого потенціалу

сучасних філософських та міждисциплінарних досліджень і є пріоритетним напрямом для подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Денисенко П. А. Парадигмальность образования (социокультурный аспект) / П. А. Денисенко // Власть. – 2009. – № 4. – С. 91–94.

2. Емелин В. А. Технологические соблазны современного общества: предел внешних расширений человека / В. Емелин, А. Тхостов // Вопросы философии. – 2010. – № 5. – С. 84–90.

3. Жабина В. В. Инновационное общество как объект социально-философского познания / В. В. Жабина // Философия образования. – 2012. – № 5 (45). – С. 4–12.

4. Карпов А. О. Общество знаний: слабое звено / А. О. Карпов // Вестник Российской академии наук. – М. : Наука, 2010. – Т. 80. – № 7. – С. 618–621.

5. Лекторский В. А. Философия, общество знания и перспектива человека / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2010. – № 8. – С. 30–35.

6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2014. – 136 с.

7. Пожарницкая О. В. Компетентностный подход и новая образовательная парадигма / О. В. Пожарницкая // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 160–166.

8. Руденский О. В. Инновационная цивилизация XXI века: конвергенция и синергия NBIC-технологий. Тенденции и прогнозы 2015-2030 / О. В. Руденский, О. П. Рыбак // Информационно-аналитический бюллетень. – 2011. – № 3. – 88 с.

9. Скачкова Н. В. Перспективные изменения образовательной среды в контексте постиндустриальных трансформаций / Н. В. Скачкова // Философия образования. – 2013. – № 2 (47). – С. 4–8.

10. Струк Е. Н. Особенности проявления социальных пределов инновационного общества / Е. Н. Струк // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – № 1. – С. 122–126.

11. Сунгуров А. Ю. Инновации и их диффузия: к возможности использования концепции в социально-политической сфере / А. Ю. Сунгуров // Философские науки. – 2010. – № 1. – С. 9–18.

12. Цикин В. А. Философский дискурс феномена конвергенции супертехнологий в обществе риска : монография / В. А. Цикин. – Суми : вид-во «МакДен», 2012. – 264 с.

РЕЗЮМЕ

Денежников С. С. Инновационные запросы современного общества.

Статья посвящена особенностям функционирования инновационного общества как объекта социально-философского познания. Особое внимание в статье исследователем уделено проблеме инновационной системы, которая выступает отличительной особенностью и основой инновационного общества. В статье представлены основополагающие элементы исследования процесса развития инновационного общества, рассмотрены процессы обновления и границ функционирования инновационного общества. Особое внимание в статье автором уделено приоритетам развития образования в инновационном обществе и пролегоменам открытого образования. В заключение автор делает вывод о перспективах развития инновационного общества, его социально-философской концептуализации.

Ключевые слова: *инновационное общество, инновационные стратегии, инновационная личность, инновационное образование, образование в инновационном обществе.*

SUMMARY

Dieniezhnikov S. The Innovative Demands of the Modern Society.

The article is devoted to the peculiarities of functioning of the innovation society as an object of social-philosophical cognition. Special attention is paid to the research of the problem of the innovation system, which is the distinctive feature and innovative society. The article presents the fundamental elements of the research process for the development of innovative society, the processes of renewal and the functions of the innovation society. Special attention is paid to the development of the priorities of education in innovative society and the prolegomena of open education. In summary, the author makes a conclusion about the prospects for the development of innovative society, its socio-philosophical conceptualization.

In modern terms as the direct object of the socio-philosophical cognition is implemented on a global scale innovative model of society and an innovative model of a person (personality). Innovation society as an object of social-philosophical cognition is characterized by several features. At the present stage this is primarily due to such factors as innovation, which can be defined as the target change in the structure or functionality of a particular type. Innovation is understood as the successful application of ideas to solve the existing problems, as well as opening up new opportunities, providing knowledge, creative thinking, ingenuity and dedication. Innovation can enhance the level of structural organization and make changes in the processes of the functioning of society, and in the presence of a crisis affect its state of extreme insecurity. Innovations are powerful and effective lever of the development and self-development of society and its individual sectors. The production and use of innovations and the availability of permanent social mechanisms of reproduction of innovation opportunities is provided by the innovation process. It is a dynamic and positive view of the interaction between the innovator with the external environment as a result of a meaningful purposeful change of a condition of practical activities through the application of new, or previously not used in this branch of knowledge.

Innovative society is one of the distinguishing features of the developed countries in the world which consists of the formation of economic systems, knowledge-based, where the sources of competitive privileges are not resources and cheap labor, and information and ideas. The innovative type of the development is based on the creative use of information, which allows to generate new knowledge in the future to embody it in a variety of public goods.

Key words: *innovative society, an innovative strategy, an innovative personality, innovative education, education in an innovative society.*

УДК 371:132

І. О. Пальшкова
Південноукраїнський національний
педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського

ЗМІСТ ПІЗНАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті визначено зміст і методи професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи. Крім того, уточнено зміст того, що має бути визначеним процесі формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, а також уточнено, яким методом пізнання має забезпечуватися цей процес. Саме потреба в уточненні дослідницької позиції зумовлена феноменом професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, його принциповою відмінністю за своїм походженням, сутністю та способом існування від природних. Також визначено приналежність культурних і соціальних явищ до світу вищих

гуманістичних духовних цінностей, виявлено особливості цього зв'язку, що реалізується в процесі гуманітарного пізнання й у вигляді перебігу від артефакту до сенсу, від речі до її цінності, від простого відображення у свідомості людини до розуміння того, що спонукало людину до акту творення.

Ключові слова: *професійно-педагогічна культура вчителя початкової школи, практико-орієнтований підхід, гуманітарне пізнання, культуро відповідність.*

Постановка проблеми. Впровадження практико-орієнтованого підходу в процес формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи вимагає обговорення та з'ясування двох моментів. Перший пов'язаний з уточненням змісту того, що має бути визначеним у цьому процесі. Другий – потребує уточнення того, яким методом пізнання має забезпечуватися цей процес. Потреба в уточненні дослідницької позиції в цих двох моментах зумовлена специфікою феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, його принциповою відмінністю за своїм походженням, сутністю та способом існування від природних.

Мета статті – визначення змісту й методів професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи.

Для виявлення змісту й методу практико-орієнтованого підходу як методології пізнання професійно-педагогічної культури вчителя визначальним є розуміння того, що об'єктом пізнавального відношення є штучний світ, створений людиною для ствердження своєї суті. Але відомо, що гуманітарність будь-якого знання визначається дослідженням не матеріальності світу культури, а його суб'єктності. Об'єкт гуманітарного дослідження завжди має суб'єктивний, людський вимір. М. Бахтін, розкриваючи та обґрунтовуючи особливості гуманітарного знання, підкреслює, що точні науки – «це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той, що пізнає, (споглядаючий) і мовець (висловлюючий). Йому протистоїть тільки безмовна річ. Будь-який об'єкт знання (на разі – людина) може бути сприйнятим і пізнаватись як річ. Але суб'єкт, як такий, не може сприйматись і вивчатись як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, відтак, пізнання його може бути тільки діалогічним» [1, 363].

Гуманітарне знання та процес його створення за своєю специфічною природою відбувається в межах більш складного суб'єкт – об'єкт – суб'єктного відношення, де пізнавальні дії суб'єкта дослідження спрямовані на виявлення в певному культурному об'єкті його творця – культурного суб'єкта. Передумовою для розуміння внутрішнього світу людини, його буття в культурі й культури в ньому є його духовний вимір у категоріях цінності й сенсу. З цього приводу М. Бахтін зазначав, що людське буття як об'єкт наукового пізнання ніколи не може збігатись із самим собою, оскільки воно існує в категоріях цілі й сенсу [1, 109]. Учені підкреслюють, що людське буття за своєю суттю – це життя людини відповідно обраних нею ідеалів і цінностей, у яких відбито її сенси. Саме сенс виявляє духовну спрямованість

практичної діяльності людини, її підставу для самовизначення й самореалізації в культурі. Жоден акт свідомості, жоден артефакт культури не можуть стати зрозумілими без співставлення їх із цінностями, сенсом буття людини [2, 268]. Приналежність культурних і соціальних явищ до світу вищих гуманістичних духовних цінностей виявляє сенс усіх дій людини, і зумовлює її зв'язок з іншими у просторі та часі поза межами її фактичного існування. Виявляючи цей зв'язок, процес гуманітарного пізнання відбувається у вигляді перебігу від артефакту до сенсу, від речі до її цінності,від простого відображення у свідомості людини до розуміння того, що спонукало людину до акту творення.

У межах практико-орієнтованого підходу до пізнання сутності професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів цей процес відбувається як сходження від конкретного факту практичної педагогічної діяльності, здійснюваної персоніфікованою особою, творцем, суб'єктом, конкретним учителем до розуміння його світогляду й цінностей, що відображені в меті та способах його діяльності, відтворюваних у них нормах соціальної взаємодії вчителя та його учнів. Обговорення змісту практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи й можливості її цілеспрямованого формування не може бути повним без того, щоб не звернути увагу на те, що категорія «культура» акумулює той спосіб діяльності людини, яка принципово відрізняє її активність від будь-яких інших форм. Саме практична діяльність людей є передумовою та дійсною причиною всієї історії культури. Однак учені наголошують, що культуру не можна розуміти як застиглу діяльність: вона не стільки результат, скільки процес. Обмін діяльностями, передавання одного суб'єкта іншому своїх власних сутнісних сил, єдність успадкованої та породжуваної діяльності – характеризують сутність культури. Діяльність характеризує динамічний аспект культури, її «суб'єктну субстанційність» (за Гегелем), тоді як культура виявляє предметне буття діяльності, її об'єктивовану форму. Як уже зазначалось, що будь-яка практика – це завжди цілеспрямована діяльність, спосіб виявлення соціальної активності її суб'єкта за конкретних обставин і конкретними засобами. У перекладі з грецької, практика є діяльністю та за своєю структурою вона має об'єкт, тобто те, на що спрямована активність людини; суб'єкта – саму дієву людину; мету – те, завдяки чому здійснюється дія; результат – кінцевий продукт, створюваний активністю суб'єкта; засоби – інструменти, за допомогою яких здійснюється діяльність.

Спираючись на цю структуру практики, зміст практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання у професійно-педагогічній культурі вчителя представляється можливим конкретизувати таким чином. Об'єктом пізнання в цьому підході виступає конкретна практика культуровідповідної та соціально доцільної діяльності вчителя з навчання й виховання дитини в

системі початкової освіти, в початкових класах. Суб'єктом виступає сам учитель, його персона, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства.

Пізнання мети конкретизується в цілях і цінностях, що спонукали вчителя до навчання й виховання дитини та реалізовані в результатах його професійно-педагогічної діяльності. Результат практики пізнається через конкретні знання, уміння, навички, у яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів.

У процесі реалізації практико-орієнтованого підходу важливо враховувати, що гуманітарне знання базується на результатах пізнання явищ культури за трьома рівнями. Перший рівень – емпіричний, – базується на описі поведінки історичних індивідуальностей, дій конкретних персон, що створюють практику людського буття. Другий рівень – теоретичний, – складається з пізнання цінностей та їх ієрархії, як чинників, що зумовлюють реальні практичні дії означених персон і складають духовний світ їх буття. Третій рівень – методологічний, визначає способи, методи тлумачення сенсів людського буття на матеріалі конкретних практик. Л. Уайт з цього приводу зазначав, що культура повинна пояснюватись у притаманній їй термінах, і, хоча це може виявитися парадоксальним, безпосереднім об'єктом вивчення є не фізична людина, а її культура [6, 141]. Висловлюючи цю думку, автор мав на увазі, що гуманітарне знання зосереджується не на факті фізичного існування людини, її тілесності, а факті її існування в культурі, тобто в контексті соціальних зв'язків з іншими людьми. Культура фактично розглядається в особистісному вимірі суспільства, визначенні її гуманістичного потенціалу, що стверджує цінність і цінності людини.

У гуманітарному знанні соціокультурна реальність предстає з одного боку, як світ неповторних, унікальних, індивідуальних практик людини, з іншого – як світ цінностей, що об'єднують усі практики між собою, робить їх значущими для підтримки й забезпечення життя в культурі та суспільстві всіх інших людей. Цим зумовлена складність і труднощі пізнання духовного, того, що народжується у свідомості іншої людини. У гуманітарному знанні вони відбиваються в координатах подвійного опосередкування, його спрямованості не на саму річ, що створена та існує у культурі, а на спосіб осмислення цієї речі в чужій свідомості: «…Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти. У цьому головна відмінність гуманітарних дисциплін від природничих…» [1, 123].

Розкриваючи сутність і особливості гуманітарного пізнання М. Бахтін підкреслював, що це «складне взаємовідношення тексту (предмета вивчення й обдумування) та створюваного обрамляючого контексту

(запитуючого, заперечуючого), у якому реалізується пізнавальна й оцінювальна думка вченого… Людина в її людській специфіці завжди виявляє себе (говорить), тобто створює текст (хоча б потенціальний). Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, то це вже не гуманітарні науки» [1, 127–128]. Іншими словами, дух, свідомість, мислення людини в гуманітарному пізнанні предстають у мовно-знаковому використанні, у формі тексту: «… мова є практичною, наявною і для інших людей і тим самим наявною також для мене дійсною свідомістю» [5, 27].

Матеріальною формою, у якій засобами певного символічного кодування (писемність, математичні, фізичні, хімічні символи, музичні, хореографічні символи тощо) відтворено досвід практичного ставлення людини до світу та його духовна цінність для інших у змісті практико-орієнтованого підходу виступає текст. Слід зауважити, що в культурології, на відміну від філології, текстом розглядається будь-яка знакова структура, яка виявляє певний цілісний сенс і виконує певну культурну функцію. Поняття «текст» у цьому випадку значно ширше його визначення у словниках.

У межах пізнання культуровідповідності буття людини текст предстає матеріальним виразом духовної культури, джерелом пізнання соціально-культурної реальності в її історичному, суспільному й індивідуальному контекстах. Проблема полягає в тому, щоб розпредметити суб’єктивні сенси, що об’єктивовані в текстах, почути через текст голос його творця й таким чином зрозуміти його дух і дух часу, коли він створював свій текст.

Діалогічний контекст, у якому здійснюється таке розуміння – це новий досвід, нова культурна практика. В означеній практиці текст починає існувати у двох контекстах: внутрішньо культурного (авторського) і зовнішньо культурного (дослідника, інтерпретатора). Усвідомлення предмета професійно-педагогічної культури як авторського тексту в діалогічному відношенні виводить гуманітарне пізнання на той рівень, де наголос з інтерпретації, тлумачення тексту в його власних культурних традиціях, нормах переноситься на оцінювання його цінності задля збагачення культури людства, його прогресу.

Будь-який текст виявляється через мову, загальнозрозумілу систему знаків, в іншому випадку він не набуває значення предмета культури, залишаючись природним продуктом діяльності людини. Розуміння тексту як предмета культури, практичного віддзеркалення духовного світу людини, що його створювала, пов’язано з його вторинною суттю, що надбудовується за природною мовною основою. Вихідний рівень розуміння будь-якого тексту пов’язаний з адекватним відтворенням авторського контексту. Бути знаком, у розумінні філософів, це не природна властивість предмета, а його соціальна якість, його «буття для інших». Тобто, усвідомлюючи знак предмета культури, людина опановує його новим соціально значущим змістом.

З цього випливає, що діалектика гуманітарного пізнання зумовлена аналізом зовнішніх об'єктивацій, які у вигляді текстів, знаків і символів детермінують внутрішній світ людини як суб'єкта культури. Мова в цьому процесі виступає практикою дієвої свідомості, формою кодування соціальної пам'яті. «Мова є засобом виразу думок і почуттів, загально значимого змісту й інших особистісних сенсів, душевних станів людини, її інтенцій, її ціннісного ставлення до довкілля й себе самої» [4].

Символічні засоби, знаки, тексти, що дозволяють людині вступати в комунікацію з іншими, орієнтуватись у просторі вчені визначають мовою культури. Мова культури є універсальною формою осмислення реальності, у яку організуються всі знов створені й уже наявні уявлення, сприйняття, образи та інші конструкції, що є носіями сенсу. Народжуючись у практиці соціальної взаємодії, обслуговуючи її, мова фіксує уявлення людини та її ставлення до цих уявлень. У вигляді знаків, що упорядковані в певних текстах, мова забезпечує трансляцію індивідуального досвіду іншим, виявляючи його соціально значущий сенс.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття й категорії, які використовуються педагогами-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціального закладу освіти – початковій школі. Уміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює та відчуває зв'язок зі своїми колегами. Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії вчителя з навчання й виховання, стають не тільки засобами організації, опису практики певної педагогічної діяльності вчителя, а й елементами самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну й невпорядковану практику педагогічної діяльності на впорядковану й керовану певними нормами, еталонами практику професійно-педагогічної діяльності, які відображуються у формі теоретичного знання.

Важливо, що тільки знання всієї системи, елементами якої виступають педагогічні поняття як знаки, забезпечують їх розуміння та правила користування ними. Проте, будь-які педагогічні поняття, позначаючи певні сутності педагогічної дійсності, набувають властивості заміщати їх, унаслідок чого виникає ілюзія, що поняття як знаки є власне педагогічною реальністю. Посилення й розвиток символічних знакових засобів у функціюванні професійно-педагогічної культури засвідчує про домінування соціального змісту, порівняно з індивідуально-особистісним ставленням учителів як суб'єктів і носіїв цієї культури до довкілля й педагогічної дійсності. Випадкове, чи спеціальне використання нових педагогічних понять у системі кодування

педагогічної дійсності та способів її перетворення засобами професійної діяльності вчителя стимулює створення пояснювальних описів і концепцій, нових образних моделей, які розширюють простір професійно-педагогічної культури, наповнюючи її новими сенсами. «Поєднання різних людських систем, успішний діалог культур, що існують у різних семіотичних просторах, забезпечуються не стільки подібністю зовнішніх форм використовуваних знакових систем, скільки співпадінням глибинних сенсів, пов'язаних із цими знаками та визначаючими весь комплекс життя кожного з таких співтовариств» [2, 167].

Розуміння як метод кодування сенсів, відтворених у текстах професійно-педагогічної культури може відбуватися з різною метою. В одному випадку, такою метою може бути встановлення зв'язків, відношень і залежностей між предметами, відображеними в тексті. І в цьому моменті воно співпадає за своїм змістом із природничим знанням.

У другому – гуманістично «розпредмечуваному» розумінні, метою стає відновлення тих сенсів, які опредмечувані автором у певних формах. За розпредмечуваним розумінням відтворюється ситуація мислення автора або тих осіб, для яких цей текст створювався та існував як артефакт. Проблема полягає в тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, об'єктивовані в текстах, почути, виявити в них голос людини й через це зрозуміти дух минулих часів, практик інших часів, створюваних людиною з певною метою.

Отже, однією з умов розуміння текстів Я. Коменського, К. Ушинського, А. Макаренка та інших авторів практик педагогічної діяльності є адекватне відтворення дієвих у їх час «моделей світу», де певне місце відводиться людині, дитині, освіті й іншим явищам, що складають сутність соціальної та педагогічної дійсності. Глибина розуміння текстів, створених авторами в інші часи, в інших культурах, знаходиться у прямій залежності від ступеня відтворення категорій, крізь призму яких відображається картина світу, прийнята в певному суспільстві на певному етапі його розвитку, у властивій йому культурі.

Так, підсумовуючи, слід констатувати, що особливістю змісту пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у контексті практико-орієнтованого підходу є усвідомлення досвіду професійно-педагогічної діяльності як унікальної практики, що має свого творця – автора з усіма притаманними йому рисами суб'єктної неповторності й особистісної унікальності, зумовлених певним історичним часом і рівнем наявної культури. Саме авторський, людський сенс професійно-педагогічної практики надає знанням культуровідповідного сенсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Л. : ЛГУ, 1976. – 180 с.

2. Введение в педагогическую культурологию / под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.

3. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 383 с.

4. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М. : Издательство МГУ, 1979. – 319 с.

5. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 23. – С. 5 – 907.

6. White L. A. Culturological end psychological interpretations of human behavior / L. A. White // American Sociological Review. – December, 1947.

РЕЗЮМЕ

Пальшкова И. А. Содержание познания профессионально-педагогической культуры учителя начальной школы.

В статье определено содержание и методы профессионально-педагогической культуры учителя начальной школы. Кроме того, уточнено содержание того, что должно быть определенным в процессе формирования профессионально-педагогической культуры учителя начальной школы, а также уточнено, каким методом познания должно обеспечиваться этот процесс. Именно потребность в уточнении исследовательской позиции обусловлена феноменом профессионально-педагогической культуры учителя начальной школы, его принципиальным отличием по своему происхождению, сущности и способом существования от природных. Также определена принадлежность культурных и социальных явлений к миру высших гуманистических духовных ценностей, выявлены особенности этой связи, что реализуется в процессе гуманитарного познания и в виде течения от артефакта к смыслу, от вещи к ее ценности, от простого отражения в сознании человека к пониманию того, что побудило человека к акту творения.

***Ключевые слова**: профессионально-педагогическая культура учителя начальной школы, практико-ориентированный подход, гуманитарное познание, культура соответствие.*

SUMMARY

Palshkova I. The Contents of Cognition of Professional and Pedagogical Culture of a Primary School Teacher.

The article defines the contents and methods of professional and pedagogical culture of a primary school teacher. In addition, the specified contents that must be defined during the formation of professional and pedagogical culture of primary school teacher and special knowledge are analyzed. It is necessary to clarify the position of the research phenomenon caused by professional pedagogical culture of a primary school teacher.

Belonging to cultural and social phenomena to higher world humanistic spiritual values discovers the meaning of all human actions, and causes its relationship with others in space and time beyond its actual existence. Identifying this relationship, the process of human cognition is in the form of motion artifact to make sense of things to its values, from simple mapping of human consciousness to understand what prompted the man to the act of creation.

Within the practice-oriented approach to the knowledge of the essence of professional and pedagogical culture of a primary school teacher, this process takes place as the ascent of the particular facts of practical teaching activity performed by a personified entity, a creator, a subject specific teacher to understand his worldview and values that are reflected in the purpose and methods of its activity, reproducible them norms of social interaction of the teacher and his pupils. The discussions of the contents of the practice-oriented approach in the context of the knowledge of professional pedagogical culture of a teacher of primary school and the possibility of its purposeful formation cannot be complete without having to not pay attention to the fact that the category of «culture» accumulates the manner of a man who distinguishes his activity on any other forms. It is practical activity of people is a prerequisite for a valid reason and the whole cultural history.

So, summing up, it should be noted that the feature content knowledge and pedagogical culture of a professional primary school teacher in the context of the practice-oriented approach is the awareness of professional experience and educational activities as a unique practice that has its creator – the author with all its uniqueness subjective features and personal uniqueness, due to certain historical time and the level of the existing culture. This author's human sense of professional and pedagogical practice provides knowledge of culture-compliance.

Key words: *professional and pedagogical culture of a primary school teacher, the practice-oriented approach, human cognition, culture-compliance.*

УДК 378: 37

І. І. Проценко, К.М. Гудименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОНІТОРИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

На основі аналізу наукової літератури розкрито сутність моніторингу якості освіти, розглянуто функції моніторингу якості освіти, висвітлені принципи функціонування моніторингових структур, з'ясована відмінність між моніторингом та контролем.

З'ясовано, що окремі підсистеми, різні аспекти та процеси, які відбуваються в системі, навчальні досягнення можуть бути об'єктами моніторингу. Необхідно відмітити, що моніторинг створює інформаційну систему, яка постійно оновлюється та вказує на безперервність відстеження, включає технології вимірювання існуючого стану об'єкта. Також відзначено, що моніторинг дуже схожий на контроль, але моніторинг потребує додержання максимальної об'єктивності та достовірності отриманої інформації, саме тому проводиться за спеціальними технологіями незалежними (зовнішніми) дослідниками, на відміну від контролю.

Ключові слова: *моніторинг, якість освіти, моніторингові дослідження, інформаційний моніторинг, управлінський моніторинг, показники, контроль.*

Постановка проблеми. Проблема якості освіти є досить актуальною з кінця ХХ століття й на сьогодні залишається не менш важлива. На думку експертів, якісні показники розвитку освіти визначають ефективність конкурентоспроможної боротьби за якість життя громадян. Сьогодні освіта займає провідне місце у стратегії державної політики. Моніторинг якості освіти як наукове дослідження надає об'єктивну інформацію про дійсний стан освіти, надає можливість відкривати можливості для постійних продуктивних змін цієї якості, що виявляються у структурі, змісті, цілях,технологіях, цілях і результатах освіти. Нинішні умови зумовили модернізацію системи освіти України на принципах гуманізації, демократизації, диференціації, орієнтації на особистість. Це підтверджує Національна доктрина розвитку освіти, яка декларує важливість підвищення якості освіти, та заснування центрів моніторингу якості освіти.

Проблема якості освіти є загальнодержавною, регіональною та локальною для кожного загальноосвітнього навчального закладу. Розв'язання проблеми якості освіти зумовлює необхідність опрацювання та впровадження стратегії й тактики діяльності педагогічних колективів щодо

забезпечення прогнозування якості освіти; розробки проекту впровадження системи моніторингу якості освіти в університеті та передбачення в ньому мобілізації зусиль педагогів і студентів на його реалізацію; визначення показників, критеріїв та методики оцінювання, спостереження, корекції, аналізу й узагальнення результатів, управління процесом навчання та підвищення рівня знань тих, хто навчається.

Аналіз актуальних досліджень. Застосування моніторингу в різноманітних сферах діяльності проаналізовано у працях Є. Г. Антосенкова, І. В. Вавілова, С. А. Горбаткова, В. Н. Гудкової, В. К. Левашова, Н. А. Морозової, Г. П. Савельєвої. Теоретичні та методологічні проблеми моніторингу розглядаються в роботах І. П. Герасимова, Ю. А. Левади, О. М. Майорова, Н. А. Селезньової, Л. Г. Семушиної, Р. Є. Шишова. Існують різні підходи до моніторингу в теорії та практиці. Так наприклад, Н. Н. Міхайлова, Н. А. Селезньова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти. М. Б. Гузаїров, І. Н. Єлісєєв, А. Г. Сапронов у своїх працях зазначають, що моніторинг є інформаційною основою в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні; І. В. Вавілова, Л. Є. Виноградова, С. А. Горбатков, Т. Д. Макарова, Н. Ш. Нікітін, – на рівні навчального закладу, педагога, студента.

Метою даної статті є визначення сутності феномену «моніторинг» як інструмента якості освіти.

Методологічною основою дослідження проблеми моніторингу як інструменту визначення якості освіти стали принципи системного, особистісно-діяльністного підходів до професійного становлення, гуманістична теорія самоактуалізації, а також самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. Ми цілком погоджуємося з думкою А. М. Майорова, що моніторинг – це система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про яку-небудь систему чи окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління даною системою, що дозволяє висловлювати судження про її стан і дає можливість прогнозувати її розвиток [3].

Моніторинг може бути інноваційний, тобто спрямований на розвиток об’єкта, або констатуючий, який фіксує стан функціонування об’єкта.

Моніторинг може бути довгостроковим (період навчання в школі), середньостроковим (навчання на певному етапі), короткостроковим (рік навчання, чверть). Основне призначення моніторингу полягає в наданні так званої управлінської інформації − надійної, оперативної, ґрунтовної − щодо досягнутого стану освітньої галузі, а також сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень і ходу освітніх реформ тощо [4].

Необхідно зазначити про те, що моніторинг у сфері освіти розглядається як: інструмент управління якістю освіти: загальною

середньою, на різних рівнях управління; інформаційна система; процедура збору даних про об'єкт [7, 16].

Якість освіти, за критеріями ООН, виступає одним із провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграціїв структури об'єднаної Європи питання якості загальної середньої освітина буває особливого значення та висуває необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до критеріїв держав-членів Європейського Союзу. Якість освіти є системний об'єкт управління й діагностики. Проблема якості освіти нерозривно пов'язана з проблемою якості людини, з її випереджуючим розвитком у системі освіти, яка формує суспільний інтелект як фактор прогресивного розвитку суспільства.

Якість освіти як соціально-педагогічне явище можна розглядати в декількох площинах – теоретико-методологічній і практичній. У теоретико-методологічній площині дослідники продовжують пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування освітніх систем. В іншій площині існують більш прагматичні цілі такі, як: як здійснити моніторинг якості освіти та в який спосіб можна впливати на неї й керувати процесом її поліпшення [4].

На думку О. В. Авраменко структура якості освіти включає в себе: якість навчального процесу як результату педагогічної діяльності; якість освітніх програм, навчальних посібників, підручників; якість професійної підготовки та кваліфікація педагогічних працівників, якість ресурсного забезпечення, якість здібностей та особистісних рис учнів чи студентів; якість державно-громадського управління освітою; національною системою моніторингу якістю освіти; якість проведення та інтерпретації моніторингових досліджень; якість та ефективність державного управління освіти [1].

Інструментом визначення та оцінювання якості освіти виступає освітній моніторинг.

Створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав-членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних обстеженнях якості освіти передбачено Указом Президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освітив Україні». Постановою Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2011 року № 1283 «Про затвердження порядку проведення моніторингу якості освіти» визначено основні завдання моніторингу, об'єкти моніторингу, методи, шляхи, етапи його проведення. До основних завдань моніторингу можна віднести: отримання об'єктивної інформації про якість освіти, стан системи освіти, а також прогнозування її розвитку; оцінювання стану системи освіти відповідно до завдань державної політики в галузі освіти [4].

Моніторинг в освіті – це засіб оцінювання, завдяки якому робляться висновки і судження, спрямовані на розвиток об'єкта, що вивчається. За

допомогою моніторингу з'ясовуються взаємозв'язки між явищами, які дають можливість застерігати відхилення від норми, упереджувати збої, а не шукати причини, щоб їх виправляти, коли вони настали. Моніторинг поряд із прогнозуванням виступає одним із важливіших елементів системи інформаційного забезпечення. Він створює інформаційну стабільність, запобігає дефіциту інформації під час підготовки рекомендацій та прийнятті управлінських рішень на будь-яких рівнях управління системою освіти, підвищує їх обґрунтованість [6].

Моніторингові дослідження у сфері освіти проводяться з різною метою залежно від об'єкта оцінювання, рівня проведення дослідження й рівня узагальнення результатів. Об'єктами моніторингу в освіті можуть бути:

- система освіти (професійна, вища, загальна середня, національна або загальнодержавна, регіональна система, муніципальна, інституційна або локальна);
- результати навчальної діяльності;
- характеристики учасників освітнього процесу (соціальний захист, задоволеність освітніми послугами, стан здоров'я, умови життя й навчання, готовність до здійснення певної діяльності тощо);
- відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем (оточуючим соціумом);
- процеси функціонування й розвитку освітніх систем та управління ними;
- компоненти освітнього процесу: умови й засоби реалізації (матеріально-технічні, кадрові, санітарно-гігієнічні, нормативно-правові, фінансові, навчально-методичні умови тощо);
- організація (мережі освітніх установ, контингент і його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо);
- наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо) [6, 54–55]. Моніторинг передбачає періодичний збір інформації про об'єкт дослідження часто за допомогою спеціального інструментарію (тестів, анкет тощо). У реалізації цього завдання проявляється певна схожість між моніторингом і контролем (наприклад, контролем рівня знань під час інспекторських перевірок, так званих «зрізів знань», проведення річних або семестрових контрольних робіт із різних навчальних предметів тощо). Таким чином, здійснюється замір даних під час поточного відстеження певних параметрів стану, яке в даному контексті можна розглядати як прояв функції контролю, спостереження, слідкування за об'єктом [4].

Розглянемо функції моніторингу якості освіти, які запропонували С. А. Баля та В. Ю. Красовська. На їх думку, для того, щоб провести моніторинг необхідно врахувати такі функції:

1) інформаційну, яка полягає у зборі статистичної інформації про результати функціонування системи освіти;

2) кваліметричну – спрямована на визначення системи індикаторів і критеріїв якості загальної середньої освіти та проведення оцінних процедур;

3) діагностичну – полягає в дослідженні досягнутого стану системи загальної середньої освіти за допомогою різноманітних способів;

4) аналітичну – аналізуються та інтерпретуються отримані показники;

5) моделюючу – тісно пов'язана з аналітичною функцією;

6) прогностична функція передбачає побудову різних моделей майбутнього стану системи загальної середньої освіти;

7) управлінська – відіграє вирішальну роль.

Моніторинг в освіті розподіляють за призначенням на інформаційний та управлінський. Сутність інформаційного моніторингу полягає у збиранні, систематизації, а також поширенні інформації про об'єкт, проте він не передбачає проведення спеціального обстеження на етапі збору інформації. Управлінський моніторинг передбачає збирання й узагальнення інформації за певними показниками з метою вивчення конкретної освітньої проблеми та вироблення відповідних рекомендацій щодо формування політики та прийняття необхідних управлінських рішень. За засобами, що використовуються для проведення оцінювання, розрізняють педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, екологічний, економічний, демографічний моніторинги. За ієрархією освітніх систем він буває інституційним (шкільний або внутрішкільний), регіональним (районний, муніципальний, обласний), національний (загальнодержавний), міжнародний. Залежно від того, хто ініціює та здійснює моніторинг, він може бути зовнішнім і внутрішнім. Зовнішній моніторинг здійснюється спеціальними установами та кваліфікованими фахівцями за відповідною технологією (стандартизованою методикою) і має певні переваги в об'єктивності надання інформації, забезпеченні достовірності результатів, використанні спеціальних апробованих методик, професіоналізмі оцінювачів, формулюванні неупереджених висновків, виробленні варіативних рекомендацій тощо). Систематичний зовнішній моніторинг має забезпечити процес надання якісної управлінської інформації. Сам моніторинг у такому випадку є по суті системою інформаційного забезпечення управлінської структури. Переваги зовнішнього моніторингу якості освіти порівняно з внутрішнім виявляються у якості та статусі отриманої інформації. Зовнішній моніторинг забезпечує: стандартизованість інформації; високу достовірність і надійність інформації; основу державної та відомчої статистичної звітності; інформаційну основу для аналізу та вироблення освітньої політики на всіх рівнях; можливість узагальнення й порівняння на будь-якому рівні управління освітою; прогнозованість висновків і рекомендацій; визнання результатів на державному та міждержавному рівнях; прозорість результатів освітньої

діяльності; престижність і відкритість системи освіти країни, у якій створено національну систему моніторингу результатів функціонування освітньої галузі. Зовнішнє оцінювання здійснюють незалежні фахівці (сторонні, треті особи або інституції, які не зацікавлені в результатах). Різновидом зовнішнього оцінювання може бути експертне оцінювання, що передбачає початковий відбір експерта або групи експертів (фахівців, які мають незаперечний авторитет і є компетентними в даній сфері питань), які на основі визначеного переліку показників і критеріїв оцінки проводять оцінювання. Внутрішній моніторинг, як правило, здійснюється як самоаналіз, самооцінка на рівні навчального закладу. Він організовується самими вчителями, психологами, іншими педагогічними працівниками за власним бажанням або на вимогу керівництва школи. Під час його проведення використовуються власноруч розроблені методичні матеріали для внутрішніх потреб та звітування перед керівництвом, на методоб'єднаннях, перед учнями та їхніми батьками тощо. Він може здійснюватись одночасно або напередодні зовнішнього оцінювання. Відмінною ознакою цього моніторингу є використання так званих внутрішніх ресурсів та проведення з ініціативи самого навчального закладу. Такий моніторинг проводить адміністрація навчального закладу спільно з його піклувальною радою, представниками громадських об'єднань як самоконтроль за ходом навчального процесу та самооцінка результативності педагогічної праці, виконання плану роботи закладу тощо. Внутрішній моніторинг найчастіше методично розробляється (методика відстеження певних характеристик об'єкта, побудова системи показників і критеріїв оцінювання, створення інструментарію, вибір методів математичної обробки результатів вимірювань тощо) і практично реалізується зусиллям самого колективу працівників певного центру або закладу, тобто зацікавленими особами, які, на жаль, не мають іноді належної фахової підготовки [4].

Моніторинг в освіті розподіляють за призначенням на інформаційний та управлінський. За засобами, що використовуються для проведення оцінювання, розрізняють педагогічний, соціологічний, психологічний, медичний, екологічний, економічний, демографічний моніторинги. За ієрархією освітніх систем він буває інституційним (шкільний або внутрішньо шкільний), регіональним (районний, муніципальний, обласний), національним (загальнодержавний), міжнародним. Залежно від того, хто ініціює та здійснює моніторинг, він може бути зовнішнім і внутрішнім. Незважаючи на відмінності між зовнішнім та внутрішнім моніторингом якості освіти, вони засновані на єдиних принципах, мають виконувати ті самі функції та здійснюватися за єдиною технологією.

Моніторинг може одночасно використовуватись і як засіб проведення соціальних досліджень, і як інструмент управлінського впливу на досліджуваний об'єкт. Функціонування моніторингових структур засноване

на таких загальних принципах [7, 83–84]*:* узгодженості нормативно-правового, організаційного та науково-методичного забезпечення його складових; об'єктивності одержання та обробки інформації, що передбачає максимальне виключення суб'єктивних оцінок, врахування всіх результатів, створення для всіх учасників дослідження рівних умов у процесі збору первинної інформації (анкетування, опитування тощо); комплексності обстеження різноманітних аспектів досліджуваного процесу або об'єкта, обробки й аналізу одержаних результатів; безперервності та тривалості спостережень за станом об'єкта; своєчасності отримання, обробки та використання об'єктивної інформації про основні характеристики об'єкта; перспективності запланованих моніторингових досліджень, спрямованість їх на розв'язання актуальних завдань розвитку суспільства та окремих його складових; рефлексивності, яка проявляється в аналізуванні на всіх рівнях управління результатів проектної діяльності й розвитку об'єкта, здійсненні самооцінки й самоконтролю учасника мореалізації проекту на всіх рівнях; гуманістичної спрямованості моніторингу, що передбачає створення обстановки добро-зичливості, довіри, поваги до особистості, максимально сприятливих умов, позитивного емоційного мікроклімату; неможливість використання результатів досліджень для застосування органами державного управління та іншими владними структурами будь-яких карних дій. Саме цей момент відрізняє моніторинг від інспектування й контролю як функції та виду управління.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку. Моніторингові дослідження у сфері освіти проводяться з різною метою залежно від об'єкта оцінювання, рівня проведення дослідження й рівня, результати навчальної діяльності; характеристики учасників освітнього процесу, відносини споживачів освітніх послуг з освітнім середовищем, організація (мережі освітніх установ, контингент та його диференціація за різними ознаками, режим роботи, розклад навчальних занять тощо); наслідки (результати запровадження освітніх реформ, змін навчальних програм і освітніх стандартів тощо). Об'єктами моніторингу можуть бути як окремі підсистеми освіти, так і різні аспекти та процеси, що відбуваються в цій системі, навчальні досягнення учнів та ін. Необхідно відмітити, що моніторинг створює інформаційну систему, яка постійно поповнюється та вказує на безперервність відстеження, включає технології вимірювання існуючого стану об'єкта. Також зазначимо, що моніторинг дуже схожий на контроль, але моніторинг потребує додержання максимальної об'єктивності й достовірності отриманої інформації, саме тому проводиться за спеціальними технологіями

незалежними (зовнішніми) дослідниками, на відміну від контролю. Моніторинг і контроль відрізняються суб'єктом оцінювання. Отримана в ході контролю інформація має констатувальний характер, вона чітко персоніфікована, на відміну від моніторингової інформації, яка завжди подається для ознайомлення в узагальненому вигляді, містить дані про загальні тенденції, закономірності перебігу процесів.

Моніторинг потребує систематичності й послідовності дослідження проблеми, якість результатів залежить від якості технології та інструментарію для оцінювання, з його допомогою можна з'ясувати подальший розвиток об'єкта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моніторинг якості освіти: принципи, форми, вимоги : довідник-посібник. – Хмельницький : ХОІППО. – 2013. – 61 с.

2. Вимірювання в освіті : підручник / за редакцією О. В. Авраменко. – Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2011. – 360 с.

3. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.

4. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: посібник / ав.: Ляшенко О. І., Лукіна Т. О., Булах І. Є., Мруга М. Р. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 160 с.

5. Лукіна Т. О. Вимірювання й управління якістю освіти : навчально-методичні матеріали / Т. О. Лукіна. – К. : Експрес-об'ява, 2007. – 50 с.

6. Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / за ред. Ляшенка О. І. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 160 с.

7. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія / Т. О. Лукіна. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 298 с.

РЕЗЮМЕ

Проценко И. И., Гудыменко Е. Н. Мониторинг как инструмент определения качества образования.

На основе анализа научной литературы раскрыта сущность мониторинга качества образования, рассмотрены функции мониторинга качества образования, освещенные принципы функционирования мониторинговых структур, выясненное отличие между мониторингом и контролем. Выяснено, что объектами мониторинга могут быть как отдельные подсистемы образования, так и разные аспекты и процессы, которые происходят в этой системе, учебные достижения учеников и др. Необходимо отметить, что мониторинг создает информационную систему, которая постоянно пополняется и указывает на непрерывность отслеживания, включает технологии измерения существующего состояния объекта. Также отмечено, что мониторинг очень похож на контроль, но мониторинг нуждается сдержки максимальной объективности и достоверности полученной информации, именно поэтому проводится за специальными технологиями независимыми (внешними) исследователями, в отличие от контроля.

***Ключевые слова**: мониторинг, качество образования, мониторинговые исследования, информационный мониторинг, управленческий мониторинг, показатели, контроль.*

SUMMARY

Protsenko I., Gudymenko K. Monitoring as a Tool for Determining the Quality of Education.

Based on the analysis of the scientific literature the author reveals the essence of monitoring the quality of education, the functions of education quality monitoring, the principles for monitoring structures; clarifies the distinction between monitoring and control. It is found that the objects of monitoring can be as separate sub-systems of education, and the various aspects and processes occurring in these systems.

It should be noted that monitoring generates information system, which is constantly updated and indicates the continuity of monitoring includes measurement technology of the existing state of the object. It is noted that monitoring is very similar to the control, but monitoring requires compliance with the maximum objectivity and reliability of the information obtained, therefore, is carried out by special technology independent (external) researchers, in contrast to the control.

It is determined that the monitoring study in the sphere of education is held for the purpose, depending on the object of assessment, the level of study and level of generalization of the results. The main objects of monitoring in education are clarified.

The advantages of external monitoring of the quality of education and internal are detected. They are manifested in the quality and status of the information received. External monitoring provides: standard information; high accuracy and reliability of information; the basis of the state and departmental statistical reporting; information basis for analysis and for the formulation of educational policy at all levels; the possibility of generalization and comparison at any level of educational management; the predictability of conclusions and recommendations; recognition of the results at the state and interstate levels; transparency of the results of educational activity; openness of the education system of the country in which created a national system for monitoring performance of the education sector. External evaluation is carried out by the independent experts (foreign, third parties or instrumentalities that are not interested in the results).

***Key words**: monitoring, quality of education, monitoring research, information monitoring, management, monitoring, indicators, control.*

УДК 373.5.015.311:111.852:73/76 (043.5)

І. В. Руденко
Інститут проблем виховання НАПН України

ЕВРИСТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Розглядається технологія евристичного навчання з формування творчої активності підлітків на заняттях і в позакласних заходах мистецького спрямування, що активізує пізнання, емоційне сприймання й переживання художніх образів, аналіз і міркування щодо них, а також стимулює їхнє творче самовираження. Обґрунтовується доцільність і наводяться приклади застосування евристичної технології на різних етапах занять з образотворчого мистецтва у процесі сприймання й інтерпретації мистецьких творів, що містять оптичні ілюзії.

Запропоновані евристичні технології передбачають поетапне включення учнів підліткового віку до евристичної бесіди з евристичними завданнями, що сприяють зацікавленню підлітків до евристичної діяльності.

***Ключові слова:** творча активність, технологія евристичного навчання, підлітки, оптичні ілюзії.*

Постановка проблеми. У шкільній практиці існує певна диспропорція між необхідністю цілеспрямованого формування творчої активності підлітків засобами образотворчого мистецтва та браком відповідного навчально-методичного інструментарію. Ця суперечність передбачає необхідність використання технології евристичного навчання, яка охоплює художньо-творчі, емоційно-пізнавальні, мистецько-комунікативні, почуттєво-сенсорні, креативні аспекти особистості підлітків.

Аналіз актуальних досліджень. Формуванню творчої активної особистості учнів різними мистецькими засобами в умовах загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів присвячено дослідження Т. Коваленко, О. Пахомової, В. Холоденко, В. Водяної, О. Рогальової та ін. На їхню думку, спрямованість мистецтва на відображення в художніх образах навколишньої дійсності та місця людини в ній, розширює художньо-творчий досвід, креативне мислення, стимулюють дитину до пізнання національних і світових художніх традицій.

До ефективного методу евристичного навчання й виховання засобами образотворчого мистецтва належать евристична бесіда та евристичні завдання. Процесуальні механізми застосування евристичної бесіди розкрито у працях В. Андреєва, О. Савченко, М. Скаткіна та ін., зокрема з мистецтва (Л. Масол, Ю. Мережко, В. Рагозіна та ін.). Вони вважають, що на відміну від настановних, відтворювальних, систематизуючих, узагальнюючих типів бесід саме евристична – спрямована на розвиток креативного мислення в самостійному міркуванні дітей над незавершеними запитаннями та проблемними завданнями. Метою евристичних завдань передбачається вибір учнями того варіанту, який відповідатиме їхньому власному задуму.

Розглянемо технологію евристичного навчання й виховання підлітків засобами образотворчого мистецтва, спрямовану на формування творчої активності – готовності учнів до евристичної діяльності, креативного мислення, висловлювання цікавих ідей у процесі сприймання й аналізу художніх творів тощо. Запропоновані приклади диференціюється вчителем відповідно до різної вікової категорії учнів 5–7-х класів. Технологія евристичного навчання складається з кількох ***етапів:*** евристичної бесіди, евристичних завдань, висновків і підсумкового етапу. Метою евристичної бесіди є надання мінімуму інформації, спрямованої на активізацію інтуїції підлітків і творчого обговорення та достатню мотивацію для продовження пізнання. У ході евристичної бесіди вчитель надає цікаві факти, які завершуються низкою евристичних запитань, спонукає учнів до самостійних міркувань. Евристичні завдання характеризуються різним рівнем складності, можливістю обирати ті з них, які зацікавили підлітків, що призводить до нового досвіду евристичної діяльності з образотворення. Процес завершується підведенням підсумків і

висновками самих учнів. Важливо, що запропоновані технології евристичного навчання можна використовувати у процесі занять та в позакласних заходах мистецького спрямування.

Мета статті полягає у розкритті особливостей технології евристичного навчання з формування творчої активності підлітків на прикладах художніх творів з ілюзорними ефектами.

Виклад основного матеріалу. І етап. *Евристична бесіда.* Мета: стимулювати підлітків до самостійного міркування у процесі сприймання мистецьких творів, актуалізувати їхній досвід з історії та природознавства.

У Європі в XVIII–XIX століттях правила династія Бурбонів та Бонапартів. До нас дійшли не лише реалістичні портрети за їх побажанням, а й зашифровані зображення королівських сімей у букетах. Художники заховали профілі монархів за допомогою вигинів стебла, контурів листя та квітів. Щоб надати підказку глядачам вони в букеті з лілій намалювали профілі Бурбонів, а в букеті з фіалок – Бонапартів. Оскільки лілія – це символ Бурбонів, а фіалка. – улюблена квітка Жозефіни Бонапарт.

Для допитливих учнів. Лілія символізує чистоту, свободу, надію. Значення фіалки розшифровується як невинність, емблема постійності й вічної вірності [3].

Учням демонструються профільні портрети Бурбонів (Дієго Веласкес. Кінний портрет Філіпа IV Пилипа, Антуан Жан Гро. Портрет консула Бонапарта, Жак Луї Давид. Коронація Жозефіни, Гектор Віже. Цар Олександр наносить візит Жозефіні в Мальмезоні (Жозефіна знайомить Олександра І зі своїми дітьми: принцом Євгенієм і королевою Гортензією) та букети зі схованими профілями Бурбонів (Невідомий художник. Лілії Франції (шість силуетів сім'ї Бурбонів) та О. Каню. Капрал фіалок (силуети Бонапарта, його жінки та сина).

Придивіться до букетів. Що незвичне бачиться в квітах? Завдяки яким прийомам зображення ілюзій художники заховали серед квітів обличчя людей? Яку підказку до вгадування образів монархів художники надали глядачу? Яку таємницю приховав Каню у назві букету?

ІІ етап. *Інформація для ознайомлення учнів*. Портрет інтерпретують як зображення людини. І дійсно, портрет потребує схожості, яка виражає його сутність. Але художник через власне бачення створює новий образ – один із можливих образів людини, який перевершує її схожість. Якщо портрет – це зображення неповторної та унікальної індивідуальності особистості, то художник за власним розсудом і уявою має право наділити її минулим та майбутнім, показати її долю й навіть передати її потенційну еволюцію. Портрети зображують людей в анфас, профіль, погруддя, до поясу, у повний зріст залежно від того, що хотів передати художник глядачу та показати характер натури. Для увиразнення індивідуальних рис людини митці користуються силуетним або контурним зображенням.

Евристичні завдання. Мета: навчати виділяти особливості деталей обличчя, поглиблювати й розширювати знання з понять «портрет».

1. Порівняйте реалістичний портрет Антуана Жан Гро «Портрет консула Бонапарта» (фрагмент) із силуетним його зображенням на картині О. Каню. «Капрал фіалок». Що спільне та що відмінне в цих зображеннях?

2. Учням пропонуються чорно-білі ксерокси репродукцій вищерозглянутих букетів. – Знайдіть профілі заховані у квітах. – Перетворіть їх за допомогою деталей на графічний або живописний портрети. – Створіть ілюзійне зображення обличчя за мотивами цих натюрмортів.

III етап. *Підсумки вчителя та учнів.* Так, заховані зображення досягалися тим, що художники вправно використовували вигини стебла, контури листя та квітів. Вони були здатні виділяти характерні особливості окремих рис обличчя, знали уподобання людини, символічне значення різних предметів і явищ дійсності та прийоми створення ілюзій. У назві картини Каню наявне нагадування про те, що Наполеон починав воєнну службу в чині капрала.

Пропонуємо ще один приклад евристичної технології.

І етап. *Евристична бесіда* «Містична країна чудес». Мета: ознайомлення з ілюзорними зображеннями на полотнах Сальвадора Далі та з картинами його натхненника Яна Вермеєра, поняттям «сюрреалізм».

Інформація для ознайомлення учнів. Сюрреалізм дослівно означає «надреальність» [1]. Його особливістю є використання ілюзій і парадоксальне поєднання форм. Це бачення митцем звичайних речей за межами буденності, їх «подорож» по містичним світам уяви й повернення в реальність у новому фантастичному вигляді.

Іспанський художник Сальвадор Далі [4] – один із найвидатніших сюрреалістів ХХ століття. Ім’я Сальвадор у перекладі з іспанської мови означає «рятівник». Зокрема, Сальвадор Далі був не лише геніальним художником, а й винахідником, що відобразилось у змісті його картин, наповнених фантастичними сюжетами, дивовижними метаморфозами, гротеском, алегорією у сполученні з віртуозною мальовничою технікою. Багато його винаходів втілені в життя, хоча, на перший погляд, задум здавався абсолютно неймовірний і немислимий.

Розглянемо картину Сальвадора Далі «Зникаючий образ», фотографію Далі та його жінки Гали (Олена Дьякова), картини Яна Вермеєра «Дівчина, яка читає листа біля відкритого вікна» та «Алегорія живопису».

Обговорення картин. Якщо здалеку дивитися на картину «Зникаючий образ», то видно профіль Далі, а коли наближаємося – то все чіткіше й чіткіше перед нами з’являється фігура його дружини, що читає листа. На картині Яна Вермеєра «Дівчина, яка читає листа біля відкритого вікна» також бачимо дівчину з листом у такій самій позі, як на картині Далі, у кімнаті перед відкритим вікном. Погляд дівчини звернений на лист, а її обличчя відображається на віконному склі. Відкрите вікно символізує вихід

за межі кімнати. Відображення дівчини на склі й лист у руках також підкреслюють одночасне перебування її в кімнаті та за її межами, що вказує на деяку театральність сцени. На першому плані знаходиться стіл, на якому стоїть ваза з фруктами, і в Далі столик із драпіровкою на першому плані, який сприймається як плече. В іншій його картині з автопортретом «Алегорія живопису» завіса на першому плані відхилена як у театрі, що супроводжує навмисне придуману сцену, а маска, яка лежить на столі, додає враження театральності. Сам художник одягнений у модний костюм того часу. На голові в моделі, яка позує йому – лавровий вінок – символ перемоги, в її руках – труба – символ слави та книга – символ життя. Це все атрибути алегоричного образу музи Кліо. Таким чином, Вермеєр дає зрозуміти, що джерелом натхнення для художника слугує муза Історії. Враження від цих картин Вермеєра надихнуло Сальвадора Далі до створення ілюзії з власним профілем і фігурою дружини, що читає листа. Завіса на картині Далі немовби відкриває вхід на театральну сцену й водночас зображує волосся довкола голови. Далі сумістив контур профілю обличчя з контуром голови та спини фігури жінки за допомогою світлотіні.

Яку схожість сюжетів Ви спостерігаєте в картинах Далі та Вермеєра? Якими засобами живопису Далі створив подвійне зображення? На Вашу думку, що спонукало Далі до створення полотна «Зникаючий образ»? Завдяки яким алегоріям ми впізнаємо той чи інший образ на картині? Які символічні значення використовують митці, щоб увиразнити художній образ?

ІІ етап. *Підсумок учителя та учнів.* Отже, завдяки різних алегорій, метаморфоз, гротеску, символів художники показували події в житті людей. Вони використовували прийоми світлотіні та співпадіння контурів фігур, предметів, різних явищ для утворення ілюзій. Натхненням для митців ставали сюжети картин інших художників.

Пошукове завдання. Мета: зацікавити підлітків до пошуку унікальних фактів. – Знайдіть у мережі Інтернет ексклюзивну інформацію з творчості художника Яна Вермеєра.

ІІІ етап. *Міні-обговорення.* Мета: поглиблювати й розширювати знання щодо використання речей і предметів вторинної сировини як засобам для вираження людиною власного художнього бачення світу.

Підлітки мають навести приклади, пригадати, які будинки створюють архітектори з пивних пляшок, дизайнери створюють сукні для показів із пластику, залишків шоколаду, обгорток, що відзначаються несподіваними ефектами, збуджують уяву, руйнують стереотипи мислення та сприймання.

Учитель демонструє фотографії просторової композиції «Сюрреалістична кімната» з різних ракурсів – фронтального й бокового. Інсталяцію (рухома або нерухома конструкція) створено за картиною Сальвадора Далі «Обличчя Мей Уест» намальовану темперою на газеті. Придивіться уважно, що Ви бачите? Так, це не портрет, а диван, камін і дві картини на стіні.

Для допитливих учнів. Зокрема, Сальвадор Далі за одну годину створив логотип кондитерської фабрики Чупа-Чупс. Марка цієї фабрики існує до сьогоднішнього дня в незмінному вигляді. Він дуже любив солодощі й у обмін на логотип компанії «Чупа-Чупс» вимагав не грошей, а коробку льодяників кожного дня.

1. Змагання між командами на кращий логотип. Оберіть одну з номінацій та розробіть логотип «Наше хобі», «Олімпіада з образотворчого мистецтва», «Гала-концерт присвячений Дню народження школи».

2. Конкурс у номінаціях захоплююча, фантастична, суто українська, загадкова, таємнича, парадоксальна, містична, алегорична, казкова.

Евристичні завдання (кооперація у групах). – Створіть спрей-арт до опери М. Лисенка «Наталка-Полтавка» так, щоб на відстані сприймалося обличчя людини. – Розробіть скетчи оформлення сцени до опери «Наталка-Полтавка». – За обраними скетчами побудуйте просторову композицію з виліпленими образами до опери «Наталка-Полтавка» (для основи використайте коробку з-під цукерок, печива тощо). – Створіть інсталяцію за мотивами «Сюрреалістичної кімнати», щоб за умови віддалення від неї сприймалися фігура чи портрет людини, абриси тварини чи птаха, висотного будинку чи машини (завдання на вибір). Керуйтеся роботою «Сюрреалістична кімната». Для інсталяції доберіть вдома предмети та речі вторинної сировини (бляшанки, обгортки, коробки, проволоку, пінопластові упаковки від різних предметів, шматочки тканини тощо). – Виготуйте скетч-рукоділля для композиції «Моє місто» висотного будинку, машини, тварини, птаха. Використайте його в зображенні архітектури міста, парку під відкритим небом для тварин.

Для допитливих учнів. Скетч (англ. sketch) – ескіз, замальовок, схема, макет, план, шаблон до площинної, об'ємної та просторової композиції чи конструкції. Головною задачею скетчів є пошук гармонічного розташування та пропорційне співвідношення всіх елементів композиції. Умовно скетчі поділяються на схематичні та більш детальні. Спрей-арт – це скетч у стилі графіті маленького розміру на будь-якому матеріалі. Скетч-рукоділля – шаблон для однакових виробів з певними видозмінами в деталях.

3. Вибір журі для присудження номінацій у конкурсі.

4. Проведення вернісажу зі створених логотипів, спрей-артів, скетчів та інсталяцій.

IV етап. *Загальний висновок для учнів.* Художники всіх часів прагнули до ілюзорних зображень, щоб заховати та передати певну інформацію з метою інтриги, зацікавлення глядача й можливості нестандартного «прочитання» картин. Для ілюзійних зображень митці використовують різні види ліній та їх переплетіння, силуети, контури, світлотінь, які під певним кутом чи освітленням, або відстанню від мистецького твору виявляють сховані зображення один в одному та увиразнюють образ загальновідомими символами та знаками.

Висновки. Таким чином, технологія евристичного навчання й виховання у процесі вивчення образотворчого мистецтва стимулює творчу активність учнів, активізує їх до евристичної діяльності шляхом роздумів, міркувань, висловлювання нових ідей, генерування цікавих, оригінальних, нестандартних думок у колективних обговореннях щодо мистецьких образів, яка збагачує та розширює їхній художньо-творчий досвід.

Кожний з етапів запропонованої евристичної технології має свої завдання: евристична бесіда зацікавлює підлітків новою інформацією та акцентує увагу до питань, які приводять до власних відкриттів. Цікаві евристичні факти для допитливих підлітків спонукають їх до подальших пошуків. Під час виконання завдань різного типу вони сприймають візуальну інформацію, надану вчителем у вигляді слайдів, репродукцій картин, презентацій. Активізує підлітків до продовження творчого процесу колективне обговорення, у якому вони знаходять вирішення проблемних запитань і мають змогу поєднати свої знання та досвід із думками й досвідом інших дітей. На наступному етапі – виконання евристичних завдань експериментального характеру – підлітки мають створити новий художній продукт у вигляді нестандартного образу. Цей процес відбувається у змаганні між командами, конкурсі в номінаціях, вернісажі, роботі в журі. Останній етап завершується висновками та загальними підсумками самих учнів. Запропоновані евристичні технології використовуються на заняттях і в позакласній роботі мистецького спрямування.

Зміст статті не обмежує подальші розвідки використання технології евристичного навчання підлітків засобами образотворчого мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левчук Л. Т. Сюрреалізм. Розділ 13 // Естетика : підр. / Л. Т. Левчук, В. І. Панченко, О. І. Оніщенко, [Д. Ю. Кучерюк] ; за заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 3-тє вид., допов. і переробл. – С. 436–463.

2. Луиджи Гуарньери. Двойная жизнь Вермеера [пер. с итал. Льва Каца] / Луиджи Гуарньери. – М. : КоЛибри, 2008. – 288 с.

3. Сладкова О. В. Полная энциклопедия знаков и символов / О. В. Сладкова. – М. : АСТ, Астрель, 2010. – 320 с.

4. Пирожник С. С. Сальвадор Дали / С. С. Пирожник. – М. : АСТ. Харвест, 2007. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Руденко И. В. Эвристические технологии в формировании творческой активности подростков средствами изобразительного искусства.

Рассматривается технология эвристического обучения в процессе формирования творческой активности подростков на занятиях и во внеклассных мероприятиях с изобразительной направленностью. Даная технология активизирует познание, эмоциональное восприятие и переживание художественных образов, анализ и рассуждение относительно них, а также стимулирует к самовыражению в собственной творческой деятельности. Обосновывается целесообразность и приводятся примеры применения

эвристических технологий на разных этапах занятий по изобразительному искусству в процессе восприятия и интерпретации художественных произведений, которые содержат оптические иллюзии.

Предложенные технологии эвристического обучения предусматривают поэтапное включение учеников подросткового возраста в эвристическую беседу с эвристическими заданиями, которые способствуют заинтересованности подростков к эвристической деятельности.

***Ключевые слова**: творческая активность, технология эвристического обучения, подростки, оптические иллюзии.*

SUMMARY

Rudenko I. The Heuristic Technologies in the Formation of Creative Activity of Teenagers by Means of the Fine Arts.

The technology of heuristic study is examined in the formation of creative activity of the teenagers at the lessons and in the extracurricular events of artistic direction, which activates cognition, emotional perception and experiencing of images, analysis and reasoning in relation to them, and also stimulates their creative self-expression. Heuristic activity can be used during the study of all school objects. Its range embraces creative, cognitive, organizational, psychological processes that stimulate creative activity of the teenagers.

In particular, the facilities of art are sent to the reflection in artistic offenses of surrounding reality and place of man in it, extend aesthetic experience of creative thinking, stimulate a child to cognition of national artistic traditions. Technologies of heuristic study and education of the teenagers by means of fine art, sent to forming creative activity – readiness of the students to heuristic activity, creative thinking, expression of interesting ideas in the process of perception and analysis of the artistic works and others.

Heuristic conversation and heuristic tasks perform to the effective method of heuristic study. They are sent to the development of the heuristic thinking in the independent reasoning of children above the uncompleted questions and decision of the problem tasks. The o*ffered examples are differentiated by a teacher in accordance with the different age category of the teenagers of the 5-7th classes.*

Technology of heuristic study consists of a few stages: a heuristic conversation, heuristic tasks, conclusions and a final stage. The aim of heuristic conversation is to send a minimum of the information in order to activate intuition of the teenagers and creative discussion and sufficient motivation for continuation of cognition. Heuristic tasks are characterized by the different level of complication, possibility to elect them, which are interesting for the teenagers, those results in new experience of heuristic activity in the process of creation a character. The process is completed by working out the totals and conclusions of the students.

Expediency is grounded and the examples of application of a heuristic technology are made at the different stages of the study the fine arts in the process of perception and interpretation of artistic works that contain optical illusions.

The offered heuristic technologies envisage the stage-by-stage including the teenagers to a heuristic conversation with heuristic tasks that assist the personal interest of the teenagers to heuristic activity.

***Key words:** creative activity, a technology of heuristic study, teenagers, optical illusions.*

УДК 371.214/.373.21(477)(045)

Н. О. Фроленкова
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КОНТЕНТ-АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ «ОСВІТНЯ ПРОГРАМА» У ПРОСТОРІ УКРАЇНСЬКОГО ДОШКІЛЛЯ

Порушено актуальну проблему змісту дошкільної освіти з метою здійснення контент-аналітичного дослідження поняття «освітня програма» задля встановлення його сутності та конкретизації. У процесі роботи застосовано якісно-кількісний метод – контент-аналіз, розкрито його особливості проведення за п'ятьма етапами. Серед досліджуваного масиву визначень виокремлено п'ять стійких структурних компонентів поняття «освітня програма»: родовий, дидактично-категорійний, компонент спрямованості на вікові та індивідуальні особливості, компонент результату, які розкривають сутність категорії та її категорійні ознаки. Урахувавши результати дослідження, уточнено сутність поняття «освітня програма» в контексті змісту дошкільної освіти.

***Ключові слова**: контент-аналіз, якісно-кількісний метод, зміст дошкільної освіти, дошкільний вік, освітня програма, дидактичні категорії, категорійні ознаки, структурні компоненти поняття «освітня програма», показник частоти використання, показник значущості.*

Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми в кінці минулого сторіччя призвела до пошуку нового змісту освіти, з'явилися нові підходи, методи, застосування яких досі ускладнюється через відсутність єдиної класифікації, неналежне вивчення доробку інших науковців або неточність у визначенні понять. Так, у наукових працях нерідко спостерігається транстермінологізація, ототожнення понять («освітня» і «навчальна» програма), нелогічно або нечітко класифіковано дидактичні категорії через непевне визначення їхніх критеріїв тощо. Наявні суперечності зумовлюють необхідність уточнення поняття «освітня програма» в контексті змісту дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми вдосконалення категорійного апарату педагогіки в руслі поступу сучасної педагогічної освіти у своїх працях порушували А. Алексюк, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Галузинський, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський, М. Фіцула та ін. Категорійний апарат педагогічної науки не до кінця усталений, оскільки кожний із науковців дотримується власних концептуальних підходів до розробки й уточнення дидактичних категорій.

Мета статті. Здійснити контент-аналітичне дослідження поняття «освітня програма» задля встановлення його сутності й уточнення.

Методи дослідження. У процесі роботи нами застосовано якісно-кількісний метод – контент-аналіз.

Виклад основного матеріалу. В основу проведення процедури контент-аналізу покладено етапи, запропоновані Н. Богомоловою та Т. Стефаненко [1, 22], які набули широкого застосування в сучасних наукових працях.

На першому етапі здійснено відбір наукових джерел, які підлягали аналізу. Загалом 44 видання – монографії, автореферати дисертацій, словникові видання, навчальні посібники, методичні матеріали, публікації у збірниках наукових статей, матеріали конференцій. Семантичним ядром пошуку на даному етапі були поняття «освітня програма», «навчально-виховна програма», «програма навчання, виховання та розвитку», «програма ДНЗ».

На другому етапі було проведено формування вибіркової сукупності джерел шляхом зіставлення обраних категорій аналізу зі змістом їх загальної сукупності. Для аналізу залишено всі виявлені визначення категорій «освітня програма» та «навчально-виховна програма». У процесі роботи з'ясувалося, що окремі автори, висвітлюючи сутність освітньої програми, не подають визначення самого поняття «програма», інші подають ідентичні визначення без суттєвих відмінностей. Отож, задля досягнення поставленої мети контент-аналітичного дослідження, нами залишено для аналізу лише ті джерела, які містять визначення поняття «програма». Наступним критерієм відбору аналізованих визначень обрано частоту посилань на автора та цитувань авторського визначення в досліджуваних джерелах. Таким чином, після уточнення, об'єм вибіркової сукупності склав 23 джерела.

На третьому етапі, серед досліджуваного масиву визначень, нами виокремлено п'ять стійких структурних компонентів поняття «освітня програма», що підлягали контент-аналізу: родовий, дидактично-категорійний, компонент спрямованості на вікові та індивідуальні особливості, компонент результату, які розкривають сутність категорії та її категорійні ознаки. Результати аналізу структурних компонентів наводимо у таблиці 1.

Таблиця 1

Аналіз структурних компонентів поняття «освітня програма» у наукових виданнях II пол. XX – поч. XXI століття

Автор, видання, рік	Родовий компонент	Дидактично-категорійний компонент							Компонент спрямованості на вікові та індивідуальні особливості	Компонент результату	Примітка
		мета	завдання	зміст	обсяг	знання	уміння	навички			
И. Каиров, Ф. Петров, «Педагогическая энциклопедия» (1966)	документ			зміст	обсяг	знань	вмінь	навичок	розподілом їх за роками навчання	Засвоєння змісту розділів і тем	
В. Ядешко, Ф. Сохин «Дошкольная педагогика» (1978)	державний документ	мету	завдання	зміст					у відповідності до їх вікових та індивідуальних особливостей	різностороннього виховання дошкільників	
В. Логинова, П. Саморукова «Дошкольная педагогика» (1988)	документ				обсяг	знань	умінь		на рівні уявлень та переходу до найпростіших понять	різносторонній розвиток та підготовку до вивчення шкільних предметів, до успішного оволодіння основами наук	
С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997)	документ		завдання навчання й виховання дітей	зміст	обсяг	знань	умінь	навичок	розподіл за віковими мікроперіодами дошкільного дитинства	засвоєнню з різних освітніх розділів	
И. Костева «Памятки для педагогов дополнительного образования» (1998)	документ, розкриває структуру організації	цілей		зміст освіти						передбачуваний кінцевий конкретний результат	відображає педагогічну концепцію
Т. Єрофеєва «Современные образовательные программы для дошкольных учреждений» (2000)	короткий виклад	мети		змісту освіти							

Продовження таблиці 1

И. Пильдес «Педагогические основы построения образовательных программ в учреждениях образования детей» (2000)	організаційно-управлінське знання	цілі		зміст	обсяг	знань	умінь	навичок	з розподілом їх за роками навчання	якісне функціонування установ освіти	
Н. Волкова «Педагогіка» (2001)	документ			зміст	обсяг	знань	умінь	навичок	з розподілом їх за роками навчання	засвоєння змісту розділів і тем	
А. Хуторской «Современная дидактика» (2001)				зміст освіти певних рівнів					певних рівнів і спрямованості		
Т. Поніманська «Дошкільна педагогіка» (2004)	державний документ	цілі	завдання	зміст					з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей	здійснюється робота дошкільного навчального закладу	
Н. Родионова «Оценка эффективности реализации программ образования детей : компетентностный подход» (2005)	засіб цільового формування					засвоєння знань	розвиток умінь				модель спільної діяльності педагога і дитини
Н. Виноградова, «Дошкольное образование. Словарь терминов» (2005)	продуманий план діяльності			виклад основного змісту							
Л. Галигузова «Педагогика детей раннего возраста» (2007)	документи			зміст освіти		знання	уміння	навички		розвиток особистості	досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення до світу
Н. Мойсеюк «Педагогіка» (2007)	нормативний документ			зміст навчального матеріалу							
С. Пальчевський «Педагогіка» (2008)	документ			зміст	обсяг	знань	умінь	навичок	з розподілом їх за роками навчання	засвоєння змісту розділів і тем	
А. Кузьмінський «Педагогіка», (2008)	документ, затверджений Міністерством			змісту навчального							

Закінчення таблиці 1

	освіти		виховних, розвивальних, навчальних завдань	матеріалу								
О. Долинна «До питань розробки та впровадження програм для дошкільної освіти» (2008)	своєрідні навчальні видання			зміст	обсяг				поступовим ускладненням на кожному віковому етапі, стадії, фазі.			
В. Панасюк «Якість освітніх програм» (2008)	документ нормативно-методичного характеру											визначаються, прописуються з тим чи іншим ступенем подробиці різних аспектів
М. Фіцула «Педагогіка» (2009)	документ			зміст	обсяг	знань	умінь	навичок	з розподілом їх за засвоєння змісту роками навчання розділів і тем			
К. Крутій, О. Фунтикова «Дошкільна освіта : словник-довідник» (2010)	нормативно-управлінський документ			багатокомпонентний зміст освіти								в межах певного тимчасового простору
Л. Лохвицька «Дошкільна освіта : історія і сьогодення : довідник» (2011)	державний документ	цілі	завдання	зміст					урахуванням їхніх вікових та особливостям індивідуальних особливостей	відповідати пізнавальної діяльності дітей, забезпечувати їхній гармонійний розвиток		синтезувати історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї
Т. Степанова «Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки» (2011)	навчальне видання, нормативний документ,			зміст навчання, виховання і розвитку		знань	умінь	навичок	кожній віковій групі			передбачає організацію життя дітей, режим дня в ДНЗ; передбачає різні види діяльності; має чітку структуру регламентований зміст.
Г. Кравченко «Контроль та аналіз діяльності дошкільного закладу. Керівникам і методистам» (2015)	основний документ освітнього закладу			зміст основної та додаткової освіти								педагогічні технології, систему атестації та управління якістю освіти, а також кадрові та матеріально-технічні основи освітнього процесу

Четвертий етап. Наявність мети, теоретичної основи, емпіричного матеріалу дослідження одиниць контент-аналізу дозволили перейти до квантифікаційної обробки вибіркової сукупності визначень. Встановлено частоту, з якою автори використовують категорії, категорійні ознаки й показники їх значущості.

Результати кількісного аналізу наведено у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2

Результати кількісного аналізу структурних компонентів поняття «освітня програма»

Дидактично-категорійний компонент	Показник частоти використання (%)	Показник значущості (%)
мета	26	0,26
завдання	21,7	0,21
зміст	86,9	0,86
обсяг	30,4	0,3
знання	39,1	0,39
уміння	39,1	0,39
навички	30,4	0,3
Родовий компонент		
документ	73,9	0,73
короткий виклад	4,3	0,04
організаційно-управлінське знання	4,3	0,04
цільовий засіб	4,3	0,04
план діяльності	4,3	0,04
навчальне видання	8,6	0,08
Компонент спрямованості на вікові та індивідуальні особливості	52,1	0,52
Компонент результату	52,1	0,52

Таблиця 3

Результати кількісного аналізу категорійних ознак родового компоненту

	Категорійні ознаки родового слова	Показник частоти використання (%)	Показник значущості (%)
Документ	державний	17,6	0,17
	нормативний	11,7	0,11
	затверджений Міністерством освіти	5,8	0,05
	нормативно-методичного характеру	5,8	0,05
	нормативно-управлінський	5,8	0,05
	розкриває структуру організації	5,8	0,05

П’ятий етап полягав у інтерпретації результатів контент-аналізу відповідно до визначених нами компонентів – родовий, дидактично-категорійний, компонент спрямованості на вікові та індивідуальні особливості, а також компонент результату.

За родовим компонентом аналіз змісту визначень, які підлягали контент-аналітичному дослідженню показав, що, насамперед, освітня

програма, розглядається як документ. Таку категорію для визначення використали 73,9 % авторів (Н. Волкова, Л. Галігузова, С. Гончаренко, Й. Каіров, І. Костева, Г. Кравченко, К. Крутій, А. Кузьмінський, В. Логінова, Л. Лохвицька, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський, В. Панасюк, Т. Поніманська, Т. Степанова, М. Фіцула, В. Ядешко). Значущість даної категорії у визначеннях освітня програма складає 0,73 %, що є найвищим показником за родовим компонентом. Також дану категорію розглядають як: «навчальне видання» 8,6 % авторів (О. Долинна, Т. Степанова), показник значущості – 0,08 %; «короткий виклад» – 4,3 % (Т. Єрофеєва), значущість – 0,04 %; «організаційно-управлінське знання» – 4,3 % (І. Пільдес), значущість – 0,04 %; «цільовий засіб» – 4,3 % (Н. Родіонова), значущість – 0,04 %; «план діяльності» – 4,3 % (Н. Волкова), значущість – 0,04 %.

Результати кількісного аналізу категорійних ознак родового компоненту, а саме його об'єднувальної семантичної одиниці «документ», показали, що найчастіше дослідники вживають ознаку «державний» 17,6 % (Л. Лохвицька, Т. Поніманська, В. Ядешко), за показником значущості – 0,17 %. Також авторами вжито ознаки «нормативний» (Н. Мойсеюк, Т. Степанова) – 11,7 %, «затверджений міністерством освіти» (А. Кузьмінський), «нормативно-методичного характеру» (В. Панасюк), «нормативно-управлінський» (К. Крутій, О. Фунтикова), «розкриває структуру організації» (І. Костева). За нашими даними частота використання даних ознак однакова і складає 5,8 %, відповідно, значущість 0,05 %.

Проаналізуємо досліджуване поняття за дидактично-категорійним компонентом. 86,9 % авторів стверджують, що освітня програма визначає «зміст» освіти (Н. Волкова, Н. Виноградова, Л. Галігузова, С. Гончаренко, О. Долинна, Т. Єрофеєва, Й. Каіров, І. Костева, Г. Кравченко, К. Крутій, А. Кузьмінський, Л. Лохвицька, Н. Мойсеюк, С. Пальчевський, І. Пільдес, Т. Поніманська, Т. Степанова, М. Фіцула, А. Хуторський, В. Ядешко). Значущість даної дидактичної категорії у визначеннях освітня програма складає 0,86 %, що є найвищим показником за дидактично-категорійним компонентом. 39,1 % авторів вважають, що освітня програма визначає «знання» та «уміння» (Н. Волкова, Л. Галігузова, С. Гончаренко, Й. Каіров, В. Логінова, С. Пальчевський, Н. Родіонова, Т. Степанова, М. Фіцула), за значущістю – 0,39 %. Дидактичні категорії «обсяг знань» (Н. Волкова, С. Гончаренко, О. Долинна, Й. Каіров, В. Логінова, С. Пальчевський, М. Фіцула) і «навички» (Н. Волкова, Л. Галігузова, С. Гончаренко, Й. Каіров, С. Пальчевський, Т. Степанова, М. Фіцула) вкладають у визначення 30,4 % авторів, що становить 0,3 % значущості. Низка авторів – 26 % вважають, що програма розкриває освітні «цілі» (Т. Єрофеєва, І. Костева, Л. Лохвицька, І. Пільдес, Т. Поніманська, В. Ядешко), значущість даної дидактичної категорії 0,26 %. У 21,7 % авторських визначень (С. Гончаренко, О. Долинна, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, В. Ядешко)

програма розкриває освітні «завдання», показник значущості цієї дидактичної категорії 0,21 %.

За компонентом спрямованості на вікові та індивідуальні особливості показник частоти використання становить 52,1 %, відповідно, 0,52 % показник значущості. Даний структурний компонент простежено в дефініціях Н. Волкової, С. Гончаренко, О. Долинної, Й. Каірова, В. Логінової, Л. Лохвицької, С. Пальчевського, Т. Поніманської, Т. Степанової, М. Фіцули, А. Хуторського, В. Ядешко.

Нами виокремлено компонент результату за опрацьованими джерелами, його показник частоти використання – 52,1 % (Н. Волкова, Л. Галігузова, С. Гончаренко, Й. Каіров, І. Костева, В. Логінова, Л. Лохвицька, С. Пальчевський, І. Пільдес, Т. Поніманська, М. Фіцула, В. Ядешко), показник значущості – 0,52 %.

Широке коло дослідників трактують поняття «освітня програма» за авторським баченням, і вкладають у його зміст категорії та категорійні ознаки, які не увійшли до контент-аналітичного дослідження, проте є важливими в розумінні сутності самого поняття. Розглянемо їх докладніше.

Освітня програма, за І. Костевою, «відображає педагогічну концепцію», за Л. Лохвицькою «синтезує історичні надбання, нові досягнення теорії та практики дошкільної освіти, актуальні суспільні вимоги до неї», за Т. Степановою «передбачає організацію життя дітей, режим дня в ДНЗ; передбачає різні види діяльності; має чітку структуру, регламентований зміст». Н. Родіонова трактує дане поняття як «модель спільної діяльності педагога і дитини». Л. Галігузова розглядає як документ, що визначає «досвід творчої діяльності, емоційно-ціннісне відношення до світу». Г. Кравченко тлумачить як документ, що визначає «педагогічні технології, систему атестації та управління якістю освіти, а також кадрові та матеріально-технічні основи освітнього процесу». В. Панасюк висвітлює як документ, де «визначаються, прописуються з тим чи іншим ступенем подробиці різних аспектів». За К. Крутій, «короткий виклад багатокомпонентного змісту освіти в межах певного тимчасового простору».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інтерпретувавши результати контент-аналізу шляхом порівняння та зіставлення частоти використання категорій і категорійних ознак виявлено, що найбільшої значущості набувають категорії «державний документ», «зміст освіти», «знання» та «уміння». На основі проведеного нами аналізу наукових джерел, підсумовуючи різні точки зору на сутність поняття «освітні програми» та узагальнюючи досвід науковців, що працювали над цією проблемою, уточнюємо поняття «освітня програма» – державний нормативний документ, у якому відповідно до державного стандарту дошкільної освіти, визначено мету, розкрито зміст та обсяг освіти, який націлено на реалізацію розвивальних, виховних, навчальних завдань, а також спрямовано на

формування знань, умінь і навичок у дітей дошкільного віку з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Таке трактування дефініції використовуємо для подальших наукових розвідок над проблемами аналізу освітніх програм дошкільної освіти.

Здійснене дослідження не вичерпує усього кола проблем, а лише відкриває перспективні аспекти наукових пошуків у змісті дошкільної освіти, і, зокрема, його програмному забезпеченні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богомолова Н. Н. Контент-анализ / Н. Н. Богомолова, Т. Г. Стефаненко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 60 с.

2. Жиляєва Ю. М. Категорійний аналіз поняття «метод проектів» [Електронний ресурс] / Ю. М. Жиляєва. – Режим доступу :

http://eprints.zu.edu.ua/ 2508/1/110-113.pdf

3. Іванов В. Ф. Контент-аналіз: Методологія і методика дослідження : навч. посібник / за наук. ред. А. З. Москаленко. – К., 1994. – 112 с.

4. Красильникова Г. В. Контент-аналіз поняття «моніторинг» / Г. В. Красильникова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 261–266.

5. Лук'янова Л. Б. Контент-аналіз як психолого-педагогічна процедура [Електронний ресурс] / Л. Б. Лук'янова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Ч. 4. – С. 149-157. – Режим доступу :

http://udpu.org.ua/files/fahovi_vydannya/univer/2010_4.pdf

6. Ушмарова В. В. Готовність магістрів до викладання як об'єкт контент-аналізу [Електронний ресурс] / В. В. Ушмарова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 10 (269). – Ч. 3. –С. 203–211. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/vluf_2013_10(3)__28.pdf

РЕЗЮМЕ

Фроленкова Н. А. Контент-анализ дефиниции «образовательная программа» в пространстве украинского дошколья.

Поднимается актуальная проблема содержания дошкольного образования с целью осуществления контент-аналитического исследования понятия «образовательная программа» для выяснения его сущности и конкретизации. В процессе работы применен качественно-количественный метод – контент-анализ, раскрыты его особенности проведения по пяти этапам. Среди исследуемого массива определений определены пять устойчивых структурных компонентов понятия «образовательная программа»: родовой, дидактически-категорийный, компонент направленности на индивидуальные и возрастные особенности, компонент результата, раскрывающих сущность категории и ее категорийные признаки. Учитывая результаты исследования, уточнена сущность понятия «образовательная программа» в контексте содержания дошкольного образования.

***Ключевые слова**: контент-анализ, качественно-количественный метод, содержание дошкольного образования, дошкольный возраст, образовательная программа, дидактические категории, категорийные признаки, структурные компоненты понятия «образовательная программа», показатель частоты использования, показатель значимости.*

SUMMARY

Frolenkova N. The content analysis of the definition «an educational program» in the space of Ukrainian preschoolers.

The change of educational paradigm at the end of the last century has resulted in the search for a new content of education. New approaches and methods are difficult to apply because of the absence of a single classification, inadequate study of other scientists' works inaccuracy in defining concepts. The categorical apparatus of pedagogy is not fully established as different scientists hold their own conceptual approaches to the development and refinement of didactic categories. Therefore the problem of the content of preschool education makes urgent the investigation of the «educational program» content analytical concept in order to establish its nature and specificity.

During the investigation the qualitative and quantitative method of content analysis has been applied, which is characterized by objective conclusions, procedure rigidity and consists of quantitative text processing followed by the interpretation of the results. The true distinctive feature of content analysis is not only the «systematicity» and «objectivity» (these features are characteristic of other methods of the text analysis as well), and its quantitative nature.

The peculiarities of the content analysis stages that have been widely used in modern pedagogical writings are revealed in the article. Among the investigated range of definitions five stable structural components of the concept of «educational program» have been singled out: tribal, didactic and categorical, component orientation on age and individual characteristics, components, results that reveal the essence of the categories and categorical attributes.

The comparison of frequency of using the categories and their categorical attributes has revealed that the most significance acquired the category of «public document», «educational content», «knowledge», «skills». Considering the results of the study, the essence of the concept of «educational program» in the context of the content of preschool education has been specified.

The investigation does not cover the whole range of problems, but only opens promising aspects of scientific research in the content of pre-school education, especially the providing of educational programs.

Key words: *the content analysis, a qualitative-quantitative method, a pre-school education content, an educational program, a didactic category, the categorical features, the structural components of the «educational program» concept, an indicator of use frequency, an indicator of significance.*

УДК 159.98:37.015.3

А. І. Яблонський
Уманський державний педагогічний
університет імені П. Тичини

СУТНІСТЬ І ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ

Стаття присвячена теоретичним аспектам змісту поняття експертизи. Автор окреслює підходи до його трактування як до особливого виду інтелектуальної технології, виду оціночної діяльності, а також виокремлює дослідницьку функцію експертизи. Порушує проблеми застосування експертизи в соціальній практиці для аналізу актуального стану та перспектив розвитку соціуму, зокрема, інновацій в освіті як окремого соціального гуманітарного феномену. Останнє зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки принципів, методології та методик гуманітарно-психологічної експертизи освіти.

***Ключові слова**: гуманітаризація освіти, гуманітарне знання, експертиза, експертна діяльність, гуманітарна експертиза освіти.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні процеси, які активізуватися в останні роки в суспільстві та державі, зумовили зростання потреб у висококваліфікованому обґрунтуванні та компетентному оцінюванні змін і перетворень. В умовах інтенсивної трансформації українського суспільства, що супроводжується проявом соціальних, політичних, культурних та інших проблем, вирішальними стають об'єктивні та компетентні оцінки, а також погляди професіоналів, які допомагають ефективно долати труднощі. Ефективному вирішенні такого роду проблем допомагають експертні дослідження, що ґрунтуються на використанні спеціальних знань і кваліфікації фахівців у відповідних галузях, які здатні надати мотивовані й обґрунтовані висновки, на основі чого можуть бути прийняті управлінські рішення. Незалежна зовнішня та методологічно виважена оцінка близьких результатів і відтермінованих соціальних наслідків, різноманітних рішень та проектів, дозволяє компенсувати спонтанну емоційну реакцію, характерну життєвому сприйняттю різних проблем. У зв'язку з цим зростає попит не тільки на діяльність різних експертних організацій і закладів, але й необхідність висококваліфікованих та компетентних фахівцях, оцінки й уміння яких допомагають швидко та ефективно вирішувати проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній науковій літературі замало праць, присвячених вирішенню проблеми експертизи (О. Анісімов, С. Братченко, В. Панок, В. Слободчиков, В. Леві, Ю. Швалб). Більшість із вказаних авторів зосереджують увагу на дослідженні в основному прикладних аспектів експертної діяльності у сфері освіти, оминаючи її теоретичні засади. У науці спостерігається також розмаїття визначень поняття експертиза, неоднозначність трактувань різними авторами її сутнісних характеристик (О. Анісімов, С. Братченко, Г. Мкртчян, В. Панок, Е. Позаченюк, В. Слободчиков, С. Татарченкова, В. Леві, А. Тубельський, Ю. Швалб, М. Чепа). Таке розходження в розумінні науковцями поняття експертизи підкреслює різні підходи до її змісту, функцій і місця в системі освіти.

При цьому, як показало дослідження, у науці залишається наявною проблема розробки теоретичних засад і методології експертної діяльності, що, насамперед, стосується науково-обґрунтованої термінології, класифікації, трактування загальних понять, функцій і принципів експертної діяльності.

Мета статті. Мета та завдання статті полягають у визначенні сутності та феноменології експертизи освіти з позиції реалізації гуманітарної парадигми освіти й аналізу перспектив її втілення у психолого-педагогічну практику та прогнозування наслідків для соціуму.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що активне використання експертизи як специфічної процедури пов'язують з другою половиною ХХ століття, коли перед людством

постали складні завдання, зумовлені усвідомленням непередбачуваності, невизначеності розвитку нелінійних систем, насамперед, людського соціуму. У соціальних системах знизилися можливості використання високоформалізованих методів дослідження, відтак, актуальними й затребуваними стали неформальні та слабо формалізовані методи. Виникла необхідність у використанні експертизи або експертного методу дослідження, які дозволяли застосувати інші нелінійні підходи до вирішення назрілих соціальних проблем відповідно до принципу «несумісності» (Л. Заде), за яким висока точність дослідження є проблематичною, оскільки це зумовлено складністю ієрархічної побудови досліджуваних об'єктів, зокрема інноваційних освітніх проектів. Л. Заде пояснює цю закономірність гуманітарних систем таким чином: «Тих, хто займається дослідженням природи систем, необхідно попередити: ми досліджуємо самих себе й наші дослідження обмежені нами самими – усім, чим ми коли-небудь були або сподіваємося стати. Яким чином у такому випадку можемо стверджувати про об'єктивність науки? Як нам відокремити самих себе від предмету наших досліджень? Відповідь – парадоксальна, оскільки при дослідженні гуманітарних систем, при гуманітарному характері пізнання саме особисте, суб'єктивне знання допомагає віднайти та представити адекватний опис об'єкту дослідження» [2].

У сучасному світі, як стверджують науковці, спостерігається актуалізація експертної діяльності, з'являються нові експертні інститути та види експертиз. Традиційні види експертиз, на думку М. Рона, – поділяються за виробничими сферами, за предметом дослідження, і спільними для них автор виокремлює такі характеристики: предметна спрямованість, монодисципілнарний характер, використання перевірених затверджених методик монодисциплінарного дослідження, діагностична мета та доказовий характер експертного висновку щодо істинності чи хибності факту, точність та однозначність експертного висновку, об'єктивний і позаособистісний характер діяльності експерта.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризується виникненням нових експертиз, поява яких зумовлена «з одного боку змінами парадигми наукового знання, а з іншого – зі становленням тотальної юридичної практики, у яких об'єктом судових розглядів стають тонкі матерії та сенси» [12]. Нова соціокультурна ситуація, якій притаманні дегуманізація культури, розвиток виробничих відносин, запровадження в гуманітарну сферу принципів ринкових відносин, актуалізація політичних, етнокультурних, релігійних, гендерних, кризових ситуацій, характеризує сучасну культуру як глобальну кризу простору духовного людського досвіду. Виникнення нових експертиз, на думку науковців, зумовлено такою соціокультурною ситуацією та відповідними змінами, які актуалізували зростання уваги до людських проблем і поставили питання

щодо необхідності оцінки соціокультурної дійсності й пошуку нових технологій подолання та запобігання кризовим ситуаціям. Водночас, саме наукове знання характеризується, з одного боку, зростанням диференціації наук, поглибленням спеціалізацій окремих дисциплін, а, з іншого – чітко прослідковується тенденція до об'єднання різних наук, аспектів і методів дослідження людини. Насамкінець, розвиток правової практики та законодавства актуалізує потребу у правозахисній діяльності, де питання захисту прав людини стають об'єктом судових розглядів. Як наслідок, предметом експертизи стають «тонкі матерії, оцінка яких може не мати точних і однозначних рішень» [12]. Серед нових видів експертизи, виникнення яких було зумовлене означеними причинами, науковці називають екологічну, етнічну, етичну, етнологічну, юрислінгвістичну, гендерну, етнологічну, конфліктознавчу та інші, які умовно можна назвати «предметногуманітрними, оскільки предметом їхнього дослідження стає конкретний феномен, який виступає об'єктом суперечки». При цьому важливим питанням, яке стає предметом нових видів експертиз, є не істинність або хибність означеного, а ставлення до нього, його неоднозначні інтерпретації та їхні наслідки. Відтак, предметизованим стає не сам предмет експертизи, а його проблемність, яку науковці пов'язують з ускладненням уявлень про сенс людського існування. Таким чином, нові види експертиз мають гуманітарний характер, зосереджені на проблемах людини та їхні задачі пов'язані не тільки з оцінкою певного предмету, а насамперед – з визначенням наслідків впливу предмета, події на суспільне довкілля та людську особистість зокрема. Складність і проблематика об'єктів експертиз вимагає різнобічного й цілісного підходу, звернення до досвіду різних гуманітарних наук, загальним принципом яких є комплексний характер дослідження і, як наслідок, – їх міждисциплінарний статус. Як підкреслює В. Козирьков, «Будь-яка спеціальна експертиза у підсумку потребує необхідності доповнення її гуманітарною складовою. … коли об'єкт експертизи має суспільне або культурне значення, соціально-гуманітарна експертиза стає її завершальною ланкою» [4, 312].

В умовах сьогодення реалізація гуманітарної парадигми освіти актуалізує проблему аналізу перспектив її втілення у психолого-педагогічну практику та прогнозування наслідків для соціуму. Останнє зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки принципів методології та методик гуманітарної експертизи освіти, теоретичну основу якої складає гуманістичний підхід до освіти К. Роджерса та концепція психічного здоров'я І. Дубровіної. На думку С. Братченка, основне призначення гуманітарної експертизи освіти полягає у формулюванні відповіді на фундаментальне, ексзестенційне за своєю сутністю гуманітарне запитання: Якою мірою в закладах освіти створені

умови для комфортного, ефективного повноцінного існування та розвитку дітей і дорослих? [1]. Гуманітарна складова притаманна всім соціальним проектам і особливо актуальною є її оцінка в ситуаціях масштабних змін, зокрема, при будь-яких реформах у галузі освіти. Ми погоджуємося з думкою Н. Лавриченко про те, що «освіта як один із провідних суспільних інститутів відповідно з динамікою суспільних процесів зазнає постійних економічних, політичних, соціальних змін. Водночас, реагування освітніх систем на суспільні, гуманітарні виклики відбуваються не автоматично, а опосередковуються активністю педагогічних, громадських, державних діячів і відзначаються певної інерцією. Це спричиняє нагальну й постійну потребу досліджень, моніторингу функціонування освітніх систем і спрямованого узгодження їхніх основних параметрів із суспільними змінами» [5, 167]. Комплексна гуманітарна експертиза стає необхідною, насамперед, у ситуаціях неоднозначних, де не існує однозначно правильної відповіді або рішення. Різні рішення ведуть за собою як позитивні, так і негативні наслідки, одні з них – порівняно легко передбачити, а інші – спрогнозувати неможливо. Варто також підкреслити, що в багатьох ситуаціях, які вимагають проведення комплексної гуманітарної експертизи, важко говорити про детермінацію, прямий причинно-наслідковий зв'язок. Один із чинників тісно взаємодіє з іншими, тому довести безпосередньо, що саме спричинило певну подію, рідко вдається. Автори монографії «Комплексна гуманітарна експертиза: методологія і сенс» наводять слова філософа М. Епштейна, який досить чітко визначає особливість галузі гуманітарних наук як галузі різновекторних дискурсів таким чином: «гуманітарні науки мають справу не з необхідним, а з можливим, також вони описують спектр можливостей, з якими зустрічається людство. Психологія знаходиться на перетині природничих і гуманітарних наук, вона, можливо єдина наука, через яку проходить цей поділ, тому вона має справу і з тим, і з іншим» [6, 29].

Відтак, у науці виникли значна кількість напрямів наукової експертизи освіти, серед яких М. Чепою були виокремлені такі:

1. Експертиза освітніх проектів, що здійснюються під егідою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інших міжнародних організацій.
2. Експертиза регіональних (європейських, азійських тощо) та національних освітніх проектів.
3. Експертиза трендів розвитку або змін змісту освіти.
4. Експертиза освітніх реформ на різних рівнях освітніх систем.
5. Експертиза окремих програм, направлених на вирішення конкретних освітніх проблем.
6. Експертиза навчальних закладів і центрів.
7. Експертиза підручників, посібників, методичних матеріалів тощо.
8. Експертиза систем оцінювання знання.
9. Експертиза психічного та фізичного здоров'я учнів.

10. Експертиза підготовки кадрів (у тому числі експертів) для освітньої сфери.
11. Експертиза освітніх ресурсів, у тому числі інтернет-ресурсів та підручників.

Виділені М.-Л. Чепою напрями наукової психологічної експертизи освіти не вичерпують усього спектру проблем експертизи у сфері освіти. Дослідниця доходить висновку, що у країнах Заходу вже склалася розгалужена ієрархічна система «експертного супроводу проектів» і тому фактично жодна освітня інновація не обминає експертного оцінювання на тих чи інших етапах свого впровадження та здійснення. У цих країнах функціонує професійне середовище експертних співтовариств із центрами підготовки експертів, з обговоренням нагальних і наукових проблем експертизи в багатьох періодичних виданнях [16]. Ми погоджуємося з автором у тому, що подібні процеси вже давно актуалізувалися в Україні та потребують невідкладного вирішення.

Для повноти здійснюваного в дослідженні аналізу феномена «експертиза» виникає необхідність осмислення досить широкого кола дефініцій, якими користуються в науковому дослідженні, якими оперує його автор, які супроводжують сам процес здійснення експертної діяльності.

Аналіз наукових підходів до трактування поняття експертиза, дає підстави стверджувати, що, зазвичай, під час його визначення увага акцентується на *дослідницькій функції* експертизи, а відтак вона трактується як дослідження конкретного питання та його вирішення за допомогою відповідних спеціалістів. Так, у цілому під експертизою розуміють дослідження й вирішення за допомогою компетентних фахівців якого-небудь питання, що потребує спеціальних знань.

Експертиза у словнику іншомовних слів подається як «дослідження якого-небудь питання**,** яке потребує спеціальних знань з поданням мотивованого висновку, наприклад лікарська експертиза, бухгалтерська експертиза» [13, 575].

Експертиза – поглиблене дослідження психологом (експертом) певних питань, розв’язання яких вимагає спеціальних психологічних знань. Теоретичні основи, умови проведення й конкретні процедури психологічної експертизи розробляються у прикладних галузях психологічної науки (інженерна, юридична, медична та ін.) [10, 118].

До такого трактування експертизи вдається і Ю. Швалб, який у праці «Методологія та теорія експертної діяльності: психологічні аспекти» стверджує: «Експертиза виникає та здійснюється як особливе наукове дослідження, спрямоване на встановлення ступеня відповідності між наявними фрагментами дійсності та предметною реальністю (незалежно від форми існування цієї предметності – будь-то індивід, культурний предмет або природний об’єкт), тобто як дослідження об’єкта, спрямоване

не його кваліфікацію та оцінку. Тому такий вид експертизи називають предметною або предметно-ситуативною» [17, 8–9].

Для більш глибокого розуміння проблеми проаналізуємо бачення низки інших робіт дослідників, які акцентують увагу на *оціночній складовій експертизи*, і розкриваючи поняття через таку складову, підкреслюють цим важливість і значущість цієї функції.

Так, саме таке трактування знаходимо у тлумачному словникові сучасної української мови: експертиза – розгляд, дослідження якої-небудь справи спеціалістом у цій галузі (експертом) або групою відповідальних спеціалістів із метою дати правильну оцінку ситуації, явищу [15, 122]. Також до такого погляду на експертизу вдається А. Панов у праці «Проектна і експертна робота в освіті»: Експертиза – це **оцінка** об'єктів-речей і об'єктів-процесів компетентними людьми (експертами), необхідна для прийняття обґрунтованих управлінських рішень і дій у ситуації невизначеності [7, 47].

Експертиза – (досвідчений) – у психології – метод дослідження. Полягає у тому, що вивчення й оцінювання явищ здійснюється знавцем, спеціалістом, експертом [10, 51].

Як «особливий вид оціночної діяльності» трактує експертизу Ю. Швалб. Саме таке її розуміння, на думку науковця, дає змогу «акцентувати увагу на тому, що об'єкт експертизи інтерпретується з позиції тих знань або практик, які не включені в сам об'єкт». При цьому, – наголошує Ю. Швалб, – «тільки рефлексивна визначеність цієї іншої точки зору відрізняє експертне судження від звичайних оціночних висловлювань» [17, 57].

Варто зазначити, що аналіз підходів науковців до трактування поняття експертиза дозволяє дійти висновку, що оціночна складової експертизи часто ототожнюється з поняттям «експертна оцінка». Зауважимо, що розвиток експертного методу було започатковано потребами соціальної практики, унаслідок чого з'явилася значна кількість типів, класів і видів експертиз, а також біля 300 методів експертних оцінок [8].

Психолого-педагогічний словник подає таке тлумачення останніх: «Експертна оцінка – метод прогнозування соціального явища або процесу що дозволяє отримати необхідну інформацію від компетентних осіб (експертів). Якість експертної оцінки, насамперед, залежить від складу експертів, які обираються на основі сукупності результатів самооцінки та групової оцінки їх авторитетності, від правильності укладання анкети або бланка інтерв'ю, від отримання експертних висновків та оцінки достовірності отриманих результатів» [11, 490]. Такі судження відображають частини єдиного цілого експертної діяльності, яка поєднує в собі як процедурні, так і оціночні компоненти. Відтак, вимагає системного підходу до аналізу змісту явища експертизи. Таке розуміння експертизи як

певної аналітичної процедури знаходимо у словнику із соціології, де наявне таке трактування поняття експертиза: «Експертиза – розгляд, вивчення будь-яких питань, проблем, рішень, які вимагають спеціальних знань для подання щодо них умотивованого, аргументованого заключення, наукового обґрунтування» [14, 107].

Цієї ж наукової позиції дотримується М. Князєва, яка вважає, що «експертиза – це аналітична процедура, спрямована на отримання аргументованого уявлення про стан результату (цілісного об'єкта) освітньої діяльності ... Під результатом розуміється будь-якого роду цілісний об'єкт , параметри якого розпізнавані та взаємопов'язані» [3, 214].

Ще одне розуміння експертизи як *інтелектуальної технології* знаходимо в М. Рона, який трактує її таким чином: «Експертиза розуміється як важлива технологія отримання достовірної інформації, як технологія пошуку та прийняття рішень у складних соціокультурних ситуаціях, а іноді і як технологія соціального управління, новий механізм регулювання та контролю морально-етичних норм суспільства» [12]. Актуалізацією потреби в експертизах загалом і в гуманітарній експертизі зокрема науковець підкреслює зміну парадигми експертного знання.

Незважаючи на різні підходи в розумінні та визначенні експертизи спільним є те, що в її основі лежить процес оцінки будь-чого з точки зору людини, її потреб та інтересів, її діяльності й насамкінець – її життя. Відтак, усі провідні фахівці – філософи, соціологи, психологи, педагоги, економісти обговорюють тему експертизи як гуманітарну проблему.

Звернення до виявлення причин необхідності проведення експертизи було зумовлене тим, що потреба в ній виникає в таких випадках: якщо прогнозування поведінки будь-якої соціальної системи в майбутньому на основі загальновідомих законів неможливе; якщо проведення експериментальної перевірки спроектованого перебігу процесу є неможливим у силу певних суб'єктивних та об'єктивних причин; якщо наявні виявлені або приховані фактори, які не піддаються об'єктивному контролю та виміру; якщо наявні багатоваріантні шляхи вирішення проблеми; якщо існує ситуація наявності недостатньої кількості інформації для прийняття рішення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, усі вищеозначені підходи до трактування поняття експертиза допомагають виокремити те спільне, що їх об'єднує, та дозволяє розглядати як взаємодоповнювальні складові поняття: обов'язкове отримання якомога повнішої інформації про об'єкт чи явище; її вивчення й аналіз; оцінка; формулювання пропозицій щодо можливих шляхів подальшого функціонування, розвитку досліджуваного об'єкта чи явища у формі мотивованого висновку за умови наявності спеціальних знань у залученого експерта (фахівця). Варто зауважити, що стосовно отриманої експертом інформації в зарубіжній науці існує декілька точок зору, що стосується

взаємодії інформації та експерта в умовах експертизи. Прихильники однієї з них вважають, що отримувана експертом інформація є неповною, фрагментарною стосовно до всього процесу й вибрана її частина, а також результати її аналізу проявляються не одномоментно та мають тенденцію до розвитку й еволюції. Науковці, які є прихильниками іншої, вважають, що інформація, яка отримується експертом у процесі дослідження, носить для нього нейтральний характер, що й визначає незалежність його дослідницької позиції та об'єктивність експертних висновків.

Зважаючи на те, що експертиза дозволяє досліджувати, оцінювати передбачувані або реалізовані зміни в соціальних системах, експертна діяльність фахівця, який її здійснює, є інтегрованою, багатовекторною та розглядається як процес вироблення нового знання як один із видів пізнавальної діяльності. Таким чином, експертна діяльність має всі характерні ознаки наукового дослідження – об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, а також передбачає два взаємопов'язаних рівні (емпіричний і теоретичний), на яких воно здійснюється.

Виникнення соціального запиту на експертні дослідження і діяльність експертів, на відповідне поширення експертних процедур у сучасній освітній практиці актуалізує потребу розробки теоретико-методологічного інструментарію цього виду діяльності, що становитиме *перспективи подальших наукових розвідок.*

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 13–20.

2. Волкова В. Н. Из истории теории систем и системного анали за / В. Н. Волкова. – СПб. : Изд-во СПб ГТУ, 2001. – 210 с.

3. Князєва М. М. Експертиза освітніх проектів / М. М. Князєва // Шкільні технології. – 2001. – № 2. – С. 214–216.

4. Козырьков В. П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры / В. П. Козырьков // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – Вып. 2. – Новгород, 2007. – С. 312–325.

5. Лавриченко Н. М. Соціокультурні аспекти модернізації змісту базової освіти в західноевропейських країнах / Н. М. Лавриченко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4. – С. 167–174.

6. Леоньоев Д. А. Комплексная гуманитарная експертиза: методология и смысл / Д. А. Леоньоев, Г. В. Иванченко. – М. : Смысл, 2008. – 135 с.

7. Панов А. И. Проектная и экспертная работа в образовании / А. И. Панов. – Томск, 1998. – 47 с.

8. Позаченюк Е. А. Ученые записки Таврического Национального университета [Електронний ресурс] / Е. А. Позаченюк. – Вып. N 6 (45). – Экспертология. – Режим доступу :

http//www.ccssu.crimea.ua

9. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

10. Психологічний словник / за ред. Войтка В. І. – Київ : «Вища школа», 1982. – 216 с.

11. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [авт.-сост. Мижериков В. А.]. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

12. Рон М. Традиционные и новые виды экспертиз / М. Рон // Культурологическая экспертиза: теоретические модели и практический опыт.

13. Словарь иностранных слов. – М. : Русский язык, 1987. – 608 с.

14. Соціологія: терміни, поняття, персоналії. Навчальний словник-довідник. [уклад.: В. М. Піча та ін.]. – К. : «Каравела» ; Львів : «Новий Світ – 2000», 2002. – 480 с.

15. Тлумачний словник сучасної української мови: фахова лексика: Близько 20000 слів / за заг. ред. проф. В. С. Калашника. – Х. : ФОП Співак Т. К., 2009. – 464 с.

16. Чепа М.-Л. А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л. А. Чепа // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т.XII. Ч 5. – 2011. – С. 337–341.

17. Швалб Ю. М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : монография / Ю. М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Яблонский А. И. Сущность и феноменология экспертизы образования.

Статья посвящена теоретическим аспектам содержания понятия экспертиза. Автор очерчивает подходы к его трактовке как к особому виду интеллектуальной технологии, виду оценочной деятельности, а также выделяет исследовательскую функцию экспертизы. Поднимает проблему использования экспертизы в социальной практике для анализа актуального состояния и перспектив развития социума, в частности инноваций в образовании как отдельного социально-гуманитарного феномена. Последнее предусматривает важность проведения експертного исследования психолого-педагогической реальности, разработку принципов, методологии и методик гуманитарно-психологической экспертизы образования.

***Ключевые слова**: гуманитаризация образования, гуманитарное знание, экспертиза,экспертная деяльность, гуманитарной экспертизы образования.*

SUMMAPY

Yablonsky A. The Essence and Phenomenology of Expertise of Education.

The article covers an extremely actual problem of perspective development of psychological service where being a special kind of assessing activity the vector of carrying out psychological expert opinion attracts special attention. This assessing activity has spread over all spheres of social practice.

The author analyses the essence of the notions «education», «humanitarization of education», «humanitarian system» and «humanistic education system». The author treats them from the point of perspectives of putting an expert opinion into psychological and pedagogical practice and foreseeing its results for the society. The last one is mentioned to cause the necessity of carrying out expert investigation of psychological and pedagogical reality, working out the principles, methodology and methods of humanitarian examination of education. Humanistic approach towards education and the concept of psychical health serve as the theoretical basis.

It is pointed out that an expert opinion is paid more and more attention as one of the main tools of realization of the changes in education. The author defines the expert opinion to be a method of investigating and solving problem situations by the experts who master special knowledge, the ways of choosing the most reasoned decisions.

All the above named approaches to the interpretation of the notion of expertise help to isolate something in common that unites them, and can be considered as complementary

components of the notion: mandatory encourage complete information about an object or phenomenon; its study and analysis; evaluation; formulate proposals on possible ways of further functioning of the studied object or phenomenon in the form of a reasoned opinion provided special knowledge involved the expert.

It should be noted that for expert information received in foreign science, there are several points of view concerning information and expert interaction in the terms of expertise. The supporters of one of them believe that the resultant expert information is incomplete, fragmented in relation to the whole process and the selected part of it, and the results of analysis do not occur simultaneously and tend to the development and evolution. The scientists who advocate another, believe that the information obtained expert in the study, for it is neutral, which defines the independence of its research positions and objectivity of expert opinions.

Further investigations can presuppose grounding new targets of practical psychologist training toward carrying expert activity and theoretical and methodological aspects of its providing.

Key words: *humanitarization of education, humanitarian knowledge, an expert opinion, expert activity, humanitarian examination of education.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 374.43

В. Я. Басараб
Богородчанський професійний будівельний ліцей

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ОБЛІКОВЦІВ З РЕЄСТРАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКИХ ДАНИХ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПТНЗ

Фахова та професійна підготовка майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних являє собою педагогічний процес, очікуваними результатами якого є формування ключових компетентностей майбутнього обліковця з реєстрації бухгалтерських даних, що є важливою характеристикою діяльності кваліфікованого робітника, його інтегративною якість, синтезом професійних компетенцій та особистісних професійно важливих якостей. У статті автором проаналізовано та охарактеризовано методи формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних. Розкрито основні форми й методи проведення теоретичних і практичних уроків. Дана характеристика нетрадиційним формам проведення уроку. Визначено методику формування економічної, комунікативної та інформаційної компетентності майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних.

Ключові слова: *формування, компетентність, обліковець, метод, методика, урок, досвід, знання, вміння.*

Постановка проблеми. У сьогоднішній психолого-педагогічній літературі з'явилася тенденція до розроблення методів і засобів навчання, які відповідали б професійно-технічній освіти нового зразка й вимогам суспільства та як найефективніше сприяли б професійному розвитку учнів у навчально-виховному процесі навчання в ПТНЗ. Такі методи широко використовуються під час повідомлення нових знань і меншою мірою – у процесі їх закріплення. Їх перевага полягає в тому, що за порівняно короткий час може бути повідомлено значний обсяг матеріалу. Значну увагу в навчально-виробничому процесі необхідно звертати не на механізм запам'ятовування інформації, а на досягнення її розуміння, уміння логічно мислити, використовувати одержані знання та вміння на практиці.

Аналіз актуальних досліджень. Досліджуваній проблемі присвячені праці вітчизняних і зарубіжних учених зокрема: Л. Волкової; І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Кравець, М. Левочко, М. Ростока, Л. Сушенцевої, Т. Фурман.

Мета статті. Метою статті є висвітлення методики формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних під час навчання у професійно-технічному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Аналіз підходів до розуміння наукового поняття «метод» слід починати з перегляду матеріалу, поданого у психолого-педагогічній енциклопедії. Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає шлях, спосіб просування до істини [1]. Метод – (від грец. metodos – шлях до чого-небудь) означає

спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети [2]. Метод навчання розглядається як спосіб роботи викладача та учнів, за допомогою якого досягається оволодіння знаннями, уміннями, навичками, формується світогляд, розвиваються здібності [3]; метод – «це спосіб досягнення мети, певним чином впорядкована діяльність» [4].

Отже, методи навчання привчають учнів вирішувати індивідуальні пізнавальні завдання, самостійно узагальнювати напрацьований матеріал, спонукають до професійної діяльності, впливають на підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників.

Спільним для всіх цих методів є слово, як джерело та спосіб подачі знань, хоча кожен із методів має свої особливості.

Повністю поділяючи думку, що ефективність словесних способів навчання можлива лише в поєднанні з іншими видами роботи, слід вказати, що без «живого» слова викладача не можна уявити собі навчальний процес. Ми схвалюємо думку В. О. Сухомлинського, який писав: «У руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарба в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарб і пензля – живопису, без мармуру й різця-скульптури, так без живого, хвилюючого слова немає школи, педагогіки» [5].

До ключових компетентностей майбутніх ОзРБД належать зокрема, економічна, комунікативна та інформаційна.

Так, під час вивчення предметів професійного циклу зокрема, «Бухгалтерський облік», «Фінанси», «Основи статистики», «Основ оподаткування» в майбутніх ОзРБД формується економічна компетентність.

Експериментальне дослідження підтверджує, що впровадження системи активних методів навчання, передусім ділових ігор, дає можливість пов’язати теоретичні знання з практичними, що є базою для формування економічної компетентності майбутніх ОзРБД і дозволяє глибше пізнавати та об’єктивно аналізувати свої можливості.

На нашу думку, ділова гра в навчально-виховному процесі передбачає високоорганізовану пізнавальну, науково-дослідну, професійно-виробничу, суспільну діяльність.

Автор О. О. Вербицький відзначив, що в самому широкому значенні «ділова гра» може бути визначена як знакова модель професійної діяльності, контекст якої додається знаковими засобами – за допомогою мов моделювання, імітації та зв’язків, включаючи природну мову [6].

Як бачимо в цьому визначенні не показаний практичний бік діяльності учасників гри. О. В. Козлова та М. Л. Разу, визначаючи поняття «ділова гра», виділяють таку її якість, як прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного, багатоступеневого уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково надходить і виробляється в ході гри [7, 8].

Відмінною рисою ділової гри є моделювання учасниками змісту гри та процесу тієї або іншої майбутньої професійної діяльності та системи їх відносин всередині даної моделі реального виробничого колективу. Таким чином, ділова гра є одним із засобів моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, сутність якого полягає у відтворенні цієї діяльності в спеціально створених умовах, що відображають реальну обстановку.

Дотримуючись цієї точки зору, О. В. Шмакова зазначає, що ділову гру потрібно розуміти як важливу модель, що відтворює процеси прийняття рішень і взаємодії учасників систем управління. Проводячи такі уроки, учні в ігровій манері виконують ролі різних фахівців, набуваючи нових знань, а також демонструють свої знання з теорії та одночасно підкріплюють їх практичним досвідом.

Як відомо ділова гра належить до активних методів навчання. Це високий рівень прояву пізнавальних і самостійних видів навчання та набуває великого значення в підготовці економістів, бухгалтерів і обліковців для промисловості й галузей народного господарства. Вивчення досвіду використання навчальних ігор потребує відповіді на такі запитання:

- що в цьому досвіді позитивного?
- що є в ньому негативним?
- що потрібно врахувати в майбутньому?

Створити певне уявлення про ефективність гри можна через анкетування їх учасників. Аналіз анкет учнів показує, що гра вчить застосовувати знання на практиці, розвиває творчі здібності, виховує почуття колективізму, посилює інтерес до майбутньої праці та впевненості у правильному виборі професії. Учні відзначають день гри як один із найкращих в учнівському.

Для підвищення ефективності навчальних ігор треба не копіювати реальну господарську ситуацію, а відтворювати основні зв’язки, які учні повинні виявити, зрозуміти й використати. Ділова гра є формою навчання, вона може виконувати різні функції.

Для того, щоб провести ділову гру, потрібно розробити декілька етапів:

1) встановлення мети й завдань гри;

2) написання сценарію з визначенням дійових осіб;

3) підбір практичного матеріалу;

4) розробка загальних та індивідуальних вихідних даних і завдань учасникам гри;

5) визначення критеріїв оцінки результатів.

Широке використання ділових ігор дозволяє зменшити час навчання на 25–60 %. Основні розробки ділової гри є витвором імітаційної та ігрової моделі, котрі повинні органічно накладатись один на одного, що й вирішує структуру ділової гри.

У процесі формування економічної компетентності в майбутніх ОзРБД ми впроваджуємо в навчально-виховний процес лише ті етапи гри, які пов'язані зі специфікою предметів професійно-теоретичного циклу. Нами розроблено декілька планів (методичних рекомендацій) ігрових і дидактичних ігор для учнів ПТНЗ. На засіданнях методичних комісій було розглянуто, обговорено та схвалено тематику проведення ділової гри – як методичну розробку й винахід.

Особистий досвід використання ділових ігор показав:

- ділові ігри дають можливість учням на практиці проаналізувати тип господарської операції в динаміці;
- під час проведення гри не тільки викладачі, але й самі учні можуть більш об'єктивно оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу;
- розвивається економічне мислення;
- гра дозволяє за 2 години перевірити й закріпити знання учні з теми.

Заслуговує на увагу дослідження Г. Н. Назаренкової в галузі методики використання ділової гри як методу програмування ролей. Автор даного дослідження спирається на значення ділової гри як на ігровому моделюванні фрагментів конкретної реальної дійсності – «Гра повинна відображати суттєві зв'язки та відношення навчально-виховного процесу».

Проте не тільки під час уроків із фахових дисциплін можна використовувати ігрові форми організації навчання. Пропонуємо рольову гру, яку доцільно проводити під час уроків з «Виробничого навчання»

На прикладі однієї з навчальних лабораторій у процесі гри імітується бухгалтерія. Така гра сприятиме підготовці робітників певних ланок до виконання завдання та прийняття альтернативних рішень. У ході роботи здійснюється контроль за виконанням прийнятих рішень і відбувається, у разі потреби, корекція дій, своєчасно приймаються узгоджені рішення, спрямовані на усунення незначних помилок тощо.

На першому етапі гри (підготовчому) майстер в/н знайомить учнів зі структурою, змістом і метою гри, а також із функціональними обов'язками її учасників. Потім учням пропонується самим розділитися на ігрові групи за кількістю ролей, обрати головних бухгалтерів. На другому етапі (ігровому) учасники готуються до роботи в бухгалтерії, аналізуючи ситуацію, виконують необхідні розрахунки, розробляють варіанти своїх пропозицій, обґрунтовують їх і проводять гру. Головний бухгалтер стежить за повідомленнями бухгалтерів та обліковців про хід робіт, про прийняті рішення, підсумовує інформацію, вносить свої пропозиції, які активно обговорюються всіма учасниками, після чого приймається остаточне рішення. На третьому етапі гри (завершальному) члени груп визначають способи обладнання робочих місць, оптимальної організації своєї роботи для виконання денного завдання. Після цього податківці та аудитори підводять підсумки, оцінюють результати роботи груп, фіксують успіхи й помилки, визначають особисті й командні місця.

Отже, у процесі колективної ігрової діяльності відбувається соціальний розвиток особистості. В учнів – учасників гри розвиваються практичні навички роботи в умовах трудового колективу, набувається досвід управління, керівництва та організації колективу, освоюються навички комплексного творчого розв'язання проблем. На основі знань, умінь і навичок формуються переконання, що складають світогляд, розвивається творчий підхід до виконання майбутніх професійних функцій.

Розглянемо використання кросвордів на уроці з бухгалтерського обліку. Вони створюються з однієї або декільком темам розділу. Методика роботи з ними зводиться до їх вирішення на уроках. Наприклад, учням завчасно роздається підготовлений рисунок кросворду й умови його вирішення. На дошці вивішуємо великий рисунок кросворду. Члени команд, з дозволу капітанів, виходять до дошки та вкладають у порожні клітинки відповідні потрібні букви алфавіт. Капітани команд і викладач ведуть облік кількості балів, які набрав кожний з учасників і виставляють оцінку. Роботу можна організувати як змагання команд. Для присудження відповідних місць підраховують кількість балів, які набрала кожна команда, відзначають найбільш активних гравців, роботу капітанів. Бухгалтерські кросворди можна пропонувати як домашнє завдання. При підборі слів, відповідних тому або іншому бухгалтерському поняттю, відбувається процес мислення, перегляду «багажу» знань, які були засвоєнні в попередніх темах чи предметах. Питання кросвордів можна створювати не тільки на інформаційному рівні, але ж і на проблемному. Це заставляє учнів не тільки пригадувати попередньо вивчене, але й засвоювати зміст проблеми, ефективніше усвідомити його сутність. У цьому плані вирішення та створення кросвордів розглядається як елемент ігрового та проблемного навчання.

А зараз зупинимося на значенні, характеристиці та проведенні бухгалтерського диктанта у ПТНЗ. Його створюють таким чином, щоб у 8–12 реченнях були виділені найголовніші завдання, правила, положення навчального матеріалу. Учням по ходу уроку пропонують доповнити нову інформацію – формули, цифри, слова, визначення. Наприклад, по темі: «Класифікація рахунків і їх значення в обліку» може бути запропоновано такий диктант: активні рахунки я знаю: (основні засоби, готівка, поточні рахунки банку, виробництво, готова продукція тощо); яка формула цих рахунків?; до активно – пасивних рахунків належать: (прибуток від реалізації, нерозподілені прибутки непокриті збитки); статутний капітал – це ...: – ось такі відповіді учні повинні швидко написати під диктовку викладача.

Отже, у процесі колективної ігрової діяльності відбувається соціальний розвиток особистості. В учнів – учасників гри розвиваються практичні навички роботи в умовах трудового колективу, набувається досвід управління, керівництва та організації колективу, освоюються

навички комплексного творчого розв'язання проблем. На основі знань, умінь і навичок формуються переконання, що складають світогляд, розвивається творчий підхід до виконання майбутніх професійних функцій.

Своєю чергою, такі дисципліни, як «Економіка», «Економіка підприємства», «Ділова активність» формують комунікативну компетентність.

Кожна наука оперує відповідними поняттями, у них накопичуються й концентруються їх знання. У зв'язку з цим, з кожного предмета необхідно відібрати нові наукові поняття, специфічні для конкретного предмету (наприклад, бухгалтерського обліку: дебет, кредит, рахунок, залишок (сольдо), регістр, бухгалтерська кореспонденція чи проводка).

Необхідно відмітити, що на формування комунікативної компетентності мають місце й навчальні дискусії – (від латині discussio – розгляд, дослідження). Вони базується на обміні думками між учнями, викладачами, він навчає мислити самостійно, розвиває здатність до виваженої аргументації, формується економічне мислення. Бажано, щоб дискусії йшли не у формі «питання учня – відповідь викладача», а виявляли вміння учнів. У процесі аналізу дослідження ми прийшли до висновку, що найбільш ефективними є дискусії з участю спеціалістів – економістів, бухгалтерів, фінансистів, аудиторів, банкірів, учених. Тому ми стараємося запрошувати на уроки працівників-практиків економічного фаху з різних установ чи підприємств. На нашу думку, головною функцією дискусії є стимулювання пізнавального інтересу учнів.

А. М. Бойко надає великого значення діалогу в усьому навчальному процесі, підтверджуючи, що результат такої методики навчання служить розвитком творчих здібностей особистості. Уміння будувати діалог відповідно до дидактичних цілей навчального уроку – суттєва характеристика особистості викладача.

Однією з головних функцій навчання, зокрема є проблемна лекція, яка спонукає до стимулювання творчого мислення учнів та їх творчого підходу до організації власної навчальної діяльності й оцінювання її результатів. Під час проведення таких лекцій доцільно використовувати проблемні запитання, завдання, виробничі ситуації. Зауважимо, що вивчення курсу не варто розпочинати відразу з лекцій із проблемними завданнями. Учням спочатку необхідно навчитися «бачити» чи «відчувати» проблему, знайти відповідь на проблемні запитання, тобто усвідомити сутність проблеми.

Кращому усвідомленню й засвоєнню теоретичного матеріалу майбутніми ОзРБД, як видається, сприяє використання різноманітних ресурсних засобів навчання. Під час занять із фахових і загально-технічних дисциплін доцільно використовувати схеми, плакати, показувати реальні бухгалтерські документи, електронні презентації тощо.

Проблемне запитання порівняно з проблемним завданням менше за обсягом, тому під час лекції їх можна використати декілька. У процесі

пошуку відповіді на проблемні запитання бажано налаштувати діалог з учнями, під час якого викладач матиме змогу спрямувати їхні думки на пошук і виокремлення навчальної проблеми. Таким чином, активізуються, систематизуються й узагальнюються набуті знання учнів, які вони використовували для пошуку шляхів вирішення проблеми. Наприклад, під час вивчення теми «Структура балансу підприємства» з дисципліни «Бухгалтерський облік» викладачеві для кращого усвідомлення майбутніми ОзРБД теоретичного матеріалу перед поясненням структури бухгалтерського балансу рекомендуємо звернутись із запитанням: «Що, на вашу думку, впливає на життєвий баланс людини?» Це дасть можливість учням актуалізувати знання з попереднього теоретичного матеріалу, а викладачеві – вибудувати логічні зв'язки між теоретичними знаннями учнів. Тим самим у майбутніх ОзРБД створюються асоціації, які в майбутньому сприятимуть кращому відтворенню теоретичних знань.

Слід відмітити, що на формування комунікативних компетентностей майбутніх ОзРБД має і проведення лабораторно-практичних робіт (далі ЛПР), вони використовуються для набуття й закріплення знань, сприяють зв'язку теорії з практикою, формують навички використання комп'ютерів, учать обробляти отримані результати в бухгалтерському обліку, економіки та статистики, робити вірні висновки та пропозиції. На ЛПР учні з'ясовують питання, які пов'язані з професійною діяльністю. ЛПР учнів ми пов'язуємо з теорією. Вони можуть бути в письмовій (тести, контрольні) та усній (доповідь, прес-конференція, захист рефератів) формах.

Практичні заняття з предмету «Бухгалтерський облік» рекомендовано проводити у формі ділової гри. Кожен учень має можливість побути в ролі обліковця з реєстрації бухгалтерських даних і здійснювати посадові обов'язки. Інші учні на уроці виконують роль учасників. Після проведеного фрагменту уроку відбувається обговорення ефективності запропонованої методики. Такі уроки проводити складно, але вони наближають учнів до реальних умов навчально-виробничого процесу підготовки кваліфікованих робітників економічного профілю й позитивно впливають на їх майбутню професійну адаптацію.

Метою лабораторно-практичних занять із фахових дисциплін є розширення уявлень майбутніх ОзРБД про методи та принципи бухгалтерського обліку, складання бухгалтерської звітності, здійснювати розрахунки, формування вмінь виявляти помилки й уміння їх усувати, оволодіння майбутніми ОзРБД фаховими навичками, необхідними не тільки в навчальній, а й у виробничій діяльності.

Отже, лабораторно-практична робота – це професійна діяльність учнів, спрямована на оволодіння практичними вміннями та навичками щодо роботи. Зміст ЛПР повинен відображати завдання, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю [8]. Потрібно зазначити, що викладачі

спеціальних предметів, розробляючи тематику та зміст ЛПР, мають враховувати їх місце у професійній підготовці майбутніх ОзРБД.

Не менш важливим у формуванні комунікативної компетентності в майбутніх ОзРБД і цікавим для них є вирішення виробничих ситуацій і завдань. Виробнича ситуація, на думку Г. Красильникової, є однією з ефективних форм колегіального розв'язання складних виробничих завдань, вона дає змогу кваліфіковано й усебічно оцінити наявну ситуацію [9]. Виробничі ситуації сприяють формуванню комунікативного мислення учнів і розвитку їх потреб у знаннях. Учні ставляться перед необхідністю вибору з наявних знань тієї єдино вірної системи, використання якої може забезпечити вірне рішення запропонованої проблемної задачі. Для проведення занять і організації контролю за самостійною роботою нами розроблені господарські ситуації за темами: «Облік грошових коштів», «Облік праці і заробітної плати», «Облік виробничих запасів», «Облік основних засобів». У ПТНЗ використовуються й ситуаційні професійні задачі. Це типові виробничі задачі, які характеризують галузі, виробництво, де будуть працювати майбутні кваліфіковані робітники. З бухгалтерського обліку виконується наскрізна задача, яка включає в себе всі основні операції, послідовно засвоювані в системі бухгалтерського обліку. Кожен учень одержує визначені вихідні дані (завдання даються індивідуально), які він поповнює в міру вивчення теоретичного матеріалу. Задача охоплює такі операції з обліку: основні засоби, виробничі запаси, МШП, зарплата, товарні операції, розрахункові та кредитні операції, фінансові результати діяльності.

Ми пропонуємо під час вивчення теми «Страхування від нещасних випадків» із дисципліни «Фінанси» на етапі мотивації пізнавальної діяльності учнів доцільно запропонувати для вирішення таку проблемну ситуацію: «На дворі зима, йшла жінка на роботу, на дорозі ожеледиця, і вона впала та вломила ногу. І повз неї проходить чоловік і питає, що сталося, а вона відповідає в мене стався нещасний випадок. А він питає, а ви застраховані? Дайте оцінку ситуації». Потерпіла відповіла, що вона не застрахована, то відповідно страхове відшкодування не буде здійснено. Тому всі працівники повинні зрозуміти, що якщо вони оформлені офіційно, то їх заробітної плати здійснюються утримання у відповідний фонд і з якого буде здійснюватися виплата з втрати працездатності. Після обговорення ситуації викладач узагальнює: «Отже, ознайомившись з певною ситуацією ви будете знати, що потрібно бути застрахованим, щоб після настання нещасного випадку мати фінансову підтримку».

Протягом усього вивчення дисципліни «Бухгалтерський облік» учні ведуть реєстрацію та облік операцій в одних і тих самих книгах обліку, що формує в них уміння орієнтуватися в різних бухгалтерських документах. Важливо підкреслити, що виконання таких задач забезпечує послідовний характер і перехід від оволодіння професійними навичками до самостійного

виконання професійних функцій, дає можливість учням реально зрозуміти міжпредметні зв'язки та їх значення у професійній діяльності.

Для успішного формування комунікативної компетентності майбутніх ОзРБД під час лекційних, лабораторно-практичних занять із спеціальних предметів рекомендовано створювати умови для реалізації творчої активності учнів.

Також, формуванню комунікативної компетентності майбутнього ОзРБД сприяють інтерактивні технології навчання. Вони потребують уточнень, урахування специфіки економічного спрямування. За «Сучасним словником іншомовних слів», *інтерактивний* (англ. interaction – взаємодія, спільні дії) – діалоговий [10, 461]. Тож, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу, міжособистісної взаємодії.

Основні прийоми та способи, що застосовуються при інтерактивному навчанні й забезпечують суб'єкт-суб'єктну взаємодію між викладачами, майстрами в/н і учнями, не є зовсім новими й для національної системи освіти.

Дослідження Національного тренінгового центру (1980-ті роки, США), демонструють, що найбільших результатів можна досягти за умов інтерактивного навчання (дискусійні групи – 50 %, практика через дію – 75 %, навчання інших або негайне застосування знань – 90 %), а найменших – за умов пасивного навчання (лекція – 5 %, читання – 10 %) [11, 423]. Інтерактивне навчання забезпечує різке збільшення відсотка засвоєння навчального матеріалу учнями, оскільки впливає не лише на свідомість, а й на самосвідомість і підсвідомість, позитивно позначається на емоційно-вольовій сфері психіки.

Досліджуючи проблему інтерактивного навчання, група науковців на чолі з О. Пометун і Л. Пироженко, визначають його як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [12, 4].

Погляди науковця слід вважати прогресивними й узагальнити, що інтерактивне навчання – це сукупність певних методів, прийомів, форм і засобів організації навчального процесу, спрямованих на реалізацію мети навчання, а також на створення комфортних умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Окрім активізації інтелектуальних процесів, таке навчання має сприяти формуванню досвіду й культури міжособистісної взаємодії, що позитивно впливає на результати успішності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Тому у процесі підготовки студентів рекомендовано широко використовувати інтерактивні методи, зокрема проблемні, які лежать в основі проблемного навчання.

Висновки. Запропонована методика формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних

реалізується через використання методів, засобів і форм організації навчання спеціальних (фахових) і загально-технічних дисциплін, а також через організацію та проведення екскурсій, виробничої практики та ділової ігри. Ділові й рольові ігри, ефективно відтворюють узагальнюючі задачі діяльності обліковця на певній посаді. Вони сприяють надбанню майбутнім ОзРБД професійного досвіду; накопиченню знань щодо аналізу професійних завдань і прийняття управлінських рішень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланова – Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : уч. Пособие / М. В. Буланова – Топоркова. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.

2. Метод [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ua.textreferat.com/referat-12529-1.html

3. Харламов Н. Ф. Педагогика / Н. Ф. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.

4. Філософський словник. – М. : Педагогіка, 1987. – 214 с.

5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – С. 393–629.

6. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1982. – № 3. – С. 129–142.

7. Козлова О. В. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров / О. В.Козлова, М. Л. Разу. – М. : Знание, 1978. – 64 с.

8. Бабкин В. Ф. Модели, методы и механизмы повышения эффективности учебного процесса : (Препринт) / В. Ф. Бабкин, С. А. Баркалов. – М., 2001. – 88 с.

9. Красильникова Г. В. Професійна педагогіка [Електронний ресурс] / Г. В. Красильникова. – Режим доступу : http://lubbook.net/book_303_glava_17_Tema_15._

10. Сучасний словник іншомовних слів / уклад.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.

11. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / за ред. І. Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.

12. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання / Олена Іванівна Пометун, Лідія Володимирівна Пироженко, Галина Іванівна Коберник. – К. : Наук. світ, 2004. – 85 с.

РЕЗЮМЕ

Басараб В. Я. Методика формирования ключевых компетентностей будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных в процессе профессиональной подготовки в ПТНЗ.

Профессиональная подготовка будущего учетчика по регистрации бухгалтерских данных – это педагогический процесс, ожидаемыми результатами которого есть формирование ключевых компетентностей будущего учетчика по регистрации бухгалтерских данных, которые являются важной характеристикой деятельности квалифицированного рабочего, его интегративного качества, синтезом профессиональных компетенций и личностных профессионально важных качеств. В статье автором проанализированы и охарактеризованы методы формирования ключевых компетентностей будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных. Раскрыты основные формы и методы проведения теоретических и практических уроков. Дана характеристика нетрадиционных форм проведения урока. Определена методика формирования экономической, коммуникативной иинформа-ционной компетентности будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных.

***Ключевые слова**: формирование, компетентность, учетчик, метод, методика, урок, опыт, знание, умение.*

SUMMARY

Basarab V. Methods of Formation of Key Competence of Accountants of Registration of Accounting Data in the Process of Training in Vocational Schools.

The article is devoted to different alternatives to methodology of teaching future professionals. Upgrading of professional studies, preparation competitive students for the market of labour is the main task that stand before the pedagogical collectives of vocational schools.

In today's psycho-pedagogical literature there is a tendency to develop methods and tools for training that meet the vocational education of the new model and the requirements of society and how effectively contribute to the professional development of the students in the educational process of learning in VET. Such methods are widely used in the notification of new knowledge and to a lesser extent – in the process of consolidation.

Much attention in the educational process should not pay to the mechanism of storing information as to achieve understanding, the ability to think logically, to use their knowledge and skills in practice.

In the article the methods of forming of key competence of future accounting clerks are analysed and described of registration of accounting data by the author. The basic forms and methods of realization of theoretical and practical lessons are exposed. It is marked that the use of active methods of studies during preparation of future accounting clerks of registration of accounting data assists more quality mastering of knowledge and forming on their basis professional abilities, development professionally of important qualities of a personality, creative capabilities, promotes motivation to professional activity.

The author stresses that interactive learning is a set of specific methods, techniques, forms and methods of educational process aimed at implementing the objectives of training, and the creation of favorable conditions for subject-subject interaction. In addition to activation of intellectual processes, such training should promote experience and culture of interpersonal interaction that positively affect the results of success of future teachers of vocational training building structure.

In the training of the students the author recommends to use widely interactive methods, including problems that lie at the heart of a problem-based learning. Methodology of forming of economic, communicative and informative competence of future accounting clerks is certain of registration of accounting data.

***Key words:** forming, competence, an accounting clerk, method, methodology, a lesson, experience, knowledge, an ability.*

УДК 811(07):378

В. В. Безлюдна, Р. О. Безлюдний
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЛЬ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті з'ясовано роль освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у вищій школі. У дослідженні використовувалися теоретичні методи (системно-аналітичний, термінологічний аналіз педагогічної наукової літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду) для узагальнення наукових підходів і розробок вітчизняних та зарубіжних учених. Результати дослідження можуть бути використані у викладанні навчальних курсів: «Іноземна мова», «Іноземна мова за професійним

спрямуванням», «Ділова іноземна мова», «Практика усного та писемного мовлення (іноземна мова)». Визначено, що інтерактивні, інформаційно-комунікаційні та Web-технології відіграють важливу роль у розширенні та вдосконаленні іншомовних знань студентів; формуванні комунікативних умінь і навичок. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні особистісно-орієнтованих інноваційних технологій, які б розкривали індивідуальні здібності студента.

Ключові слова: *освітні інновації, іноземна мова, знання, уміння, навички, інтерактивні технології, інформаційно-комунікаційні та Web-технології.*

Постановка проблеми. Протягом останніх десятиріч у системі вищої освіти України спостерігається характерна тенденція до посилення інноваційності у сфері підготовки педагогічних кадрів. Підтвердження сказаного ми знаходимо в законодавчій і науковій базі щодо інноваційних підходів вирішення проблем сучасної освіти (інноваційна діяльність регламентована відповідними нормативними документами Закон України «Про інноваційну діяльність» (від 04.07.02 р. № 40-IV), Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (від 16.01.03 р. № 433-IV), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (від 07.11.00 р. № 522), «Про затвердження Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (від 20.02.02 р. № 114), «Про затвердження Положення про здійснення моніторингу виконання інноваційних проектів за пріоритетними напрямами діяльності технологічних парків» (від 17.04.03 р. № 245) та інші.

Однак, використання новітніх підходів розвитку системи вітчизняної освіти не дасть очікуваних результатів без внутрішнього прагнення педагога до змін, без його принципової переорієнтації на інноваційний підхід.

Аналіз актуальних досліджень. Питання освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов наразі є дуже актуальним як у вітчизняному, так і міжнародному просторі. Вагомий внесок у розроблення цієї проблеми зробили С. Сисоєва та І. Злотнікова. На сучасному етапі продовжується активне дослідження питань пов’язаних із застосуванням інноваційних технологій у вищій школі, а саме: С. Боднар (використання Інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей), М. Виноградова (інноваційна спрямованість педагогічної діяльності викладачів іноземних мов вищої школи), О. Гончарова (педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності), Н. Криворучко (інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців), С. Яблоков (особливості застосування інноваційних технологій у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх учителів іноземних мов). Аналізуючи зарубіжні дослідження варто відмітити значний вклад у зазначену проблему І. Злотнікової (Формирование информационной компетенции будущего учителя-предметника в педагогическом вузе).

Мета статті – з'ясувати роль освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у вищій школі.

Методи дослідження: для узагальнення наукових підходів, розробок і пропозицій вітчизняних та зарубіжних учених, виявлення основних напрямів дослідження використовувалися теоретичні методи (системно-аналітичний, термінологічний аналіз педагогічної наукової літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду).

Виклад основного матеріалу. На сьогодні вивчення іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, тому постає питання про підвищення рівня підготовки вчителів іноземної мови. Існуючі дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності носять фрагментарний характер.

Інноваційна діяльність є системною, націленою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює у собі єдність наукових, технологічних та організаційних заходів [3, 8].

Як відомо, термін «інновація» походить від латинського «innovation» – «відновлення», «оновлення», «зміна». У навчальному контексті «інновація» означає створення нових підходів і технологій на основі переосмислення попереднього досвіду й запровадження новітніх досягнень та їх комплексне використання [2]. Таким чином, у педагогіці інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Інновації у змісті освіти, його парадигмах закономірно потребують відповідного оновлення технологій, що, зазвичай, розглядаються в теорії як навчальні, виховні й управлінські [7, 15]. Сьогодні поняття «технологія» використовується в багатьох словосполученнях: «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання» та має понад три сотні тлумачень залежно від того, як автори визначають структуру й складові освітнього процесу.

На думку С. О. Сисоєвої, використання інноваційних педагогічних технологій в освіті має «забезпечувати особистісний і професійний розвиток особистості, її професійну та соціальну мобільність, конкурентоспроможність на ринку праці, адаптаційну гнучкість» [6, 47].

Під інноваційними процесами в освіті розуміють процеси виникнення, розвитку та проникнення в широку практику педагогічних нововведень, оскільки інновація – це не лише створення та впровадження нововведень, а й такі зміни, які мають визначальний характер, супроводжуються змінами в різновидах діяльності, стилі мислення. Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання студентів або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти [5].

Найбільш ефективними й результативними серед освітніх інновацій, які сприяють вивченню іноземних мов, на нашу думку, є інтерактивні технології, які надають навчальному процесу діалогічного характеру, нові інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) з цілою низкою прикладних засобів, які дозволяють значно вдосконалити й полегшити вивчення іноземної мови та Web-технології, які дозволяє реалізувати дидактичний принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної (анімованої) графіки, відео, звуку.

Інтерактивні технології, що характеризуються організацією активної моделі навчання, дозволяють забезпечити оптимізацію процесу навчання з точки зору економії аудиторного часу, актуалізацію та активізацію пошуку студентами нових знань, стимулюють викладачів до пошуку нових форм, методів організації навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, дозволяють створювати позитивну атмосферу співпраці зі студентами та позитивний настрій на навчання із співбесідниками, об'єднаними однією метою, відчувати себе впевненими в собі нарівні з іншими, подолати страх перед мовним бар'єром, бути самостійним, брати на себе відповідальність за виконання поставлених завдань. Вони реалізують основні методичні принципи навчання: відповідність принципу розвиваючого навчання; співпраця, співтворчість; величезний мотиваційний потенціал; індивідуалізація та автономія; доступність; більший ступень інтерактивності навчання; можливість повторень матеріалу, який вивчається; можливість самоконтролю; забезпечення наочності й багатоваріантність подання інформації.

ІКТ мають низку переваг у процесі вивчення іноземних мов. Вони є психологічно-позитивним мотиваційним засобом, що робить цей процес більш цікавим і захоплюючим, пропонують широкий спектр мультимедійних засобів, що дозволяють урізноманітнити навчальний процес (наприклад, використовувати тексти, діаграми, відео, окремо або комбіновано, застосовуючи Power Point або інтерактивну дошку), надають можливість інтенсивного самостійного навчання, пропонують цілий ряд автентичного навчального матеріалу за допомогою Інтернету, надають можливість використовувати навчальні програми, записані на CD та DVD, можливість безпосереднього спілкування через e-mail, Skype, відкривають доступ до дистанційного навчання, залучаючи тим самим усе більшу кількість студентів [1, 124].

Використання Power Point для отримання зворотного зв'язку є досить дієвим, якщо студенти самі готують і представляють граматичні або лексичні теми. Важлива також роль автентичних оригінальних матеріалів, використання яких, передусім, дозволяє викладачеві та студентові бути сучасними, тобто читати оригінальну літературу, дивитися оригінальні фільми й чути мову носія.

Web-технологія дозволяє реалізувати дидактичний принцип наочності за рахунок широкого застосування мультимедіа – статичної та динамічної

(анімованої) графіки, відео, звуку. Технологія гіпертексту – однієї зі складових Web-технології створюють умови для навчання користуватися різними сервісами Інтернету (електронна пошта, відеоконференції, навчальні чати тощо) з єдиним Web-інтерфейсом. Web-технології можна застосовувати й за умови відсутності доступу до Інтернету: навчальні матеріали у вигляді Web-сайтів, розміщених на локальному сервері, на жорсткому диску, на різних електронних носіях інформації. Студенти можуть створювати власні Web-сайти, навчальні проекти, презентації з будь-якої навчальної дисципліни. Без застосування Web-технології неможливо проводити online тестування студентів, яке дозволяє оптимізувати контроль за якістю їхніх знань, умінь і навичок [4, 44].

Отже, мультимедійні засоби (пакет Microsoft Office, Lotus Same Time Server+ Learning Space тощо) допомагають поглибити та розширити іншомовні знання, відпрацьовувати навички говоріння іноземною мовою, а також створюють додаткову мотивацію до оволодіння іноземною мовою, залучають до культури мови, що вивчається, сприяють формуванню комунікативного аспекту педагогічної культури. Наприклад, за допомогою програми Power Point для створення презентацій можна здійснювати такі навчальні дії, як: 1) створення слайдів, у яких міститься текстова та графічна інформація; 2) додавання графіків і діаграм до слайдів; 3) додавання аудіо та відеофайлів до слайдів; 4) трансляція презентації в одній або декількох аудиторіях; 5) голосовий супровід трансляції; 6) запис трансляції для її подальшого використання без участі лектора.

Як бачимо, під час використання мультимедійних курсів, створених за допомогою програмного засобу Power Point, стираються кордони між аудиторними заняттями та дистанційним навчанням. Мультимедійні курси навчання іноземних мов, мультимедійні енциклопедії та словники, програмні комплекси містять лінгвокраїнознавчі матеріали, довідники, кліпи, відеофільми із замальовками, у яких пропонується культурно значуща інформація [8].

Інтернет відкриває можливості для створення різноманітних проблемних ситуацій, які підвищують якість навчальної роботи та відіграють велику роль у процесі вивчення іноземних мов. За допомогою інтерактивного спілкування, яке відбувається в чатах, а не в усній формі, у студентів тренуються навички у передаванні та сприйнятті інформації, в установленні зворотного зв’язку, в умінні підтримувати комунікацію, а також формуються та розвиваються мовні та мовленнєві знання, вміння та навички.

Таким чином, використання освітніх інновацій розвиває у студентів здатність творчої інформаційної взаємодії, що впливає на ефективне вивчення іноземної мови. Інтернет-технології можуть бути успішно та доцільно використані з метою пошуку студентами додаткової інформації з теми, що вивчається, для створення комп’ютерних презентацій, для роботи з різноманітними онлайн-тестами, а також для роботи з онлайн-словниками.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновки, що до освітніх інновацій, які активно застосовуються в процесі вивчення іноземної мови належать інтерактивні, інформаційно-комунікаційні та Web-технології, роль яких полягає у: розширенні й удосконаленні іншомовних знань студентів; формуванні комунікативних умінь і навичок; раціонального використання студентами часу; стимулюванні самостійної діяльності студента; написанні презентацій, проектів; формуванні вмінь орієнтуватися у світовому інформаційному просторі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні особистісно-орієнтованих інноваційних технологій, які б розкривали індивідуальні здібності студента як суб'єкта пізнання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградова М. С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності викладачів іноземних мов вищої школи [Електронний ресурс] / М. С. Виноградова. – Режим доступу :

http:// конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_5_30.pdf

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

3. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 20 с.

4. Злотникова И. Я. Формирование информационной компетенции будущего учителя-предметника в педагогическом вузе / И. Я. Злотникова // Педагогическая информатика. – 2004. – № 1. – С. 44.

5. Криворучко Н. І. Інноваційні педагогічні технології під час професійної підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / Н. І. Криворучко, К. І. Криворучко. – Режим доступу :

http://intkonf.org/category/arhiv/sotsium-nauka-kultura-24-26-sichnya-2012-r/

6. Сисоєва С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. нак. пр. // за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2 ч. – Ч.1. – К., 2001. – С. 45–53.

7. Филипова Л. Я. Развитие украинского высшего образования информационно-документного профиля в контексте проэктов ЮНЕСКО / Л. Я. Филипова // Інформаційна освіта та професійно-кумунікативні технології XXI ст. : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. – Одеса : Друк, 2008. – С. 14–16.

8. Яблоков С. В. Особливості застосування інноваційних технологій у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс] / С. В. Яблоков // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"]. Сер. : Педагогіка . – 2013. – Т. 215, Вип. 203. – С. 92–95. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Npchduped_2013_215_203_22.pdf

РЕЗЮМЕ

Безлюдная В. В., Безлюдный Р. А. Роль образовательных инноваций в процессе изучения иностранных языков в высшей школе.

В статье выяснена роль образовательных инноваций в процессе изучения иностранных языков в высшей школе. В исследовании использовались теоретические

методы (системно аналитический, терминологический анализ педагогической научной литературы, изучения и обобщения педагогического опыта) для обобщения научных подходов и разработок отечественных и зарубежных ученых.

Результаты исследования могут быть использованы в преподавании учебных курсов: «Иностранный язык», «Иностранный язык за профессиональным направлением», «Деловая иностранная речь», «Практика устной и письменной речи (иностранный язык)». Определено, что интерактивные, информационно-коммуникационные и web-технологии играют важную роль в расширении и усовершенствовании иноязычных знаний студентов; формировании коммуникативных умений и навыков. Перспективы последующего исследования заключаются в создании личностно-ориентированных инновационных технологий, которые бы раскрывали индивидуальные способности студента.

Ключевые слова: *образовательные инновации, иностранный язык, знания, умения и навыки, интерактивные технологии, информационно-коммуникационные технологи, web-технологии.*

SUMMARY

Bezlyudna V., Bezlyudnui R. The Role of Educational Innovations in Process of Learning Foreign Languages in High School.

The role of educational innovations in learning process of foreign languages at higher school is found out in the article. Such theoretical methods as systemically-analytical, terminological analysis of pedagogical scientific literature, synthesis of pedagogical experience have been used in the research in order to study different scientific approaches and development.

Usage of innovative technologies in educational process makes the quality of a student education better. To the authors mind, the most effective and productive, among educational innovations, which promote learning process of foreign languages, are: interactive technologies, informative-communication technologies and web-technologies. Interactive technologies which are characterized by organization of active study model, allow saving classroom time, update activization of searching by the students new knowledge, stimulating the teachers to search new forms, methods of organization educational process at educational establishments. Informative communicative technologies (ICT) have a number of advantages in the learning process of foreign languages. ICT is a motivate means which makes the process of learning more interesting and fascinating, offers a wide range of multimedia means which allow to diversify educational process (for example, to use texts, charts, video, separately or combined, applying Power Point or an interactive board), gives an opportunity of intensive independent study. Web-technologies allow realizing the didactic principle of presentation at the expense of the wide application of multimedia – static and the dynamic (animated) graphics, video, sound. Technology of hypertext is one of the components of web technology which creates conditions for study to use different services of the Internet.

The results of the research can be used in teaching such training courses as «Foreign language», «Foreign Language for Specific Purposes», «Business Foreign Language», «Practice of Oral and Written Speech (foreign languages)». It is determined that interactive, informative communication and web-technologies play an important role in expansion and improvement of foreign-language knowledge of the students and form students communicative skills.

The prospects of the subsequent research consist in creation of the personal focused innovative technologies which would open individual abilities of the student.

Key words: *educational innovations, foreign language, knowledge, skills, interactive technologies, informative-communicative technologies, web-technologies.*

УДК 378.147

Л. І. Варга
Мукачівський гуманітарно-педагогічний інститут

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті визначено особливості впливу інтерактивних технологій на формування комунікативної культури майбутніх учителів. Крім того, сформульовано актуальність дослідження й суперечності. Розкрито найрезультативніші періоди формування комунікативної культури майбутніх учителів; проведено аналіз сучасних досліджень з окресленої проблеми щодо визначення понять «комунікативна культура», «комунікативна компетентність», їх особливості й функції, визначено коло вмінь і навичок, якими має оволодіти студент у процесі навчання. Визначено місце інтерактивних технологій у процесі формування комунікативної культури майбутнього вчителя, їх особливості впровадження в навчальний процес.

Ключові слова: *інтерактивні технології, інтерактивне навчання, комунікативна культура, комунікативна компетентність, комунікативна культура майбутнього вчителя, формування комунікативної культури майбутнього вчителя.*

Постановка проблеми. Навчання в освітніх закладах сприяє продуктивному формуванню комунікативною культури; недостатня підготовка педагогічних кадрів, необхідність формування й удосконалення комунікативної культури в майбутніх учителів; розробка теоретико-методичних засад для підготовки вчителів; між бажаним рівнем сформованості комунікативної культури в майбутніх учителів та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування; між існуючим розумінням сутності й вимог до комунікативної культури майбутнього вчителя та сучасним рівнем наукового обґрунтування її змісту. Кожен педагог має не тільки добре знати свій предмет, тобто володіти предметною компетентністю, але й загальною культурою: інноваційною, психологічною, правовою, моральною, духовною, корпоративною, професійно-педагогічною, мовною, комунікативною (мовленнєвою). Адже саме від рівня мовленнєвого розвитку вчителя залежить культура мовлення кожної дитини, а також успішність навчання й розвиток у цілому, адже важливо щоб учень був здатний виражати свої думки, формулювати висловлювання, сприймати висловлювання оточуючих, крім того, був комунікабельним, толерантним тощо. Найбільш сприятливим, продуктивним і результативним періодом формування комунікативної культури є шкільний вік, адже переважну роль у формуванні комунікативної культури учнів відіграє саме вчитель. Тому саме формуванню комунікативної культури майбутніх учителів має приділятися значна увага.

Аналіз актуальних досліджень. Комунікативну культуру вивчали такі вчені, як С. Абрамович, В. Безрукова, В. Біпкенбіль, М. Бітянова, О. Бодальов, В. Бондар, Л. Буєва, Н. Волкова, Т. Вольфовська, Є. Головаха, С. Грехнєв, О. Грейліх, А. Добрович, О. Добровольська, С. Дорошенко,

І. Зимня, М. Каган, Б. Кандибський, В. Кан-Калик, В. Каплинський, Т. Качалова, О. Киричук, О. Кисельова, І. Комарова, В. Костомаров, Лалл Джеймс, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Г. Мешко, Л. Мітіна, А. Мудрик, С. Мусатов, Л. Паламар, Б. Паригін, Л. Петровська, Н. Путільовська, В. Садова, С. Сарновська, Т. Туркот, М. Фаєнова, Н. Формановська, Т. Яценко та ін. Формуванню комунікативної культури в майбутніх учителів присвячені праці О. Березюк, М. Васильєвої, Н. Волкової, Л. Гапоненко, А. Годлевської, В. Грехньова, М. Демідової, А. Добрович, В. Кан-Калика, В. Каплинського, А. Лобанова, Г. Мешко, А. Москаленко, А. Мудрик, В. Полторацької, І. Риданової, Л. Савенкової, Т. Яценко та ін.

Мета статті – показати вплив інтерактивних технологій на формування комунікативної культури майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Так, поняття «комунікативна культура майбутніх учителів» є багатокомпонентним особистісним утворенням. Крім того, слід зазначити, що її формування є динамічним, складним і керованим процесом. Вважаємо комунікативну культуру складовою (компонентом) професійної та педагогічної культури педагога, тому ототожнюємо комунікативну культуру з професійним спілкуванням і педагогічним спілкуванням. Отже, рівень комунікативної культури визначається як рівень усної сформованості комунікативної компетентності та мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій, а також здатності до самоосвіти. Так, комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1]. Комунікативна культура є динамічним особистісним утворенням, адже поєднує мистецтво слухання й мовлення, об'єктивного прийняття правильного розуміння школяра, сприяє побудові взаємовідносин, досягнення ефективної взаємодії, керуючись спільними інтересами [3].

Комунікативна культура виконує важливі функції, а саме інформаційна (обмін інформаціє між суб'єктами комунікації), інтерактивна (здатність презентувати й відстоювати власну думку); емоційна (створення сприятливої атмосфери під час комунікації). Крім того, педагог має під час мовленнєвої діяльності відчувати емоційний стан партнера через невербальні ознаки; керувати своїм психічним станом під час спілкування з іншими. Вважаємо, що важливими показниками сформованості комунікативної культури є розвиток комунікативної компетентності, комунікативних умінь, здібностей і якостей. Так, педагог повинен знати норми та правила спілкування; має бути ініціативним у спілкуванні, активізувати партнерів до цієї діяльності; знати культурні традиції, етичні, естетичні й моральні норми, враховувати індивідуальні й вікові особливості співрозмовників. Усі ці характеристики відіграють особливе професійне значення для майбутнього вчителя. Крім уміння говорити,

вчитель має навчитися слухати співрозмовника, а це означає не просто мовчати, але й активно слухати для участі в розмові, її продовження, а це потребує концентрації уваги, розуміння почутого.

Уміння спілкуватися, правильно формулювати власні думки, правильне нормативне мовлення є важливої професійною якістю сучасного педагога, що свідчить про загальну його культуру, а комунікативна культура є важливим її елементом.

Вагоме місце у формуванні комунікативної культури майбутнього вчителя відіграють інтерактивні технології, адже саме вони сприяють формуванню, розвитку й самовдосконаленню майбутнього педагога, розкривають його творчий потенціал та природні задатки. Впровадження в навчальний процес інтерактивних технологій має навчити майбутніх учителів упроваджувати та вдосконалювати нові форми, методи, прийоми роботи, формувати вміння й навички інтерактивного спілкування. На думку Л. Гейхман, в інтерактивному навчанні головним фактором є взаємодія учасників навчального процесу, з їхнім особистим досвідом. Крім того, дослідник визначив принципи інтерактивного навчання, а саме: поліфункціональність вправ, особистісно-зорієнтоване спілкування, рольову організацію навчального процесу, колективну (групову) взаємодію, сконцентрованість в організації навчального матеріалу й навчального процесу [2]. Особливостями інтерактивних технологій є їх проблемний характер, пізнавальна діяльність, тому комунікативна взаємодія повинна характеризуватися пізнавальністю та проблемністю. Впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищих навчальних закладів вивчали О. Бабакіна, С. Бєляєв, Л. Варзацька, Л. Кратасюк, Т. Макарова, О. Ясько та ін., а також під час профільного навчання (О. Завалевська, Є. Іванченко, І. Шпак та ін.). Особливості впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес ЗНЗ досліджували Д. Демідов С. Пультер, В. Підгурська, Н. Плахотнюк, А. Сергієнко, Н. Солодюк та ін. Метою інтерактивного навчання є навчання, у процесі якого студенти розкривають і поширюють власні можливості спілкування, розуміють особливості комунікативної діяльності та взаємодії. Завдання викладачів ВНЗ – створення умов усвідомлення необхідності спілкування, де студент повинен бути активним, прагнути досягти результатів навчання; створення атмосфери співробітництва, активізації їхньої самостійної діяльності, творче мислення тощо. Формування комунікативної культури у процесі застосування інтерактивних технологій навчання має відбуватись у процесі діяльнісного, особистісно зорієнтованого й компетентнісного підходів. Адже практика свідчить, що не сформованість комунікативної культури вчителів у процесі їх професійної діяльності свідчить про недостатнє використання активних методів, прийомів і форм навчання. Так, інтерактивний походить від

англійського слова «interact», де «inter» – взаємний, «act» – діяти, тому інтерактивний означає взаємодіяти, тобто з людиною або технікою. Отже, інтерактивні технології – це порівняно новий, творчий, цікавий підхід до організації навчальної діяльності учнів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, сутність інтерактивного навчання полягає в активному залученні всіх учнів до процесу пізнання за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу, де кожний суб'єкт навчального процесу (учні (студенти), учитель (викладач) є рівноправним його учасником. У процесі реалізації інтерактивних технологій (сніжний ком, мозковий штурм, мікрофон, коло ідей, робота в малих групах, займи позицію, пресс-метод, метод гронування, акваріум, подорож, дерево рішень, рольові ігри та ін.) відбувається вирішення певних ситуацій, проблемних питань, їх моделювання.

Важливою умовою у використанні інтерактивних технологій є системність, адже студенти мають бути підготовлені до впровадження будь-якої вказаної вище технології навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні стану сформованості комунікативної культури майбутніх учителів засобами інтерактивних технологій.

324

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua.

2. Гейхман Л. К. Интерактивное обучение общению как модель межкультурной коммуникации / Л. К. Гейхман // Вестник Московского университета, сер. 19 Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 3. – С. 138–147.

3. Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи : автореф. дис. … канд. пед. наук / В. В. Садова. – Харків, 2000. – С. 6–7.

РЕЗЮМЕ

Варга Л. И. Влияние интерактивных технологий на формирование коммуникативной культуры будущих учителей.

В статье определены особенности влияния интерактивных технологий на формирование коммуникативной культуры будущих учителей. Кроме того, сформулированы противоречия и актуальность исследования. Раскрыты результативные периоды формирования коммуникативной культуры будущих учителей; проведен анализ современных исследований по обозначенной проблеме относительно определения понятий «коммуникативная культура», «коммуникативная компетентность», их особенности и функции, определен круг умений и навыков, которыми должен овладеть студент в процессе обучения. Определено место интерактивных технологий в процессе формирования коммуникативной культуры будущего учителя, особенности внедрения в учебный процесс.

***Ключевые слова**: интерактивные технологии, интерактивное обучение, коммуникативная культура, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура будущего учителя, формирования коммуникативной культуры будущего учителя.*

SUMMARY

Varga L. The Impact of Interactive Technology on the Formation of Communicative Culture of the Future Teachers.

*The article outlines the peculiarities of interactive technologies in formation of communicative culture of the future teachers. Additionally, the contradictions are formulated and the relevance of the study is presented. The most effective periods of communicative culture of the future teachers are revealed; the analysis of modern research on the outlined problems with the definitions of «communication culture», «communicative competence», their features and functions; a range of skills that students must master in learning is defi**n**ed.*

The author stresses that communicative competence is the ability of the individual to apply to a specific communication language skills, the ways of interacting with the surrounding and distant people and events skills in the group, possession of different social roles. Communicative culture is a dynamic personality formation, because combining art hearing and speech, objective decision proper understanding of the student, promotes relationship building, achieving effective cooperation guided by common interests.

The author notes that communicative culture performs important functions, namely information (information exchange between the subjects of communication), interactive (the ability to present and defend your own opinion); emotional (creating favorable atmosphere during communication). In addition, a teacher during speech activity partner feels the emotional state through non-verbal signs; manages his mental state during communication with others.

We believe that an important indicator of formation of communicative culture is to develop communicative competence, communicative skills, abilities and qualities. Thus, the teacher must know the rules and regulations of communication; must be proactive in communicating partners to intensify these activities; know the cultural traditions, ethical, aesthetic and moral standards taking into account individual and age characteristics of interlocutors.

An important condition to use interactive technology is systemic, because the students should be prepared to implement any specified above technology training. Prospects for further research are seen in determining the state of formation of communicative culture of the future teachers by means of interactive technologies.

Key words: *an interactive technology, online learning, communicative culture, communicative competence, communicative culture of the future teacher of communicative culture of the future teacher.*

УДК 378.147–027.22:811.111

О. А. Горовенко
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Мета статті полягає у висвітленні сутності, з'ясуванні специфіки творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови, визначенні якостей творчої особистості фахівця, необхідних для здійснення педагогічної діяльності. У статті обґрунтовано актуальність розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови у процесі педагогічної практики; уточнено сутність понять «творчість», «творчий потенціал», «педагогічна практика»; розкрито якісні

характеристики творчої діяльності вчителя; конкретизовано параметри, що характеризують педагогічну творчість; визначено шляхи розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови.

***Ключові слова**: творчість, творчій потенціал, майбутній вчитель англійської мови, педагогічна практика, саморозвиток, педагогічна діяльність.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку суспільства на сучасному етапі потребує підготовки вчителя із соціально активною життєвою та педагогічною позицією, вмотивованого до професійного розвитку й саморозвитку, здатного реалізувати навчально-виховний процес через творчу діяльність; орієнтованого на формування всебічно розвиненої особистості школяра.

Актуальність проблеми, що спричинена глобалізацією Украйни в європейський простір, полягає у зростанні попиту на високоосвічених, висококваліфікованих учителів іноземної мови, спроможних творчо підходити до розв'язання навчально-виховних задач і формувати творчу особистість нового покоління.

Формування й розвиток творчих задатків особистості майбутніх педагогів здійснюється у процесі навчання у вищому навчальному закладі на основі єдності аудиторної та позааудиторної діяльності. Великого значення в цьому процесі набуває педагогічна практика, яка є невід'ємною складовою в підготовці спеціалістів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання підготовки педагогів, розвиток їх творчого потенціалу, удосконалення особистісних якостей, творчих здібностей і вмінь, стилю діяльності висвітлено в багатьох наукових дослідженнях. Напрямами відображення окремих аспектів є: дослідження психолого-педагогічних основ формування творчої діяльності особистості (Б. Ананьєв, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Киричук, В. Козленко, Г. Костюк, М. Лазарєв, М. Поташник та ін.); визначення соціальних факторів впливу на розвиток творчості особистості (Н. Гурець, М. Каган, Ю. Львова та ін.); вивчення методів творчої дії та етапів розвитку особистості (С. Диденко, Н. Лейтес, А. Рудницька та ін.); дослідження дійових шляхів професійного зростання педагога (О. Абдулліна, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кічук, Н. Кузьміна, І. Підласий, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.); формування готовності студентів до професійної педагогічної діяльності (І. Богданова, Є. Голобородько, О. Волошенко, Л. Кадченко, Л. Михайлова, Г. Нагорна та ін.); становлення професійної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у феномені педагогічної творчості (Л. Ананьєва, О. Бігіч, Н. Мартинович, Г. Мельниченко, Ю. Пассов, О. Полат, В. Сафонова та ін.). Умови формування й розвитку творчого потенціалу індивіда розглядаються в дослідженнях А. Капської, А. Коротєєвої, К. Щербакова. Питання виховання особистості студентської молоді висвітлено в роботах А. Данілової, Н. Кузьміної,

Н. Федоренко, М. Черкасова та інших науковців.

Проте, аналізуючи літературні джерела, зазначимо, що питання розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови у процесі педагогічної практики вивчено недостатньо.

Мета статті полягає у висвітленні сутності, з'ясуванні специфіки творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови, визначенні якостей творчої особистості педагога, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Методи дослідження. Вивчення нормативної, навчальної та методичної документації; аналіз та узагальнення психологічної, педагогічної, науково-методичної літератури; узагальнення незалежних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Інтегративною якістю, що відображає наявність можливості до зростання творчої активності, саморозвитку, креативних здібностей виступає творчий потенціал майбутнього педагога. К. Ушинський вважав, що головною ознакою педагогічної майстерності можуть бути лише творчі вчителі [6, 329]; активна діяльність самого майбутнього фахівця, направлена на саморозвиток і самореалізацію, розвиток гнучкого нестандартного мислення та уяви, у яких втілюються творчі здібності.

За визначенням Л. Туріщевої, «творчість – це діяльність, яка породжує щось нове, те, чого раніше не було, на основі реорганізації наявного досвіду й формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів» [5, 4]; «неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність у діяльності вчителя» [5, 6].

Творчим потенціалом учителя іноземних мов, на думку С. Хмельковської, є сполучення ув'язаних у систему природних та набутих якостей, що проявляються через психічні процеси, вміння, здібності, способи діяльності й дозволяють спеціалістові в нешаблонній формі розв'язувати завдання навчання та виховання, які формують творчу особистість школярів, сприяють набуттю ними максимальних результатів у навчанні. Комунікативні здібності вчителів при цьому виступають частиною творчого потенціалу особистості педагога [7].

Креативність, творчий потенціал, ініціативність учителя англійської мови характеризується низкою його якостей. Вони формуються на основі накопиченого педагогом суспільного досвіду, специфіки психолого-педагогічних особливостей учнів, предметних знань, інноваційних ідей, навичок і вмінь, що дозволяють віднаходити та використовувати новаторські форми й методи, нестандартні рішення, тим самим удосконалюючи свою педагогічну діяльність, формуючи власний неповторний імідж.

О. Цедринський у своєму дослідженні розкрив 10 якостей творчої особистості педагога нового типу [8]:

1. Інноваційність. Здатність і підготовленість до розробки, створення, впровадження та поширення нових видів освітніх технологій, засобів, форм, методик навчання тощо.

2. Креативність. Здібність до творчого мислення, що дозволяє породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних, алгоритмічних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації, здатність до творчості.

3. Когнітивність. Прагнення зрозуміти, розшифрувати інформацію про дійсність, щоб прийняти рішення.

4. Самокритичність. Здатність до оцінних суджень, розуміння відносності своїх здібностей до знань, уміння усвідомлювати свої недоліки.

5. Рефлексивність. Уміння оцінювати ефективність своєї діяльності, робити самоаналіз.

6. Моніторичність. Здатність до збору, зберігання, обробки й поширення інформації.

7. Реверсивність. Уміння швидко переключатися на інші підходи до проблеми, що розглядається.

8. Синергетичність. Здатність до самоорганізації, до розвитку енергоресурсів особистості шляхом накопичення й переробки минулого досвіду та через діалогічну взаємодію.

9. Оптимістичність. Здатність зберігати віру в успіх навіть у складних ситуаціях.

10. Доброзичливість. Уміння бачити переваги в інших людей і чомусь корисному вчитись у них.

Аналізуючи роботи науковців із зазначеної проблеми, зауважимо, що до ознак творчої особистості вони відносять [5, 5]:

– легкість асоціювання, а саме: здатність до швидкого й вільного переключення думок, уміння викликати у свідомості уявні образи та створювати з них нові сполучення;

– здатність до оцінних суджень і критичність мислення;

– готовність пам'яті до оволодіння значним обсягом упорядкованих знань, їх систематизація та динамічність;

– здатність до згортання дії, узагальнення та відхилення несуттєвого.

У дослідженні С. Хмельковської визначено основні критерії та надано показники сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Із-поміж них автор виділяє: творчі здібності, творчі якості, особливості психіки та мотивацію. Так, до творчих вона відносить комунікативні, дослідницькі, дидактичні й рефлексійні здібності; до творчих якостей – цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, здатність до міжособистісного спілкування та фантазію; пам'ять, творча уява, увага й легкість асоціювання виступають особливостями психіки; мотивація проявляється через позитивне уявлення про себе, творчий інтерес, допитливість, потяг до нової інформації та нестандартних дій [7].

Проте найбільш повно й ґрунтовно відобразила основні параметри, що характеризують педагогічну творчість, О. Антонова. Нею виокремлено:

– здатність до здійснення творчого підходу під час педагогічної діяльності (креативність): швидкість мислення; здатність без особливих внутрішніх зусиль швидко переключатися з однієї думки на іншу; здатність до створення ідей, що суттєво відрізняються від усім відомих, до несподіваних рішень, пошук нових методів, форм, засобів навчально-виховної роботи; здатність цікавитись і дивуватись усьому новому; здатність приймати рішення в умовах невизначеності, не боятися власних висновків і доводити розпочату справу до кінця, ризикуючи навіть особистими здобутками та власною репутацією; проблемне бачення ситуації; здатність до гнучкого образного та словесного мислення; вміння «запалити» учнів своєю красномовністю; творча фантазія, розвинена уява; вибірковість у пізнанні нового; прагнення до винаходів, креативності; здатність самостійно приймати рішення та швидко переключати увагу;

– здатність до систематичного розвитку творчого педагогічного досвіду, компетентності: бажання вдосконалювати професійну компетентність, здобувати нові знання, розвивати вміння, навички професійної діяльності; розширювати коло професійних інтересів; уміння розв’язувати завдання стосовно питань педагогічної діяльності; умовою подальшого вдосконалення професійної компетентності виступають як почуття задоволеності від отриманого досвіду педагогічної діяльності, так і творче невдоволення рівнем власних досягнень;

– здатність до формування та реалізації творчої стратегії педагогічної діяльності: постійне прагнення до збагачення власного педагогічного досвіду; здатність до формування систематичних і міцних знань у процесі розв’язання першорядних навчальних та виховних завдань; уміння створювати стратегію творчої педагогічної діяльності на основі побудованої програми відповідно до визначеної мети; здатність концентрувати особистий досвід для вирішення важливих педагогічних питань; почуття відповідальності за виконання творчих професійно-педагогічних завдань [1].

Мотивуванню студентів до творчої діяльності в період педагогічної практики, стимулюванню їх до професійно-педагогічної самореалізації та прагнення до вдосконалення педагогічної майстерності сприяють заняття з практикуму усного та писемного мовлення на початковому етапі навчання, у процесі яких студенту належить одночасно усвідомити способи навчання, шляхи становлення особистого іншомовного досвіду для покращення цих умінь і подальшого їх використання у практичній діяльності. Мовний матеріал 1–2 курсів в основному збігається з матеріалом шкільних програм. Це сприяє забезпеченню використання мовного матеріалу з метою професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Упродовж занять із методики викладання іноземної мови формуються інтелектуальні якості майбутніх учителів, серед яких

Н. Посталюк виокремила такі: оригінальність і гнучкість мислення; здатність до «бачення» проблеми; легкість асоціювання та генерування ідей; антиконформізм, критичність мислення; здатність до оціночних дій; готовність пам'яті; здатність до переносу [3]. Так, завдання на конструювання загадкових ситуацій, з високим рівнем проблематичності розвивають у студентів самостійність мислення, а завдання з багатьма можливими рішеннями, спрямованими на оптимізацію процесу та продукту рішення, розвивають здатність до оціночних дій.

Зупинимося на найбільш поширених у педагогічних колективах іграх, які, на наш погляд, мотивують майбутнього вчителя до самопрезентаційної діяльності, розвитку його творчих здібностей і розкриємо їх значення:

– атестаційні ігри припускають оцінку професійних якостей, компетентності учасників спеціальними експертами, які спостерігають за ходом гри [5, 110];

– дидактичні ігри мають основною своєю метою певний результат у навчанні гравців, «мікрозрушення» в розвитку особистості. У цих іграх важливим є не результат, який, до речі, часто буває відомий ведучому заздалегідь, а сам перебіг гри, у ході якої й відбувається самопрезентація учасників [5, 110];

– евристичні ігри відбуваються з урахуванням таких принципів: цілісність імітації професійної діяльності, її умов і ситуацій; предметність змісту професійної діяльності, яка визначає її специфіку, потреби, мотиви, завдання, дії та операції; проблемність ігрового навчання; рефлексія на різноманітні навчально-ігрові впливи; спрямованість на розвиток свідомості й особистості професійних кадрів, а також формування в них нових способів професійної діяльності [2];

– ділові ігри становлять імітацію моделі будь-якої виробничої одиниці організаційної діяльності [5, 110];

– етичні ділові ігри, під час яких успішно формується культура поведінки, етичне мислення, уміння приймати рішення в ситуаціях вибору [5, 110].

Виконання завдань психолого-педагогічного спрямування забезпечують внутрішню включеність студентів у процес їх виконання.

Педагогічна практика є найважливішою складовою професійної підготовки майбутніх учителів і вихователів, під час якої молоді спеціалісти вчаться застосовувати здобуті знання з педагогіки, психології, фізіології, фахових методик. Завдяки самостійній підготовці студентів закріплюються та поглиблюються знання, усвідомлюється відповідальність і багатоаспектність учительської роботи, формуються педагогічні здібності студентів, розвивається їх творчий потенціал.

Щодо тлумачення поняття «педагогічна практика», то маємо такі визначення: «органічна частина навчально-виховного процесу, що забезпе-

чує поєднання теоретичної підготовки вчителів з їх практичною діяльністю в навчально-виховних закладах» [4, 9]; «важливий етап перевірки готовності студента до професійної діяльності» [4, 15]; «найважливіша сполучна ланка між навчанням майбутніх учителів і їхньою самостійною професійною діяльністю в освітніх установах» [4, 43]; «спосіб вивчення навчально-виховного процесу з безпосередньої участі в ньому практикантів» [4, 47].

Виходячи із вищезазначеного, стає очевидним, що під педагогічною практикою розуміється «важлива частина навчально-виховного процесу, у ході якого проходить безпосереднє поєднання та реалізація теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях, з їх практичною діяльністю як педагогів» [4, 57].

Педагогічна практика в Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради здійснюється в умовах сучасного загальноосвітнього навчального закладу та організовує самостійну викладацьку діяльність студентів-практикантів. Педагогічна практика є більш конкретним видом отримання фахових навичок і виступає основою пізнання, поглиблення й узагальнення теоретичних основ; формує необхідні фахові знання, вміння й навички студентів; учить аналізувати власну діяльність, здобувати педагогічний досвід, здійснювати науковий пошук, закріплювати позитивні мотиви навчання в педагогічній установі.

Розвитку творчого потенціалу майбутніх спеціалістів сприяє психологічний комфорт, створення ситуацій успіху, здійснення вільного обміну думками під час аналізу уроків і заходів, виконання групових творчих завдань. На підсумкові конференції запрошуються студенти молодших курсів. Це сприяє вихованню відповідального ставлення до педагогічної діяльності, педагогічної практики, ефективному вивченню теоретичних дисциплін. Як правило, до таких конференцій готуються статті в педагогічних виданнях, виставки, де можуть бути представлені фотоальбоми, які відображають роботу студента на практиці, програми та сценарії свят, плани-конспекти уроків, занять гуртків, методичні розробки, наочні посібники, відеозаписи уроків і виховних заходів.

Так, студентам нашого вузу припало до вподоби запропоноване дослідження з написання методичних розробок серії «English for children and their teachers», мета яких полягає в наданні практичної допомоги як майбутнім учителям, так і вчителям-практикам під час підготовки до уроків з вивчення граматики англійської мови. Опублікована методична розробка «Граматична структура There is (there are)» була схвалена вчителями шкіл та використана ними фрагментарно, як додатки до власних уроків.

Успіх практичної підготовки студентів залежить від тісної співпраці академії з базовими навчально-виховними закладами. Тому адміністрація академії першочергову увагу приділяє визначенню базових установ освіти та плідній співпраці з їх педколективами.

Викладачі-методисти академії співпрацюють з учителями, вихователями базових навчальних закладів у різних напрямах: індивідуальні консультації, виступи на засіданнях методичних об'єднань, педагогічних нарадах, підготовка учнів до предметних олімпіад і мистецьких конкурсів. Практикується проведення об'єднаних засідань викладачів кафедр академії та вчителів шкіл; вивчення й узагальнення кращого досвіду роботи педагогічних колективів. На теоретичних заняттях широко використовуються відеоматеріали уроків учителів, занять вихователів. У підсумкових конференціях із різних видів практики. педагогічні працівники шкіл і дитячих садків залучаються до активного обговорення пробних уроків і занять студентів-практикантів.

За результатами моніторингу та відгуків керівників базових навчально-виховних закладів, більшість студентів нашого вузу має високий рівень творчого потенціалу. Про це свідчить потреба студентів у творчості; відкритість новому досвіду; творча активність до самоосвіти, самовдосконалення; уміння швидко оцінити та знайти оптимальне рішення; розвинена уява й ерудиція; уміння самостійно ставити мету й досягати її; планувати та прогнозувати власну діяльність; розробляти індивідуальний план роботи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Педагогічна практика – це своєрідна лабораторія для відкриття універсального «Я» кожного студента, що допомагає усвідомити й розкрити майбутнім учителям власні можливості й потреби у сфері створення духовних цінностей, адже сучасному суспільству потрібні кваліфіковані педагоги, озброєні, з одного боку, системою теоретичних знань, практичних навичок, а з іншого боку – здатних до творчої праці та самовдосконалення, професійного розвитку.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Педагогічні закономірності, дидактичні принципи, умови формування готовності студентів до творчої професійної діяльності можуть стати перспективними напрямами подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя / О. Є. Антонова // Креативна педагогіка. – 2011. –Вип. 4. – С. 44–52.

2. Воробьева Е. В. Исследовательско-эвристические игры как модель творческой деятельности в процессе подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта / Е. В. Воробьева // Вестник спортивной науки. – 2008. – № 2. – С. 49–53.

3. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Издательство Казанского университета, 1989. – 204 с.

4. Практично-професійна підготовка студентів у системі вищої освіти: проблеми та шляхи вдосконалення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 7–8 груд. 2011 р.) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державна установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти» Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [та ін.]. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2011. – 322 с.

5. Туріщева Л. В. Творчість у педагогічній діяльності / Л. В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 128 с. – (Б-ка журналу «Управління школою»; Вип.4 (88)).

6. Ушинский К. Д. Собр. соч. : в 11-ти т. : Педагогические статьи 1857–1861 гг. / К. Д. Ушинский. – Москва–Ленинград : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1948. – Т. 2. – 656 с.

7. Хмельковська С. В. Формування творчого потенціалу майбутніх вчителів іноземних мов у процесі фахової підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. В. Хмельковська. – Одеса, 2005. – 21 с.

8. Цедринский А. Д. Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления : автореф. дис. … доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Д. Цедринский. – Краснодар, 2009. – 42 с.

РЕЗЮМЕ

Горовенко О. А. Педагогическая практика как основа развития творческого потенциала будущих учителей английского языка.

Цель статьи заключается в освещении сущности, выяснении специфики творческого потенциала будущих учителей английского языка, определении качеств творческой личности специалиста, необходимых для осуществления педагогической деятельности. В статье обоснована актуальность развития творческого потенциала будущих учителей английского языка в процессе педагогической практики; уточнена сущность понятий «творчество», «творческий потенциал», «педагогическая практика»; раскрыты качественные характеристики творческой деятельности учителя; конкретизированы параметры, характеризующие педагогическое творчество; определены пути развития творческого потенциала будущих учителей английского языка.

***Ключевые слова**: творчество, творческий потенциал, будущий учитель английского языка, педагогическая практика, саморазвитие, педагогическая деятельность.*

SUMMARY

Horovenko O. Teaching practice as the basis for the development of creative potential of future English language teachers.

The purpose of this article is to highlight the conception, finding out the specifics of the creative potential of future English language teachers, determining the qualities of a creative personality of a teacher that required implementing educational activities.

The main methods of the research are the study of the legal-normative and methodological documents; analysis and synthesis of psychological, managerial, pedagogical, scientific-methodical literature; the generalization of independent characteristics.

The urgency of the development of creative potential of future English language teachers in pedagogical practice is based in the article; the nature of the concepts of «creativity», «creative potential», «teaching practice» is clarified; the qualitative characteristics of creative activity of the teachers (innovation, creativity, cognitively, self-criticism, reflection, reversibility, synergeticsoft, optimism, kindness) are disclosed.

The specific parameters (the ability of creative approach in teaching; the ability to continually develop the creative teaching experience and competence; the ability to generate and implement the creative strategy of pedagogical activity) that characterizing pedagogical work are concretized; the ways of development of creative potential of future English language teachers are determined in the article.

It is proved that teaching practice is an essential part of the professional training of

future teachers. It gives the possibility to future professionals to learn how to apply the received knowledge in psychology, pedagogy, professional techniques to consolidate and deepen them by the way of individual work, to realize the responsibility and complexity of the teacher's work, to help to increase the element of intensification and individualization of professional activity of a future teacher, which positively affects the identification and formation of pedagogical abilities of the students.

The study does not exhaust all aspects of the problem. The pedagogical patterns, didactic principles, conditions of formation of readiness of the students to the creative professional activity may be promising directions for further research.

Key words: *creativity, creative potential, a future English teacher, teaching practice, self-development, pedagogical activity.*

УДК 378.001+161.225

Ю. А. Горщенко
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д Ушинського»

ОБҐРУНТУВАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНИХ ОЦІННИХ СУДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто естетичні оцінні судження як важливий критерій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, розкрито сутність експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін. Доведено, що розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін буде більш ефективним, якщо в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу впровадити такі педагогічні умови: створення естетичного середовища вищого навчального закладу, забезпечення інтеграції дисциплін мистецького спрямування в розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, використання активних методів у розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *естетичні оцінні судження, майбутні вчителі початкової школи, експериментально-дослідна робота.*

Постановка проблеми. Зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалаврів спеціальності початкова освіта та навчальних робочих програм передбачає набуття студентами знань і вмінь естетичного характеру. Визначено, що одним із важливих професійно-педагогічних критеріїв майбутнього вчителя є вміння правильно оцінювати твори мистецтва й аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Майбутній учитель насамперед мусить навчитися слухати й оцінювати музику, образотворче мистецтво, хореографічні та літературні твори, усвідомлювати, що вони виховують, до чого закликають саме у процесі підготовки у ВНЗ. Натомість розвиткові естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової ланки освіти не приділено належної уваги під час досліджень.

Таким чином **метою статті** є обґрунтування експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти проблеми формування естетичних оцінних суджень особистості досліджувалися в роботах: філософів (М. Бердяєв, І. Зязюн, М. Коган, О. Лосєв); педагогів (Л. Масол, О. Мелік-Пашаєва, Н. Миропольська, Г. Шевченко); мистецтвознавців (В. Громова, А. Канцедікас, Т. Кузнєцова, А. Салтиков; психологів (І. Бех, Л. Виготський, Є. Назайкінський, Б. Теплов) та ін.

Аналіз наукової літератури із зазначеної проблеми показав, що проблема розвитку естетичних оцінних суджень залишається далекою від свого остаточного завершення. І саме тут відкриваються широкі перспективи для подальших досліджень щодо підвищення педагогічної ефективності діяльності вищих навчальних закладів у цьому напрямі та впровадження експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Констатувальний етап дослідження здійснювався з метою вивчення стану розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, визначення якісних і кількісних характеристик зазначеного розвитку у процесі вивчення мистецьких дисциплін. У констатувальному етапі експерименту взяли участь студенти спеціальності «Початкове навчання» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (146 осіб, що склали експериментальну групу) та Сумського державного педагогічний університету ім. А. С. Макаренко (152 особи, що склали контрольну групу).

На цьому ж етапі були визначені компоненти розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, критерії та їх показники було дібрано відповідні методики, що використовувалися в ході експериментально-дослідної роботи (див. табл. 1).

Таблиця 1

Складові, критерії, показники та методики діагностики рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи

компоненти	критерії	показники	методики
когнітивний	знаннєвий	обізнаність щодо історії мистецтва	завдання «Історія мистецтва»
		наявність знань щодо видів і жанрів мистецтва	картка оцінки сформованості знань видів і жанрів мистецтва
		наявність знань щодо композиційної структури	картка самооцінки сформованості знань композиційної структури
діяльнісний	поведінковий	сформованість комунікативних умінь	діагностика ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети О. Леонтьєва)

		сформованість організаційних умінь	експрес-діагностика організаторських здібностей
		сформованість умінь емоційної регуляції	Тест Айзенка на емоційну стабільність
естетичний	естетично-чуттєвий	уміння естетичного сприймання	завдання «Ван гог»
		сформованість естетичного почуття	завдання «Матісс»
		сформованість естетичного смаку	питальник
аналітичний	оцінно-аналітичний	сформованість умінь оцінювати твори мистецтва	завдання «Художньо-естетичний аналіз літературного/мистецького твору»
		сформованість уміння аналізувати власну естетично-оцінну діяльність	картка самооцінки сформованості вміння аналізувати власну естетично-оцінну діяльність

Для діагностики рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи було виділено показники ознак зазначеної якості за кількістю балів: 4 бали – ознака розвинена яскраво; 3 бали – ознака розвинена середньо; 2 бали – ознака розвинена слабко; 1 бал – ознака розвинена надзвичайно слабко. Середній бал за сукупністю ознак визначав рівень розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи. Відповідно до цього було виявлено 3 рівні розвитку естетичних оцінних суджень: високий рівень (4–5 балів) – якості проявляються завжди, яскраво, мають розвинений характер; середній рівень (2–3,9 балів) – якості проявляються майже завжди, але на недостатньому рівні; низький рівень прояву якості (1–1,9 балів) – якості характеризуються слабким проявом ознак, мають епізодичний характер, вони виявляються дуже рідко чи не виявляються зовсім.

Для оцінки рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи використовувалася діагностувальна процедура вивчення ступеня прояву показників визначених критеріїв, що дозволило віднести їх до того чи того рівня.

Високий рівень характерний для студентів, які мають міцні знання з історії мистецтва, можуть назвати відомих митців, знайти та зазначити їхні твори з-поміж інших, розуміються на жанрових і видових мистецьких різновидах, уміють описати композиційну структуру твору. Майбутні вчителі мають знання та практичні вміння з організації власної діяльності, мають розвинені комунікативні вміння й уміло їх використовують під час аналізу та оцінювання твору. Студенти цього рівня демонструють яскраво виражені естетичні почуття, мають розвинене естетичне сприйняття, а також виявляють естетичний смак; вони вміють майстерно організовувати естетично-оцінну та

мистецьку діяльність молодших школярів, відчувають задоволення від мистецької роботи; відрізняються вмінням швидко й легко емоційно врегульовувати себе Студенти мають досвід і стійку схильність до самоаналізу власної діяльності щодо оцінювання мистецьких творів та самооцінки своїх якостей і професійних дій; вони вміло використовують методи естетичної оцінки, правильно оцінюють досягнуті результати, вміють виявляти й виправляти наявні помилки у своїй діяльності.

Середній рівень притаманний студентам, які достатньо добре володіють знаннями з історії мистецтва, але не завжди можуть співвіднести авторів з їхніми творами, зазначити провідну рису окремого майстра.У таких студентів наявні знання щодо видів мистецтва, але, що стосується жанрів мистецтва, то вони можуть зазначити стильові направлення лише окремих видів. Майбутні вчителі не виявляють відповідного рівня організаційних і комунікативних здібностей, недостатньо активні в організаторській діяльності; у них спостерігаються труднощі під час аналізу й оцінювання мистецьких творів та власної діяльності щодо цього. Студенти цього рівня не завжди вміють застосувати навички саморегуляції на практиці. У таких студентів наявні нестійкі естетичні почуття, естетичне сприйняття проявляється ситуативно, естетичний смак розвинений.

Низький рівень притаманний студентам, які погано володіють знаннями з історії мистецтва, не можуть співвіднести авторів з їхніми творами, зазначити провідну рису окремого майстра. У таких студентів дуже слабкі знання щодо видів мистецтва, вони майже не орієнтуються в жанрах мистецтва. Майбутні вчителі виявляють низький рівень організаційних і комунікативних здібностей, пасивні в організаторській діяльності. Студенти цього рівня не вміють застосувати навички саморегуляції на практиці. У таких студентів наявні нестійкі естетичні почуття, естетичне сприйняття проявляється ситуативно, естетичний смак майже нерозвинений. Майбутні вчителі не схильні до самоаналізу діяльності, твори оцінюють іноді поверхово.

Метою формувального етапу експерименту була перевірка ефективності реалізації педагогічних умов у ході поетапного розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, що ґрунтувалася на впровадженні в освітній процес факультету початкового навчання розробленої моделі.

Теоретичне дослідження проблеми розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, результати пошуково-розвідувального етапу дослідження дали змогу побудувати експериментальну модель розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи під час вивчення мистецьких дисциплін у процесі навчання у вищому педагогічному закладі освіти, яка передбачала проведення поетапної цілеспрямованої роботи.

Так, ознайомлювальний етап експериментальної моделі передбачав набуття майбутніми вчителями необхідних знань щодо розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в загальноосвітньому навчальному закладі. Засобами реалізації на цьому етапі виступали лекції, семінари, диспути, дискусії, міні-лекції, які ґрунтувалися як на поданні навчального матеріалу викладачем під час спецкурсу, в межах вивчення мистецьких дисциплін, під час позааудиторної роботи, так і передбачали самостійну пошуково-дослідницьку діяльність студентів.

На основному етапі здійснювалося формування практичних умінь щодо висловлювання естетичних оцінних суджень, відпрацювання їх шляхом упровадження активних методів навчання: різноманітних тренінгів, ділових і рольових ігор, аналізу мистецьких творів, проведення різних позааудиторних видів роботи (виховні заходи, конкурси, розробка й захист проектів тощо).

Практико-орієнтований етап передбачав застосування студентами здобутих знань, умінь і навичок безпосередньо в умовах контакту з творами мистецтва під час відвідувань музеїв, виставок, зустрічей з видатними митцями та під час навчально-виховного процесу на практичних заняттях мистецьких дисциплін, у ході виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Під час впровадження моделі розвитку естетичних оцінних суджень було доведено, що розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи відбувається ефективно, якщо реалізуються такі педагогічні умови: створення естетичного середовища вищого навчального закладу, забезпечення інтеграції дисциплін мистецького спрямування в розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, використання активних методів навчання.

Зазначимо, що поетапна реалізація педагогічних умов комплексно впливала на формування визначених компонентів розвитку естетичних оцінних суджень (когнітивний, діяльнісний, естетичний, аналітичний), сформованість яких оцінювалася за допомогою відповідних критеріїв (знаннєвий, поведінковий, естетично-почуттєвий, оцінно-аналітичний). Результатом реалізації моделі виступив розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

Цілеспрямована робота з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи здійснювалась зі студентами експериментальної групи впродовж трьох років (2–4 курси) в ході викладання спецкурсу «Основи розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи», а також під час викладання мистецьких дисциплін «Образотворче мистецтво з методикою викладання», «Музичне мистецтво з методикою навчання», «Основи сценічного та екранного мистецтва з методикою навчання», «Основи хореографії з методикою навчання»,

«Основи культури і техніки мовлення», «Дитяча література», а також у позааудиторній діяльності студентів.

Експериментальна робота передбачала впровадження в експериментальній групі визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, які повинні були сприяти оновленню змісту, а також активізації методів і форм організації навчальної та позааудиторної діяльності студентів у напрямку розвитку їх естетичних оцінних суджень. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною програмою, без суттєвих змін і без цілеспрямованої роботи з розвитку естетичних оцінних суджень.

По завершенні цілеспрямованої роботи під час експерименту було проведено другий зріз, метою якого було виявлення змін у рівнях розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах за методиками, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

На підставі одержаних унаслідок проведення вищезазначених діагностик результатів було визначено рівні розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту. Порівняльні дані рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту наведено в таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняльні дані рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи на початковому і прикінцевому етапах експерименту в експериментальних та контрольних групах

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		%	абс	%	абс	%	абс
ЕГ (146 осіб)	констатувальний етап	19	28	41,5	60	39,5	58
	прикінцевий етап	40,3	59	51	74	8,7	13
КГ (152 особи)	констатувальний етап	20	31	42	65	37	56
	прикінцевий етап	25,8	39	49,2	75	25	38

Як ми бачимо з таблиці 2, в експериментальній групі відбулися значні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи: на високому рівні результати збільшилися на 21,3 %, на середньому – на 9,5 %, на низькому рівні результати зменшилися на 30,8 %. Одержаню таких результатів сприяло проведення цілеспрямованої роботи щодо розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи в ході впровадження експериментально-дослідної роботи.

У контрольній групі також відбулися певні зміни в результатах рівнів розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, однак, не дуже значні. Так, на високому рівні результати

збільшилися лише на 5,8 %, на середньому рівні – на 7,2 %, на низькому рівні результати зменшилися на 12 %.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, обґрунтовано експериментально-дослідну роботу з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін, доведено її результативність.

На підставі одержаних результатів, доходимо висновку про доцільність реалізації у вищому навчальному закладі експериментальної моделі розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи під час вивчення мистецьких дисциплін, що передбачає розвиток визначених когнітивного, діяльнісного, естетичного й аналітичного компонентів зазначеного феномена. Також вищезазначене доводить, що розвиток естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін буде більш ефективним, якщо в навчально-виховний процес вищого педагогічного навчального закладу впровадити такі педагогічні умови: створення естетичного середовища вищого навчального закладу, забезпечення інтеграції дисциплін мистецького спрямування в розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи, використання активних методів у розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи.

До перспективних напрямів подальших наукових досліджень віднесено створення та впровадження розширених інтегрованих курсів із розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у зміст вищої педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. – Кн.1 [инновационный курс] / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 1996. – 550 с.

2. Горщенко Ю. А. Формування оцінно-естетичних суджень у майбутніх учителів початкової школи в навчальному процесі вищої школи / Ю. А. Горщенко // Наука і освіта : зб. наук. пр. – Одеса, 2014. – № 7. – С. 67–71.

3. Міщук І. М. Компоненти професійно-педагогічної комунікативності учителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://intkonf.org/mischuk-im-komponenti-profesiyno-pedagogichnoyi-komunikativnosti-vchitelya.

РЕЗЮМЕ

Горщенко Ю. А. Обоснование экспериментально-опытной работы по развитию эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы в процессе изучения художественных дисциплин.

В статье рассматрены эстетические оценочные суждения как важный критерий профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, раскрыта сущность экспериментально-исследовательской работы по развитию эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы в процессе изучения художественных дисциплин. Доказано, что развитие эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы в процессе изучения художественных дисциплин будет более эфективнм, если в учебно-воспитательный

процесс высшего педагогического учебного заведения создать следующие педагогические условия: создание эстетической среды высшего учебного заведения, обеспечение интеграции дисциплин художественного направления в развитие эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы, использование активных методов эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: эстетические оценочные суждения, будущие учителя начальной школы, экспериментально-исследовательская работа.

SUMMARY

Horschenko Yu. Justification of Experimental Research on the Development of Aesthetic Evaluative Judgments of Primary School Teachers in the Process of Artistic Disciplines.

The article deals with aesthetic value-judgments as an important criterion for training of the future primary school teachers. The essence of the experimental research on evaluation of development the future primary school teachers' aesthetical evaluative judgments in the process of study the artistic disciplines is described.

The ascertaining phase of the research has been carried out to examine the state the future primary school teachers' aesthetical evaluative judgments and the determination of the qualitative and quantitative characteristics of this development in the process of studying the artistic disciplines.

The purpose of forming stage of the experiment was to test the effectiveness of implementation of the pedagogical conditions during the phased development the future primary school teachers' aesthetically evaluative judgments, which was based on the implementation the developed model in the educational process of the elementary education faculty.

To complete the purposeful work with the experiment the second quiz was realized, which aimed at identifying the changes in the levels of the development the future primary school teachers' aesthetically evaluative judgments. The quiz was realized in the experimental and control groups with the help of the methods that were used on the ascertaining phase of the research.

On the basis of the results, we have concluded about the feasibility in higher education experimental model of aesthetic evaluative judgments of primary school teachers in the study of artistic disciplines, involving cognitive development, active, aesthetic and analytical components of this phenomenon. The development of aesthetic evaluative judgments of primary school teachers in the study of artistic disciplines will be more effective if such pedagogical terms as creating an aesthetic environment of the university, ensuring the integration of disciplines in art direction evaluation of aesthetic judgments of primary school teachers, using active methods in the evaluation of aesthetic judgments of primary school teachers are implemented in the educational process of higher pedagogical educational institution.

Based on the results, we concluded the advisability of the realization the experimental model for the development the future primary school teachers' aesthetically evaluative judgments in the process of study the artistic disciplines in the system of university education.

Key words: *aesthetic evaluative judgments of primary school teachers, experimental and research work.*

УДК 371.134

Еджиєс С. Емре
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У ВНЗ

У статті визначено педагогічні умови формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ. Крім того, схарактеризовано особливості підготовки іноземних громадян в українських навчальних закладах. Визначено, що в основі комунікативної компетентності лежить комунікативний підхід (комунікативна діяльність); окреслено основні завдання організації навчання іноземних студентів, етапи навчання студентів, шляхи адаптації в новому соціальному, культурному, побутовому середовищі.

Ключові слова: *професійно комунікативна компетентність, педагогічні умови професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ, студенти-іноземці, комунікативний підхід.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства виникає потреба пошуку шляхів навчання ефективного спілкування студентів-іноземців, що пов’язано з формуванням комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів. Усе це спрямовано на підвищення якості випускників ВНЗ України та їх конкурентоспроможності у світовому освітньому просторі. Відповідно до Державного стандарту загальної початкової освіти, комунікативна компетентність являє собою здатність особистості застосовувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [2]. Актуальність дослідження зумовлена розширенням міжнародного співробітництва України з різними країнами. Це зумовлено також законом України «Про вищу освіту», у якому вказується на важливість і необхідність сприяння країни в міжнародному співробітництві, тому дана тема має особливе значення [3]. Значна кількість студентів приїздить на навчання у ВНЗ України, в основному з Китаю, Туреччини, Туркменістану, рідше – Білорусії, Тунісу, В’єтнаму.

Аналіз актуальних досліджень. Особливості підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах висвітлені в наукових працях О. Адаменко, Л. Асоян, О. Білоус, Н. Булгакової, С. Варави, О. Віхрової, Т. Грицик, В. Груцяк, Н. Зінонос, Т. Дементьєва, О. Карупу, Я. Кміта, В. Коломієць, Ю. Максименко, А. Міланової, В. Ніколаєнко, Т. Олешко, О. Палки, В. Пахненко, М. Разорьонової, Л. Рибаченко, Є. Степанова, Т. Тарасова, О. Тетьяченко, І. Христенко, Т. Цареградська та ін.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Так, в основі комунікативної компетентності студентів-іноземців лежить комунікативний підхід

(комунікативна діяльність). Вважаємо, що основним завданням студентів-іноземців має стати розуміння й вивчення основних аспектів комунікації, співвідношення мовних одиниць. Отже, студенти повинні реалізувати мовленнєві взаємодії в умовах конкретних комунікативних актах спілкування. Важливу роль у даному процесі відіграє діалогічне мовлення, адже ця діяльність є проявом комунікативної (мовленнєвої) активності. З метою формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців слід застосовувати ефективну систему навчання й контролю, що забезпечить у майбутньому їх конкурентоздатність на ринку праці, академічну мобільність тощо. Важливими завданнями, які повинні реалізуватись у процесі навчання мають стати комунікативна спрямованість на практичній основі: реалізація таких видів мовленнєвої діяльності як аудіювання, читання, письмо, говоріння (вираження власних думок – усне й писемне мовлення), а також важливим є розуміння думок оточуючих. Тобто завдання мають бути спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності шляхом формування вмінь активного професійно-мовленнєвого спілкування. Тобто задача викладача сформувати в іноземного студента комунікативну компетенцію з метою участі в комунікативних ситуаціях певної сфери діяльності. Але важливим фактором є те, що умови спілкування мають наслідувати модулі професійного спілкування в майбутньому.

Отже, за умови складності соціальної адаптації та відсутності мовних навичок спілкування, а також необхідності формування професійно-комунікативної компетентності ВНЗ необхідно створити для реалізації цих завдань певні умови, а саме: створити ефективні методики формування комунікативної компетентності, відповідно до якої розробити програми спецкурсів, спецпрактикум, які включатимуть завдання, вправи, тренінги, які спрямовані на реалізації вказаною мети. Також, на нашу думку, слід створити комп'ютерне забезпечення навчального процесу. Крім того, під час формування професійно-комунікативної компетентності слід ураховувати й інші фактори, а саме: складність адаптації в новому середовищі, адже кожен студент-іноземець є представником культур свого народу, її особливостей, традицій, звичаїв, стереотипів, форми поведінки тощо; мають певні психофізіологічні особливості. Для успішної адаптації студентів-іноземців у новому соціальному, культурному, побутовому середовищі необхідно надавати їм допомогу: робота з ними соціальних педагогів, кураторів груп і спеціалістів міжнародних відділі, відділень по роботі з іноземцями. Проблемі психологічної адаптації студентів-іноземців присвячені праці вчених (О. Борисенко, О. Горлова, Д. Кича, Г. Оникович, Н. Сигал, Н. Смирнова, Л. Тимофєєва, Л. Рибальченко, Ю. Швалб, Н. Шевченко та ін.).

Важливо зазначити, що проблеми адаптації пов'язані з проблемами комунікації, мовленнєвої діяльності, адже, будь-яка, соціальна поведінка

залежить від комунікативної діяльності, яка лежить в основі комунікативної компетентності. Тому можемо зробити висновок, чим скоріше пройде соціальна, мовна, культурна адаптація студента-іноземця, тим краще він буде підготовлений до формування комунікативної компетентності, зокрема професійної. Першим важливим етапом для іноземних студентів є навчання на підготовчому факультеті, основною метою якого є мовна підготовка, а саме формування мовної компетенції. Вважаємо цей етап найскладнішим, тому викладач має використовувати ефективні форми, методи й прийоми навчання. Адже важливо, щоб студенти швидко орієнтувались і включались у процес комунікації. Слід зазначити, що професійно-комунікативна компетентність це не тільки сукупність знань, умінь і навичок у процесі навчання, а також наявність позитивної мотивації навчання. Структурними компонентами комунікативної компетентності є структура: знання граматики та словника мови; знання правил спілкування; правильно будувати такі мовленнєві акти, як прохання, вибачення, подяка, запрошення, а також реагувати на них; доречно вживати мовленнєві засоби. Отже, з вищесказаного можна робити висновок, що професійно-комунікативна компетентність – це діяльність особистості, спрямована на застосування в конкретному спілкуванні знання мови, способів взаємодії з оточуючими, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями. Основними її компонентами є мовна, мовленнєва й соціальна компетенції.

Важливими педагогічними умовами формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців, які мають створити ВНЗ, полягають у відповідності змісту навчального матеріалу до пізнавальних можливостей студентів-іноземців; систематичній мотивації слухачів до ґрунтовного оволодіння предметом; спрямованості форм і методів навчання на поетапне оволодіння студентами-іноземцями матеріалом; підготовці викладачів для роботи зі студентами-іноземцями; створення комфортного лінгводидактичного середовища, забезпечення наступності в навчанні; використання міжпредметних зв’язків у процесі формування професійно комунікативної компетентності; організація активної професійно зорієнтованої комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів із формування професійно комунікативної компетентності; створення у студентів позитивної мотивації.

Крім того, важливим є вивчення психічних та індивідуальних особливостей підготовки іноземних громадян, управління навчально-виховним процесом; посилення особистісно зорієнтованої діяльності викладачів, спрямованої на активізацію пізнавальної діяльності, формування особистих якостей студента, формування професійно комунікативної компетентності. Робота викладачів має бути спрямована на розширення словникового запасу іноземних студентів, подолання мовленнєвого бар’єру в спілкуванні викладача та студента, пов’язані з

відмінностями в конструкції побудови речень і запитань та складнощами у вимові деяких слів і термінів, у сприйманні навчального матеріалу на слух; прискорення письмового запису навчального матеріалу, прискорення темпу навчання тощо. Так, підсумковою метою навчання є формування певного рівня комунікативної компетенції студентів з урахуванням співвідношення між тривалістю етапу навчання, поетапними цілями й мовними засобами їх вираження. Для цього необхідно визначити кількість етапів навчання, їх тривалість, вимоги до основних видів мовленнєвої діяльності в межах даного етапу під час навчання [1]. Усі перераховані умови спрямовані на вдосконалення структури й організації процесу навчання, а також урахування індивідуальних особливостей студентів. Особливістю організації навчання іноземних студентів є максимальне використання наочності, яка сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, активізує навчально-пізнавальну діяльність іноземних студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, врахування педагогічних умов формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців, безперечно, позитивно вплине на навчання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні дидактичних основ формування професійно-комунікативної компетентності студенів-іноземців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоян Л. В. Актуальні методичні напрямки вдосконалення викладання російської мови студентам-іноземцям у ВНЗ україни в навчально-професійній сфері з урахуванням міжпредметних зв'язків / Л. В. Асоян, Т.В. Тарасова, Т. Цареградська [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/5.pdf.

2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.mon.gov.ua.

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

РЕЗЮМЕ

Эмре Еджиес С. Педагогические условия формирования профессионально коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в высших учебных заведениях.

В статье определены педагогические условия формирования профессионально коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в вузах. Кроме того, охарактеризованы особенности подготовки иностранных граждан в украинских учебных заведениях. Определено, что в основе коммуникативной компетентности лежит коммуникативный подход (коммуникативная деятельность); обозначены основные задачи организации обучения иностранных студентов, этапы обучения студентов, пути адаптации в новом социальном, культурном, бытовом среде.

***Ключевые слова**: профессионально коммуникативная компетентность, педагогические условия профессионально коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в вузах, студенты-иностранцы, коммуникативный подход.*

SUMMARY

Emre Edzhyyes S. The Pedagogical Conditions of Formation of Professional Communicative Competence of Foreign Students in Higher Educational Institutions.

The article outlines the pedagogical conditions of professional communicative competence of foreign students in higher educational institutions.

It is noted that the basis of the communicative competence of foreign students is the communicative approach (communicative activity). We believe that the main task of foreign students has become understanding and study of the basic aspects of communication, value of the linguistic units. Therefore, the students should realize speech interactions in specific communicative acts of communication. An important role in this process is dialogical speech, because this activity is a manifestation of the communicative (verbal) activity. In order to form professional-communicative competence of foreign students an effective system of training and control that will ensure their future competitiveness in the labor market, academic mobility and more should be applied.

The important tasks which should be realized in the learning process should be communicative focus on practical basis: implementation of these types of speech activity as listening, reading, writing, speaking (expressing their opinions - oral and written language), and it is important to understand the views of others. That task should be aimed at creating professional-communicative competence skills by forming active professionally speech communication. That is the task of the teacher to form a foreign student communicative competence to participate in communicative situations certain areas. But the important factor is that the way communication should follow professional communication modules in the future.

Provided the complexity of social adaptation and lack of language skills, as well as the need to create professional-communicative competence of universities certain conditions should be created for these tasks, namely: to establish effective methods of communicative competence, under which program to develop courses, tutorials, which include the tasks, exercises, training, aimed at realization of the specified purpose, creating computer software training process. In addition, during the formation of professional and communicative competence we should consider other factors such as: difficulties in adapting to the new environment, cooperation with social workers, supervisors and specialists of international groups department offices dealing with foreigners because every foreign student is a representative of the culture, of its people, traditions, customs, attitudes, behavior.

Key words: *professional communicative competence, the pedagogical conditions of professional communicative competence of foreign students in higher educational institutions, foreign students, communicative approach.*

УДК 377.031

І. В. Казанжи
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського

ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Метою статті є визначення фундаментальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в наукових розвідках учених на сучасному етапі. Методологічними засадами дослідження виступили положення теорії пізнання про діалектичний взаємозв'язок і взаємообумовленість явищ, соціальну детермінованість і творчу сутність особистості. Теоретичне та практичне значення дослідження полягало в розкритті сутності таких важливих

понять, як «фундаменталізація» та «модернізація» професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розглянутий досвід дозволив визначити умови модернізації фахової підготовки в умовах вищого навчального закладу.

***Ключові слова**: професійна підготовка, інноваційна діяльність, фундаменталізація освіти, модернізація вищої педагогічної школи, персоналізований підхід, інноваційний підхід, наукова компетентність, стратегія інноваційного розвитку, індивідуальна освітня стратегія.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку української держави помітно зросла увага до наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Сучасна педагогічна наука спрямована на реформування системи освіти в Україні. Зміна життєдіяльності суспільства й розширення міжнародних зв'язків потребує від сучасної освіти підвищення рівня майбутніх фахівців, формування та розвитку психологічно грамотних і висококваліфікованих педагогів, орієнтованих на особистість у навчанні й вихованні учнів.

Актуальність обраної теми зумовлена стратегічними завданнями державної політики, окресленими Національною доктриною розвитку освіти, відповідно до якої процес навчання та виховання повинен бути орієнтований на ефективне оволодіння знаннями, різнобічний розвиток особистості студента, формування ініціативної та дієздатної людини з яскраво вираженою творчою індивідуальністю, самостійного громадянина демократичного суспільства. Сучасна система вищої педагогічної освіти спрямована на підготовку вчителя-професіонала, фахівця високого рівня, педагога-лідера, педагога-організатора, який буде працювати творчо, займатися інноваційною освітньою діяльністю. Пошук нових підходів до підготовки сучасних фахівців початкової школи стає предметом вивчення представників педагогічної, психологічної та філософської науки України й інших країн світу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психологічної та педагогічної літератури показав, що сьогодні створено суттєву теоретичну базу для вивчення проблем підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Батракова, А. Тряпіцина, М. Берулова, М. Кларін, Л. Кулікова, А. Кузнєцов, В. Сластьонін та ін.). Загальні питання формування особистості вчителя досліджували С. Архангельський, В. Войтко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Н. Кічук, С. Сисоєва, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.

Нове розуміння місця й ролі педагогічних дисциплін у професійному становленні майбутнього вчителя зумовило пошук нових підходів, чому присвячені роботи А. Алексюка, М. Ахметової, В. Бондаря, Г. Васяновича, С. Вітвицької, М. Гаврилової, А. Орлова, Н. Радіонової, В. Сенченко та ін. Проте питання формування системи професійних якостей майбутнього вчителя залишається актуальним. Адже, як зазначає Г. Васянович, сьогодні «педагогіка як наука в усьому світі зазнає сутнісних трансформацій, вона репрезентує найцікавіші результати соціальної гуманістики, культури. Водночас, вона допомагає молодим людям знайти відповідь на питання

про сенс життя, можливості розвитку й діяльності в умовах складного глобалізованого світу» [2].

Метою статті є визначення сучасних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в наукових розвідках учених на сучасному етапі.

Методи дослідження: вивчення й аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури з проблеми фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, аналіз та узагальнення означеної літератури; анкетування вчителів, студентів щодо сформованості професійної компетентності, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу. На початку нового тисячоліття, на думку Семена Гончаренка, однією з найважливіших глобальних проблем розвитку освіти вважається її фундаменталізація. Фундаменталізація освіти на сучасній основі має виступати провідним імперативом освітніх реформ, означає спрямування її на узагальнені й універсальні знання, формування загальної культури та розвиток узагальнених способів мислення й діяльності. Учений зазначає, що фундаменталізацію освіти слід розглядати як один із провідних загальнодидактичних принципів, покладених в основу сучасної багаторівневої освіти [3].

Фундаменталізація освіти ставить такі вимоги до сучасного рівня загальнонаукової та професійної компетентності майбутніх фахівців: володіння системою фундаментальних методологічних, спеціальних і культурологічних знань; здатність до ціннісно-смислового самовизначення в сучасному соціокультурному, інформаційному та професійному просторі; розвинуте теоретичне мислення; високий рівень професійної культури; володіння загальнонауковими професійно значущими методами наукового пізнання; готовність до культуротворчого діалогу; здатність на основі системного підходу проектувати пізнавальні інформаційні моделі, проблемні ситуації, а також моделі дослідницької, творчої діяльності з їх розв’язання [3].

Як зауважує Л. Онищук, головним завданням фундаментальної освіти є створення оптимальних умов для розвитку гнучкого та багатогранного мислення, різних способів пізнання дійсності, для виникнення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті впродовж життя. Фундаментальна освіта стане дієвим інструментом формування наукової компетентності сучасного професіонала, каталізатором творчої свободи [6].

В останнє десятиріччя значно збільшилася кількість наукових праць, присвячених проблемі інноваційного підходу до професійної підготовки майбутніх педагогів. М. В. Артюшина пропонує модель психолого-педагогічної підготовки, в основі якої покладено ідею про створення сприятливих умов для формування інноваційних властивостей особистості і відповідної поведінки. На думку М. В. Артюшиної, в основі концепції єдиної стратегії інноваційного розвитку студентів у професійній підготовці

має бути закладена ідея інтеграції особистісних, соціальних і діяльнісних аспектів у реалізації єдиної стратегії інноваційного розвитку [1].

Для забезпечення підготовки особистості до інноваційної діяльності змісту навчання у вищій школі має бути притаманна проблемність, актуальність, образність; використання сучасних інформаційних засобів, комп'ютерних технологій. Важливими характеристиками змісту навчання для розвитку інноваційності має бути гнучкість і варіативність; активне залучення студентів до пошуку й опрацювання, особливо оновлення необхідної інформації, при цьому має заохочуватись особисте прийняття матеріалу, критична оцінка привнесення особистого досвіду, взаємонавчання [4].

Особлива функція освіти полягає в тому, що своїм змістом вона закладає базові, фундаментальні основи культури особистості. Персоналізований підхід в освіті визнаний науковцями провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії та практики, має на меті відкрити й розвинути особистість кожного студента, необхідно вивчати та знати особистість студента в усіх її виявах. Педагог повинний обирати зміст, форми, цілі, методи й засоби виховання та навчання з урахуванням особистісних рис студентів. Педагог виходить з того, що тільки особистість може сформувати особистість. Тому педагог повинний ураховувати та специфіку своєї особистості, працюючи над своїм особистим стилем педагогічної діяльності. Таким чином, під персоналізованим навчанням розуміють таке навчання, у процесі якого здійснюється персоналізація тих, хто вчиться і тих, хто вчить. «Професійний розвиток невіддільний від особистісного – в основі одного та другого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здібність особистості перетворювати особисту життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що веде до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації» [5]. Формування професійних якостей неможливо здійснити без персоналізованого підходу та його педагогічних принципів.

Основним результатом роботи зі студентами повинно стати повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає опору на досягнення й успіх дитини, а також орієнтацію на оптимістичне сприймання нею світу в усій його складності й відповідно до стратегій модернізації освіти.

Одним з аспектів організації супроводу студентів у педагогічному вищому навчальному закладі є проблема вивчення індивідуальних здібностей майбутніх учителів і можливостей їх урахування в навчально-виховному процесі, однак ці дослідження не повинні звужуватися до індивідуального підходу. Майбутній учитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт діяльності, як носій ініціативи, здібний до самопізнання й самовиховання.

Сьогодні українська вища школа переживає період інтеграції у європейський освітній простір. Основні проблеми підготовки вчителів

початкових класів у країнах Європи співпадають з тими проблемами, які вирішують українські науковці. Викликає інтерес досвід підготовки вчителів початкових класів у Франції, що включає в себе такі напрями: мотивованість вибору педагогічної професії (майбутні студенти відбираються на основі спеціальної співбесіди); формування особистісних якостей учителя початкових класів за допомогою курсів за вибором; підготовка до рішення таких проблем як шкільна адаптація дітей різних етнічних груп; практична спрямованість у викладанні психології та педагогіки.

Важливою умовою, що забезпечує ефективну професійну підготовку вчителя початкових класів, є модернізація педагогічної практики відповідно до трьох моделей: педагогічна практика виграє підпорядковану роль; у ході практики студенти оволодівають тільки методичними прийомами; студенти оволодівають аналітичною педагогікою та методичними прийомами.

У німецьких вищих навчальних закладах спостерігається стійка тенденція до скорочення лекційних занять і збільшення семінарських. Практикується підготовка до проведення семінарів самими студентами, індивідуальна форма роботи зі студентами займає все більше місце в навчальному процесі.

Аналізуючи досвід педагогічних вищих навчальних закладів різних країн з професійної підготовки вчителів початкових класів, можна виявити такі тенденції вдосконалення навчання студентів:

- психолого-педагогічна й соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти;
- практична підготовка майбутнього вчителя до спілкування на основі тренінгових занять;
- реформування педагогічної практики;
- використання практико-орієнтованих форм навчання: мікровикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналіз відеофрагментів уроків, шкільні та лабораторні практикуми;
- використання інформаційних технологій;
- підвищення ролі самостійної підготовки студентів.

Висновки. Розглянутий досвід підготовки вчителів початкових класів дозволяє нам визначити такі умови модернізації професійної підготовки вчителя початкових класів у системі вищої педагогічної освіти: розробка теоретичних моделей діяльності вчителя початкових класів нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів; виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективного реформування навчально-виховного процесу; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову індивідуальної освітньої стратегії.

ЛІТЕРТАТУРА

1. Артюшина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти України / Марія Артюшина // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Випуск 3.

2. Васянович Г. П. Педагогіка і психологія / Григорій Петрович Васянович // Григорій Васянович. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 4 : Збірник наукових праць. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.

3. Гончаренко Семен. Фундаметналізація освіти як дидактичний принцип / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 2–6.

4. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень: курс лекцій / Олена Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 127 с.

5. Митина Л. Н. Личностное и профессиональное развитие человека в нових соціально-экономических условиях / Любов Митина // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 29–32.

6. Онищук Л. А. Фундаментальність – категорія якості освіти та освіченості сучасної людини / Лідія Онищук // Шлях освіти. – 2011. – № 2 (60). – С. 15–20.

РЕЗЮМЕ

Казанжи И. В. Фундаментальные подходы к профессиональной подготовке учителя начальной школы.

Цель статьи – определение фундаментальных подходов к профессиональнйо подготовке будущих учителей начальной школы в научных взысканиях учёных на современном этапе. Методологическими принципами исследования выступили положения теории познания про диалектическую взаимосвязь и взаимообусловленность явлений, социальную детерминированость и творческую суть личности. Теоретическое и практическое значения исследования состояло в раскрытии сути таких важных понятий, как «фундаментализация» и «модернизация» профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Рассмотренный опыт дал возможность определить условия модернизации профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, инновационная деятельность, фундаментализация образования, модернизация высшей педагогической школы, персонализированный пдоход.*

SUMMARY

Kazanzhy I. Fundamental Approaches for the Professional Training of Primary School Teachers.

The aim of the article is to determine the modern approaches to the professional training of future primary school teachers in scientific works of researchers at the modern stage. Methodological foundations of the research are thesis of the cognitive theory about the dialectical interconnection and interdependence of phenomena, social determination and the creative essence of a person. Theoretical and practical significance of the research is in the illumination of the essence of such important notions as «fundamentalization» and «modernization» of the professional training of future primary school teachers. Examined experience let us determine the conditions of professional training modernization in the conditions of higher school.

Modernization of pedagogical practice is an important condition, which provides effective professional training of a future primary school teacher. It exists according to three models: pedagogical practice gets a subordinate part; the students master only the methodical devices during the practice; a student masters analytical pedagogy and methodical devices.

Analyzing pedagogical higher school experience of the professional training of future primary school teachers in different countries, we can distinguish the following tendencies in improving the students study: psychological, pedagogical and sociological orientation of pedagogical education content; future teacher's practical preparation for communication basing on the trainings; pedagogical practice reformation; using of practically oriented studying forms: microteaching, studying situations modeling, analysis of a lesson's video fragments, school and laboratory practical work; using of informative technologies; promotion of the significance of the students' self-dependent training.

Examined experience of elementary school teachers' training let us distinguish such conditions of modernization of primary school teacher's professional training in the system of pedagogical education. Among them they are: cultivate of the theoretical primary school teachers' activity models of a new type; determination of pedagogical conditions, which are the foundation of the effective educational process reformation; mobility and variety of the student's choice as for the level of the professional qualification, additional specialties, specializations which will provide the formation of the individual educational strategy.

Key words: *professional training, innovative activity, education fundamentalization, higher pedagogical school, modernization, a personalized approach, an innovative approach, scientific competence, an innovative development strategy, an individual educational strategy.*

УДК 614.8:378.147

І. М. Кобилянська
Вінницьке відділення Київського фінансово-економічного коледжу
Національного університету державної податкової служби України
В. І. Кириченко
КЗ «Вінницький обласний центр післядипломної освіти медичних працівників»
О. В. Кобилянський
Вінницький національний технічний університет

ФОРМУВАННЯ РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ЕКОНОМІСТІВ

Метою статті є аналіз теоретичних аспектів формування ризик-орієнтованого мислення студентів економічних спеціальностей у фаховій підготовці. У процесі дослідження використовувався системний і порівняльний аналіз. За результатами дослідження доведено, що проблема формування ризик-орієнтованого мислення фахівців-економістів в умовах поглибленої економічної та політичної інтеграції з Євросоюзом є актуальною та практично значущою. Практичне значення дослідження полягає у визначенні характерних видів економічних ризиків, притаманних їх майбутній фаховій діяльності. Результати дослідження можуть слугувати для подальшого вдосконалення традиційної професійної підготовки фахівців-економістів.

Ключові слова*: фахова підготовка економістів, ризик, економічний ризик, ризик-орієнтоване мислення.*

Постановка проблеми. Україна зробила свій цивілізаційний вибір і підписала угоду про асоціацію з Євросоюзом, яка передбачає поглиблену економічну та політичну інтеграцію на засадах сталого розвитку до 2020 року. Перехід до демократичної та правової держави, ринкової економіки, наближення до світових тенденцій економічного та суспільного розвитку потребує суттєвої модернізації економічної освіти.

В Україні при створення безпечних умов життя та діяльності людини традиційно використовується неадекватна законам економіки й техносфери концепція «абсолютної безпеки» – ALAPA (абревіатура від «As Low As Practicable Achievable»: «настільки низько, наскільки це досяжно практично»), тобто застосування всіх заходів і засобів захисту, які практично можна здійснити. У той час, як у Великій Британії, Нідерландах, Німеччині, Італії, Австралії та інших економічно розвинених країнах, відповідно до розробленої німецьким ученим У. Беком соціологічної теорії переходу людства до нової фази свого розвитку – «суспільства ризику», ще з кінця ХХ століття почала застосовуватися концепція «прийнятного» (допустимого) ризику – ALARA (абревіатура від «As Low As Reasonable Achievable»: «настільки низько, наскільки це досяжно в межах розумного». Тобто, якщо не можна створити абсолютно безпечні умови життя та діяльності людей, забезпечити їм абсолютну безпеку, то потрібно прагнути до досягнення такого рівня ризику, який сприймає суспільство в даний період часу, виходячи з рівня життя, соціально-політичного та економічного становища, розвитку науки й техніки.

Аналіз актуальних досліджень. Наявність фактора ризику є обов'язковим атрибутом ринкової економіки, оскільки ринок передбачає економічну свободу суб'єктів господарської діяльності, за якої вигода одних стає втратою для інших. Наприкінці 80-х років передові світові корпорації почали враховувати ризики в різних видах своєї діяльності, а на початку ХХІ ст. управління ризиками стало важливою функцією менеджменту.

Протягом останнього часу з'явилася низка робіт з теорії ризику вітчизняних і зарубіжних економістів (О. Альгин, І. Балабанов, Т. Бачкаї, Е. Брігхем, П. Верченко, В. Вітлінський, В. Гранатуров, Я. Комаринський, Ю. Куракина, О. Лещинський, А. Мазаракі, А. Омаров, А. Первозванский, Т. Райс, М. Рогов, В. Севрук, О. Устенко, П. Хейне, В. Черкасов та ін.). Учені розглядають також практичні аспекти теорії ризику (Г. Александров, М. Білуха, А. Градов, Л. Довгань, Г. Клейнер, О. Осадча, О. Ястремський та ін.).

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти формування ризик-орієнтованого мислення студентів економічних спеціальностей у фаховій підготовці.

Методи дослідження: системний і порівняльний аналіз педагогічної, економічної, нормативно-правової, методичної літератури та інформаційних ресурсів Інтернет для уточнення понятійно-категоріального апарату; теоретичний аналіз концепцій і теорій ризику в економічній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Як феномен буття ризик виник на нижній сходинці цивілізації з першою усвідомленою людиною небезпекою та супроводжує всю еволюцію людства. Будь-яка діяльність людини, особливо у сферах економіки та підприємництва, пов'язана з вибором і

прийняттям рішень щодо поведінки, дій (бездіяльності) за умов неповної інформації. Отже, можна стверджувати, що цивілізаційні процеси постійно обтяжені ризиком. Джерела ризику можуть бути різноманітними: нестабільність економічної, соціальної або політичної ситуації, непрогнозована поведінка партнерів, випадкові фактори, виникнення й мінливість яких передбачити неможливо (зокрема, погодні умови, невизначеність смаків і переваг споживачів, неточність інформації тощо).

У процесі фахової діяльності спеціалісти фінансово-економічних спеціальностей усвідомлюють, що на економічні процеси впливають як керовані, так і некеровані чинники, а ці процеси розвиваються за умов невизначеності, конфліктності, нестачі інформації. Зрештою вони починають розуміти, що феномен економічного ризику потрібно враховувати під час прийняття будь-яких рішень, оскільки умови їх реалізації певною мірою відрізняються від тих, що прогнозувались. За нехтування оцінювання можливих ризиків можуть мати місце значні збитки матеріальних, трудових, фінансових ресурсів, втрата репутації, зниження економічної ефективності тощо.

Формування в Україні ринку та ринкової інфраструктури, нових механізмів установлення господарських зв'язків, розвиток підприємництва, конкуренція потребують поглиблення теорії економічного ризику, методів його аналізу, оцінювання та моделювання, оптимізації управління ризиком на всіх рівнях господарювання: державному, регіональному, місцевому, галузевому, організації, підприємства, цеху, дільниці, незалежно від форми власності. Конкуренція змушує фахівців економічних спеціальностей, підприємців, менеджерів набувати досвіду управління економічним ризиком, щоб уникнути можливих помилок у процесі здійснення обтяжених ризиком фінансових, комерційних, виробничих та інших операцій.

Наявність фактора ризику є атрибутом ринкової економіки, оскільки ринок передбачає економічну свободу суб'єктів господарської діяльності, за якої вигода одних може стати втратами для інших. Тому суб'єкти ринку, прагнучи мінімізувати втрати, повинні передбачати різні типи ризиків, джерела їх виникнення, можливість настання, наслідки та втрати. Однак, як правило, ефективне прогнозуванння можливих ризиків супроводжується величезними труднощами. Сучасна економічна система є складною структурою, яка безперервно розвивається та видозмінюється, трансформуючи та втрачаючи певні властивості й елементи, набуваючи нових [5, 26].

У наш час поняття «ризик» трактується по-різному й по-різному оцінюється його об'єктивність чи суб'єктивність. Так В. Вітлінський вважає, що «об'єктивність ризику у фінансово-економічній сфері ґрунтується на тому, що він існує через об'єктивні, притаманні економіці категорії конфліктності, невизначеності, розпливчастості, відсутності вичерпної інформації на момент оцінювання та прийняття управлінських рішень», а суб'єктивність ризику

зумовлена тим, що в економіці рішення приймають фахівці-економісти, підприємці, менеджери «зі своїм досвідом, психологією, інтересами, смаками, схильністю чи несхильністю до ризику, власною поведінкою, інтравертністю чи екстравертністю тощо» [2, 53–54]. А В. Лук'янова та Т. Головач стверджують, що «об'єктивність ризику виявляється в тому, що це економічна категорія, яка позначає реально існуючу невизначеність і конфліктність у економічній (господарській) діяльності, незалежно від того, чи усвідомлюють її особи, що приймають рішення, чи ні», а суб'єктивність пояснюється тим, що ризик «завжди пов'язаний з волею й усвідомленням його особистістю, то він передбачає насамперед вибір варіантів поведінки з урахуванням імовірності виникнення несприятливих наслідків» [5, 20].

На сьогодні відсутнє однозначне розуміння ризику, зокрема в економіці й підприємництві. Розмаїтість думок про сутність ризику пояснюється, зокрема, багатоаспектністю цього явища, певним його ігноруванням у існуючому господарському законодавстві, недостатнім використанням у реальній економічній практиці й управлінській діяльності. До того ж, ризик – це складне явище, що має безліч неспівпадаючих, а, іноді, протилежних реальних основ.

Нами розглянуто деякі чинні підходи до трактування категорії «ризик». У словнику С. Ожегова термін «ризик» дістав означення як «можлива небезпека» чи як «дія навмання в надії на щасливий результат» [6, 591]. Відповідно до ДСТУ 2293-99 «Охорона праці. Терміни та визначення основних понять» ризик (risk) – імовірність заподіяння шкоди з урахуванням її тяжкості, а шкода (harm) – фізичне ушкодження і/або збитки, заподіяні здоров'ю людей і/або майну чи навколишньому середовищу [7].

На думку Ю. Скобло із співавторами, «ризик – це міра очікуваної невдачі, неблагополуччя в діяльності й існуванні; небезпеки, пов'язаної з погіршенням здоров'я людини, змінами в довкіллі, матеріальними витратами. Щодо ризиків небезпеки, то вона пов'язана з такими групами чинників: техногенними, природними, військовими, політичними, терористичними, соціально-економічними» [9, 85]. Так, якщо Я. Бедрій вважає, що «ризик є критерієм реалізації небезпеки. Він визначається ймовірністю проявлення небезпеки та ймовірності присутності людини в зоні дії небезпеки» [1, 17], то І. Пістун пропонує інше визначення: «усвідомлена ймовірність небезпеки» [8, 7].

У сучасній науково-методичній літературі з ризикології пропонуються такі підходи до визначення поняття «ризик». Так, В. Лук'янова та Т. Головач пропонують такі трактування ризику: «можливість понесення втрат; можливість відхилення від очікуваного під час прийняття рішення результату; потреба прийняття рішення, результат реалізації якого може відрізнятись від очікуваного; об'єктивно-суб'єктивна категорія, пов'язана з подоланням невизначеності, випадковості, конфліктності в ситуації

неминучого вибору, що відображає ступінь досягнення суб'єктом очікуваного результату» [5, 22].

На думку В. Вітлінського «ризик – це економічна категорія, яка відображає характерні особливості сприйняття зацікавленими суб'єктами економічних відносин об'єктивно існуючих невизначеності та конфліктності, іманентних процесам цілепокладання, управління, прийняття рішень, оцінювання, що обтяжені можливими загрозами та невикористаними можливостями» [2, 52] .

Неоднозначність трактування терміну «ризик» характерна й для фінансово-економічної літератури: під ризиком слід розуміти можливість настання несприятливої події, що призводить до різних втрат (зокрема, втрата майна, одержання доходів нижче очікуваного рівня тощо); ризик – можлива небезпека втрат, викликана специфікою тих чи інших явищ природи й видів діяльності суспільства; ризик – імовірність отримання несприятливого результату, або можлива втрата, викликана випадковими несприятливими подіями; ризик слід розглядати як можливість втрат, що виникають унаслідок необхідності прийняття інвестиційних рішень в умовах невизначеності [3, 321] тощо.

Отже, на думку В. Лук'янової та Т. Головач, економічний ризик – «аспект діяльності суб'єктів господарського життя, пов'язаний із подоланням невизначеності в ситуації невідкладного вибору, у процесі якого можна оцінити ймовірність досягнення бажаного результату, невдачі й відхилення від мети [5, 24]. Аналогічне визначенння запропоновано В. Вітлінським і П. Верченко, які вважають, що «економічний ризик – це об'єктивно-суб'єктивна категорія в діяльності суб'єктів господарювання, що пов'язана з подоланням невизначеності та конфліктності в ситуації неминучого вибору. Вона відображає міру (ступінь) відхилення від цілей, від бажаного (очікуваного) результату, міру невдачі (збитків) з урахуванням впливу керованих і некерованих чинників, прямих та зворотних зв'язків стосовно об'єкта керування» [2, 10].

Нами уточнено поняття «економічний ризик» – це об'єктивно-суб'єктивний аспект будь-яких видів підприємницької діяльності, пов'язаний із подоланням невизначеності та конфліктності в ситуації неминучого вибору, що відображає міру (ступінь) відхилення від цілей, від бажаного (очікуваного) результату, міру невдачі (збитків) з урахуванням впливу на неї керованих і некерованих чинників внутрішнього та зовнішнього средовища.

Відповідно, В. Лук'янова та Т. Головач запропонували систему класифікації ризиків, в основу якої покладено фасетний метод, а кожний вид ризику визначається набором незалежних ознак [5, 51]. Ризики за основними факторами виникнення поділяють на економічні й політичні, а за сферою впливу – на зовнішні (глобальні) та внутрішні (локальні). Зокрема політичні

ризики створюють військові дії, локальні конфлікти, революції, націоналізація та конфіскація майна іноземних інвесторів тощо. Зовнішні ризики поділяють на ризики країни, валютні, інфляційні й ризики стихійних лих (форс-мажорних обставин). До форс-мажорних обставин належать природні явища (пожежі, повені, циклони, землетруси тощо); екстремальні ситуації громадського життя (військові дії, епідемії, страйки тощо); особливі заборонні акти (оголошення карантину, обмеження перевезень тощо). Внутрішні ризики залежать від виду та специфіки підприємства, характеру його діяльності, складу партнерів і контрагентів. Отже, основними внутрішніми ризиками вважають галузевий, виробничий, транспортний, екологічний, комерційний, фінансовий тощо. За такою класифікацією, зокрема, комерційний ризик є економічним, динамічним, системним, ретроспективним (поточним чи перспективним), одноосібним (груповим), раціональним (нераціональним чи авантюрним), суб'єктивним (об'єктивним чи уявним).

Для визначення характерних видів економічних ризиків, притаманних майбутній фаховій діяльності спеціалістів економічних спеціальностей, нами був здійснений їх аналіз за основними напрямами підготовки: фінанси і кредит, міжнародна економіка, банківська справа, економіка підприємств, управління персоналом і економіка праці, маркетинг, оподаткування, облік і аудит тощо.

Ризик у фінансовій сфері. На думку Л. Донець, «фінансовий ризик – це ризик, що виникає під час здійсненні фінансового підприємництва чи фінансових угод, виходячи з того, що у фінансовому підприємництві в ролі товару виступають або валюта, або цінні папери, або кошти» [4, 22]. До фінансових ризиків належать валютний, кредитний, інвестиційний, операційний, відсотковий, втрачених фінансових зисків тощо.

Ризики банківської справи. До основних видів ризиків, якими можуть бути обтяжені банківскі операції, що здійснюються спеціалістами фінансово-економічних спеціальностей, належать: кредитний, відсотковий, валютний, ліквідності, фінансування, акціонерний, товарний, андеррайтингу (гарантування випуску цінних паперів), політичний, економічний, демографічний, репутації тощо [2, 100].

Ризики виробничих підприємств. В економічно розвинених країнах відбуваються не лише технологічні перетворення та реструктуризація економіки, але й модифікація стратегії менеджменту під впливом японської економіки. Сьогодення змусило змінювати ставлення до споживачів товарів (послуг), торгових партнерів, робітників підприємств. На успішних підприємствах ці відносини стають менш конфронтаційними (суперечливими), конкурентні стратегії доповнюються стратегіями співпраці. На посадові обов'язки менеджерів, спеціалістів фінансово-економічних спеціальностей, інженерно-технічних працівників, робітніків суттєво впливають процеси управлінської конвергенції, делегування

повноважень тощо. До основних видів ризиків, якими може бути обтяжена діяльність підприємств, належать: комерційний, виробничий, ринковий, кредитний, підприємницький, бізнес-ризик, інноваційний тощо. До суттєвих чинників ризику можна віднести якість продукції та послуг. Порушення вимог до якості продукції може бути наслідком як зовнішніх (неякісна сировина), так і внутрішніх (погана підготовка персоналу, недосконале технологічне обладнання, порушення технологічного циклу) чинників. Тому на кожному підприємстві потрібно створити систему управління якістю, зорієнтовану на інтереси споживачів.

Важливість фактора економічного ризику зумовила перетворення його на товар і створення потужного ринку ризику. Диференціація умов господарювання та прийняття рішень щодо об'єктів ризику, а також різне ставлення до ризику в його суб'єктів спричиняють потребу обміну ризиком. Потужними споживачами ризику є страхові компанії, фірми, організації, фонди.

Висновки. Проблема формування ризик-орієнтованого мислення фахівців-економістів в умовах поглибленої економічної та політичної інтеграції з Євросоюзом, впровадження європейської системи неперервної освіти є актуальною та практично значущою. Визначені характерні види економічних ризиків, притаманні їхній майбутній професійній діяльності за основними напрямами підготовки: фінанси і кредит, міжнародна економіка, банківська справа, економіка підприємств, управління персоналом і економіка праці, маркетинг, оподаткування, облік і аудит та інші. Конкуренція змушує фахівців економічних спеціальностей, підприємців, менеджерів набувати досвіду управління економічним ризиком, щоб уникнути можливих помилок в процесі здійснення обтяжених ризиком фінансових, виробничих, комерційних та інших операцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедрій Я. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / Я. Бедрій. – К. : Кондор, 2009. – 286 с.

2. Вітлінський В. В. Аналіз, моделювання та управління економічним ризиком : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / В. В. Вітлінський, П. І. Верченко. – К. : КНЕУ, 2000. – 292 с.

3. Гетьман О. О. Економіка підприємства : навч. посіб / О. О. Гетьман, В. М. Шаповал. – 2-ге видання. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 488 с.

4. Донець Л. І. Економічні ризики та методи їх вимірювання : навч. посіб. / Л. І. Донець. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.

5. Лук'янова В. В. Економічний ризик : навч. посіб. / В. В. Лук'янова, Т. В. Головач. – К. : Академвидав, 2007. – 464 с.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Русский язык, 1987. – 797 с.

7. Охорона праці. Терміни та визначення основних понять : ДСТУ 2293-99. – [Чинний від 2000-01-01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2000. – 16 с. – (Національний стандарт України).

8. Пістун І. П. Безпека життєдіяльності : навч. посіб. / І. П. Пістун. – Суми : Університетська книга, 1999. – 301 с.

9. Скобло Ю. С. Безпека життєдіяльності : навч. посібн. для вищ. навч. закл. III–IV рівн. акред. / [Ю. С. Скобло, Т. Б. Соколовська, Д. І. Мазоренко та ін.]. – К. : Кондор, 2006. – 422 с.

РЕЗЮМЕ

Кобылянская И. Н., Кириченко В. И., Кобылянский О. В. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов-экономистов.

Целью статьи является анализ теоретических аспектов формирования риск-ориентированного мышления студентов экономических специальностей в профессиональной подготовке. В процессе исследования использовался системный и сравнительный анализ. По результатам исследования доказано, что проблема формирования риск-ориентированного мышления специалистов-экономистов в условиях углубленной экономической и политической интеграции с Евросоюзом является актуальной и практически значимой. Практическое значение исследования заключается в определении характерных видов экономических рисков, присущих их будущей профессиональной деятельности. Результаты исследования могут использоваться для дальнейшего совершенствования традиционной профессиональной подготовки специалистов-экономистов.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка экономистов, риск, экономический риск, риск-ориентированное мышление.*

SUMMARY

Kobylyanska I., Kirichenko V., Kobylyansky O. Formation of Risk-oriented Thinking of Future Professional Economists.

The aim of the article is to analyze the theoretical aspects of the formation of risk-oriented thinking of the students of economics. The study used a systematic and comparative analysis. The results of the study have proved that the problem of the formation of risk-oriented thinking of the specialists-economists in the conditions of deep economic and political integration with the EU is relevant and practically significant. Formation of the market in Ukraine and market infrastructure, establishing new mechanisms of economic relations, the development of free enterprise, competition require deepening of the theory of economic risk, methods of its analysis, evaluation and simulation, optimization of risk management at all levels of management: national, regional, local, sectoral, at the levels of organizations, enterprises, shops, sites, regardless of ownership.

At present there is no clear understanding of risk, particularly in the economy and business. Diversity of opinions about the nature of the risk is explained, in particular, by the multidimensionality of this phenomenon, its certain disregard in the existing economic legislation, insufficient use in real economic practice and management. In addition, the risk is a complex phenomenon, having a plurality of distinct and sometimes opposite bases. The notion of «economic risk» is specified. It is the objective-subjective aspect of any kind of business activity connected with overcoming the uncertainty and conflict in the situation of imminent choice that reflects the degree of deviation from the objectives of the desired (expected) result, the degree of failure (losses), taking into account the impact on it of controlled and uncontrolled factors of internal and external environment.

The practical significance of the study is in determination of the specific types of economic risks inherent in their future professional activity in the main areas of training: finance and credit, international economics, banking, economics of enterprise, human resource management and labor economics, marketing, taxation, accounting and auditing and others. Competition forces the economic experts, entrepreneurs, managers gain experience in managing of economic risk in order to avoid possible errors in the process of implementation of the encumbered with risk financial, industrial, commercial and other

operations. The results of the research can be used for further improvement of the traditional professional training of the specialists in the sphere of economics.

Key words: *professional training of economists, risk, economic risk, risk-oriented thinking.*

УДК. 378:373.2

М. А. Машовець
Київський університет імені Бориса Грінченка

ПІДГОТОВКА СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ МІНЛИВОГО СОЦІУМУ

У статті розглядаються питання необхідності змін в освітніх програмах підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зроблено короткий огляд історичних праць, у яких подано очікування соціуму від професіоналів у галузі дошкільної освіти та розкрито підходи до їхньої професійної підготовки. Акцентовано увагу на сучасних підходах до вирішення цієї проблеми. Дано характеристику освітньому процесу в дошкільних навчальних закладах та намічено перспективи підвищення його ефективності. Однією з умов реалізації цього завдання є ефективна підготовка майбутніх вихователів. Визначено можливості вдосконалення цілей, структури та, деякою мірою, змісту професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Наведено короткі дані опитування сучасних студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта», що є показником ефективного освітнього процесу у вищому навчальному закладі, у якому працює автор статті. Виокремлено значення формування педагогічних цінностей майбутніх вихователів як необхідна умова розвитку, навчання й виховання дітей дошкільного віку. Особлива увага приділяється збільшенню кредитів педагогічної практики, що має проходити протягом всього періоду навчання студентів – від першого до четвертого курсу. Зміст практики має трансформуватися від навчальної до виробничої – від спостереження та аналізу роботи вихователя до самостійного виконання виробничих функцій вихователя. Проаналізовано освітню програму в аспекті порівняння з Міжнародною бакалаврською програмою підготовки фахівців у галузі дошкільної та початкової освіти, професійна спрямованість, навчальні дисципліни, педагогічна інтеграція.

Ключові слова: *освітня програма, вихователь дітей дошкільного віку, професійна підготовка, педагогічна практика, сучасний соціум, педагогічна компетентність, професійна спрямованість, навчальні дисципліни, педагогічна інтеграція, педагогічні цінності.*

Постановка проблеми. Як відомо, професія «вихователь дітей дошкільного віку» з'явилася в XIX столітті. Її появу зумовила зміна соціального статусу жінки-матері, яка вийшла за межі сім'ї та почала займатися суспільною трудовою діяльністю. Виникла необхідність створення системи дитячих садків, для забезпечення функціонування яких були необхідні спеціально навчені фахівці – вихователі дітей дошкільного віку. Таким чином, для багатьох дівчат і молодих жінок того часу відкривається можливість отримати педагогічну професію та місце роботи в дитячому садку з дітьми-дошкільниками. Діяльність педагога-вихователя в кожній історичній епосі мала свої особливості й залежала від мети виховання.

У сучасному світі вихователь – це одна з найважливіших професій, адже формує найцінніше: особистість людини. Зрозуміло, що замінити

дитині батьків, спілкування й діяльності з ними ніхто не може, але реалії життя такі, що дорослі члени сім'ї більшість часу зайняті на роботі. Тому вихователі допомагають батькам виконувати функції виховання й навчання дитини, спрямовувати розвиток в руслі її задатків, здібностей, інтересів. Вихователь (педагог) дошкільної освіти – це не просто професія, це покликання та щоденна копітка праця. Ось чому так важливо, щоб майбутній вихователь ще в період професійної підготовки усвідомлював всю відповідальність за свій вибір, розумів необхідність постійного саморозвитку, закладаючи міцний підмурок у перспективні професійні здобутки. Орієнтування студента – майбутнього фахівця дошкільної галузі – на таку траєкторію професійного навчання вимагає переосмислення й оновлення освітніх професійних програм.

Аналіз актуальних досліджень. Розробники сучасних стандартів вищої освіти в галузі дошкільної освіти, освітніх програм підготовки фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр», відповідаючи на виклики мінливого соціуму, передбачають як збереження вже існуючого позитивного освітнього досвіду, так і пошук та експериментальне впровадження ефективних технологій набуття студентами професійної компетентності впродовж навчання у виші, а після його завершення – у практичній діяльності.

Історичний огляд проблеми дозволяє стверджувати, що система підготовки майбутніх педагогів змінювалася разом зі змінами в різних сферах життя соціуму. Можна простежити становлення й розвиток закладів професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку від проведення 2–3-місячних курсів, викликаних нагальною потребою в забезпеченні педагогічними кадрами дитячих майданчиків та захоронок; педагогічних технікумів з 2–3-річним терміном підготовки вихователів; Фребелівського педагогічного інституту з 3–4-річним терміном підготовки вихователів та управлінців дошкільного виховання; до педагогічних інститутів з факультетами дошкільного виховання. Зміст професійної підготовки майбутнього вихователя постійно розширювався й поглиблювався, зумовлюючись змінами у практиці дошкільного виховання, удосконаленням його нормативно-правової бази.

Про важливість розвитку фахової майстерності в системі підготовки майбутніх вихователів дитячих садків свідчать дані про ті навчальні дисципліни, які викладалися в перших вищих навчальних закладах як у межах гуманітарного та етичного, так і музичного-хореографічного циклів. Студенти опановували малювання, співи, музику, етикет як необхідні засоби розвитку слуху, зору, зміцнення дихання, дикції, виховання моральності та ін. Педагогічна громадськість, науковці дбали про естетичне виховання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та рекомендували дотримуватися правил власної гігієни (вимоги до харчування, відпочинку, удосконалення фізичних якостей). В умовах

сьогодення, коли серед молоді набувають поширення шкідливі звички (паління, малорухливий спосіб життя), варто більше уваги приділяти саме питанням власного загального та культурного розвитку.

У цьому аспекті особливо актуально звучить думка Софії Федорівни Русової про те, що «без морального відродження жінка не осягне своєї долі, не підготовить вона у своїх донях та синах певних громадян для України».

Специфіка професіональної діяльності ставить перед вихователем дошкільної освіти високі вимоги. І для виконання своїх професійних обов'язків він повинен мати певні особистісні якості. Порівняємо, якими мали бути вихователі-сучасниці С. Ф. Русової та які вимоги ставимо перед вихователями.

Нагадаємо, яким має бути вихователь за розумінням С. Русової:

«***Він повинен мати якнайширшу професійну й загальну освіту, матеріальну незалежність; повні політичні права; незалежну пошану в громадянстві. Володіти такими рисами: любити дітей; з особливою увагою ставитися до своїх обов'язків педагога, бути готовим пожертвувати своїм спокоєм для своїх вихованців; бути фізично здоровим, мати спокійний, веселий настрій; ніколи не втрачати рівноваги у стосунках з дітьми; мати високу загальну й фахову освіту; вміти співати народні пісні; вміти малювати; мати чималі знання з літератури, своєї рідної та світової; мати високе розуміння життя й добра, чуйне до добра й краси серце; вміти встановити рідне між рідною хатою дитини й дитячою установою***».

У сучасних умовах професійну діяльність вихователя та функціонування дошкільного навчального закладу складно уявити без використання комп'ютерних технологій. А щодо інших характеристик – пропонуємо знайти відмінності.

Професійна спрямованість. У її основі лежить інтерес до професії вихователя й любов до дітей, педагогічне покликання, професійно-педагогічна спрямованість і нахили. Саме ці фактори мотивують до оволодіння педагогічними знаннями та постійного підвищення свого професійного рівня.

Емпатія. Характеризується вмінням співпереживати та співчувати, емоційно відгукуватися на почуття дитини. Вихователь дошкільної освіти, знаючи вікові особливості дошкільників, має виявляти чуйність, турботливість, доброзичливість, тактичність у взаєминах.

Педагогічний такт. Тактичность – це почуття міри, що виявляється в умінні дотримуватися правил пристойності та поводити себе відповідно. Разом із вимогливістю до учасників освітнього процесу (дітей, батьків, колег) вихователь залишається доброзичливим до них, вірить у їхні сили й можливості.

Педагогічний оптимізм. Основою педагогічного оптимізму є віра вихователя в сили й можливості кожної дитини. Вихователь, який любить

дітей, завжди налаштований на сприйняття їхніх позитивних якостей. Створюючи умови для прояву здібностей кожної дитини, вихователь допомагає розкритися особистісному потенціалу дошкільника. Оптимістичний вихователь не буде погано говорити про дитину, жалітися на неї батькам. Він характеризується вмінням надихати, життєрадісністю, почуттям гумору.

Культура професійного спілкування. Це високий культурний рівень і бездоганна поведінка. Діти наслідують вихователя в усьому.

Це вміння налагодити партнерські стосунки з батьками, вміти попереджати й вирішувати конфліктні ситуації.

А також уміння з повагою ставитися до колег, обмінюватися досвідом, сприймати критичні зауваження та пропозиції.

Педагогічна рефлексія. Рефлексія – це вміння аналізувати власну діяльність, оцінювати отримані результати й порівнювати їх із запланованою метою. На цій основі вихователь корегує наступну діяльність з метою поліпшення результатів.

Авторитетність. Бути авторитетним фахівцем – значить отримати оцінку власним моральним якостям, культурі, ерудиції, відданості професії.

Серед необхідних якостей особистості вихователя також треба зазначити: добросовістність, вимогливість до себе, ініціативність, терпіння й витримку. Важливо, щоб вихователь вмів малювати, співати, шити, ліпити з глини та пластиліну, мав акторські навички. Сучасні діти тягнуться до охайних, підтягнутих, усміхнених вихователів. Не останню роль відіграють зачіска та одяг.

Як зазначав видатний, відомий у всьому світі, український педагог Василь Олександрович Сухомлинський, хороший педагог – це людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, уміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі та прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною.

Таким чином, відмічаємо, що вимоги соціуму до особистості вихователя набувають нового звучання, а підготовка фахівців у вищих навчальних закладах потребує вдосконалення.

Метою статті є аналітичний зріз підходів до розробки стандартів професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

Методи дослідження. Історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, проектування.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, освітня програма підготовки бакалавра потребує переосмислення.

Програма має включати цільовий, змістовий і організаційний складники з метою формування розуміння студентами – майбутніми вихователями – системи цілей, завдань і умов, шляхів і принципів реалізації змісту освітнього процесу, орієнтованого на підтримку позитивної соціалізації та індивідуалізації, розвитку особистості дитини раннього й

дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах різного типу. Необхідно враховувати, що сьогоднішні студенти – майбутні дипломовані фахівці – з'являться на ринку праці мінімум через чотири роки, і тоді вже будуть усі підстави говорити про застарілість їхньої навченості щодо вирішення професійних завдань. То ж ще в процесі навчання майбутніх фахівців виникають протиріччя, які необхідно вирішувати неординарними шляхами задля формування в них здатності компетентно відповідати на виклики часу, постійно займатися самоосвітою, працювати над удосконаленням власного педагогічного стилю, тим самим підвищуючи свій професійний рейтинг з метою легкої адаптації в професійне середовище.

Розробляючи освітню програму, важливо проаналізувати її з точки зору урівноваження розподілу кількості навчальних кредитів між навчальними дисциплінами загального та предметно-практичного фахового циклу, визначення педагогічної практики пріоритетним засобом формування професійної компетентності на всіх курсах навчання – від першого до четвертого.

Педагогічна практика визначається науковцями як важливий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, у процесі якого вони оволодівають необхідними вміннями й навичками та як важливий спосіб вивчення освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі на основі безпосередньої участі в ньому (Т. І. Пониманська).

Структурно-логічна схема освітньої програми виходить з необхідності врахування енциклопедичності професії вихователя дітей дошкільного віку. Адже дитина сприймає світ цілісно, формує уявлення про нього на основі взаємодії з дорослими – найперше це батьки та дошкільні педагоги. І від того, наскільки дорослі мудрі та професійно послідовні у своїх діях, буде залежати благополуччя дитини. У зв'язку з цим, хотілося б нагадати тезу Марії Монтессорі щодо управління розвитком, навчанням і вихованням дітей дошкільного віку, яку можна сприймати як своєрідну педагогічну аксіому – «Допоможи мені зробити це самому». Зазначимо, що у програмі сучасного Міжнародного бакалаврату з дошкільної та початкової освіти ця педагогічна аксіома дозволяє формулювати зміст навчальної дисципліни, передбачати специфіку технологій, критеріїв оцінювання як через діяльність педагогів, так і через діяльність студентів. А під час проходження педагогічної практики ще й через діяльність дітей дошкільного віку. Відповідно до вищевказаного змінюється й розуміння своєї місії викладачами, які здійснюють фахову підготовку майбутнього вихователя. Вони усвідомлюють свою роль у становленні майбутнього фахівця як людини допитливої , знаючої та вміючої поповнювати власний багаж знань, комунікативної, принципової, неупередженої та з широким світоглядом, здатну приймати рішення і відповідати на виклики, з різнобічними інтересами, здатної до рефлексії та міркування.

Тож в основі професійної підготовки, на нашу думку, має бути закладена цілісність, перспективність і творчість. Професійна компетентність майбутнього фахівця дошкільної галузі, сучасного студента, вибудовується на міцному підґрунті – концепції педагогічної підтримки та комплексного супроводу, орієнтованих на розробку індивідуального освітнього маршруту для кожного студента з урахуванням особливостей академічних груп у ході реалізації освітньої програми.

Важливою умовою ознайомлення з майбутньою професією та елементарного «входження» в неї є, як вище зазначалося, наявність педагогічної навчальної практики на першому курсі. Базами практики мають виступати різні типи дошкільних навчальних закладів, перебуваючи в яких студенти мали б можливість безпосередньо спілкуватися з дітьми дошкільного віку, спостерігати, аналізувати, «апробувати» власні життєві компетенції в професійному застосуванні. У діаді з педагогічною практикою має виступати навчальний курс «Вступ до спеціальності» з циклу психолого-педагогічних дисциплін. У програмі курсу доцільно передбачити педагогічні ситуації, задачі, опитувальники, тести, спрямовані на адаптацію до освітнього середовища ВНЗ та формування інтересу до майбутнього фаху. Навчальні курси «Педагогіка», «Психологія» з модулями «Загальна педагогіка», «Загальна психологія» мають на меті допомогти студентам проникнути в сутність основних понять і категорій психолого-педагогічної науки, зорієнтуватись у виробничих функціях і професійних завданнях педагога .

На другому-третьому курсах, поряд із навчальною педагогічною практикою, студенти вивчають фахові навчальні дисципліни – методики дошкільної освіти: основоположною методикою ми вважаємо дошкільну лінгводидактику, що об’єднує інші фахові методики власне вербалізацією усіх уявлень і знань дітей у період довкілля: про природу, соціальне довкілля, елементи математичних наук, образотворче мистецтво, музику й фізкультуру тощо. Та й сама методика розвитку мовлення, як наукова галузь, досить успішно розвивається в сьогоденні.

Опанувавши фахові методики та поповнивши потрфоліо методичними розробками, майбутній фахівець має можливість здійснити педагогічну самодіагностику на педагогічній виробничій практиці, тривалістю до 8–10 тижнів. Зміст такого виду практики передбачає виконання студентом-практикантом професійної діяльності вихователя в різних вікових групах дошкільного навчального закладу.

Упродовж проходження освітньої програми майбутній фахівець долучається до проведення перших наукових досліджень через виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, написання курсових робіт, розроблення навчально-методичних проектів. Під час визначення напрямів або тем таких досліджень викладачі мають орієнтуватися не лише на власні наукові інтереси, але й ураховувати потреби, здатності й бажання студентів, їх

особливий інтерес та особливі досягнення в тій чи іншій навчальній дисципліні. Таким чином, ще в роки студентського навчання буде здійснюватися персоналізація освітнього процесу, закладатися стиль сучасного вихователя, формуватиметься його здатність сублімувати творчий потенціал, щоб успішно вирішувати актуальні питання педагогічної діяльності.

Не менш важливе значення має проблема формування в майбутніх фахівців педагогічних цінностей, що орієнтують на дитину (іншу людину) як на потребу вираження доброти, милосердя, любові. Врахування цієї вимоги допоможе створити позитивну загальну атмосферу освітнього процесу, налагодити сприятливі стосунки в діадах «педагог-дитина», «педагог-батьки», «педагог-педагог».

Загалом система професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до деякої міри виступає орієнтиром моделювання власного педагогічного простору кожним сьогоднішнім студентом на майбутнє. Проводячи анонімне анкетування студентів із метою вивчення педагогічного стилю викладачів, приходимо до висновку про необхідність посилення емоційної складової процесу навчання, розвитку (наголошуємо саме на розвитку) гуманістичного спілкування педагога, підтримки становлення комунікативної культури в академічній групі. Такі загальні дані свідчать про високу мотивацію сучасних студентів до педагогічної діяльності, бажання професійного самовдосконалення та саморозвитку, орієнтацію на збагачення професійної компетентності новітніми науковими досягненнями, а також здійснення власних науково-методичних досліджень.

На основі наукових джерел та на основі власного викладацького досвіду дозволимо собі висловити припущення про необхідність включення до освітньої програми навчальних дисциплін у вигляді факультативних занять, метою яких був би творчий розвиток студентської молоді – хор, танцювальний гурток, театральний гурток, туризм тощо.

Зауважимо, що освітня програма фахової підготовки має бути гнучкою, мобільною, з чітко визначеним закономірним поєднанням навчальних модулів у методичний конструктор освітньої карти як для окремих студентів, так і для академічної групи.

Висновки. Ми розглянули деякі питання створення освітніх програм професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Окремого розгляду потребує питання вивчення можливості інтегрування в Міжнародні бакалаврські програми та розробка таких програм, що забезпечили би можливість реалізації перспективності та наступності між двома ланками освіти – дошкільною та початковою – на рівні поєднання двох спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Как готовят учителей в Финляндии [Электронный ресурс] // Электронный журнал об образовании. – Режим доступа :

www.akvobr.ru/kak_gotovjat_uchitelei_v_finljandii.html.

2. Корепанова М. А. Современные тенденции підготовки специалистов дошкольного образования [Электронный ресурс] / М. А. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогыческого университета. – Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-podgotovki-spetsialistov-doshkolnogo-obrazovaniya

3. Русова С. Ф. Дитячий садок / С. Ф. Русова. – К., 1918. – 31 с.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В.О.Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 томах. – Т. 3. – К. : Рад. Школа, 1997. – 670 с.

РЕЗЮМЕ

Машовец М. А. Подготовка современного педагога детей дошкольного возраста в условиях изменчивого социума.

В статье рассматриваются вопросы необходимости изменений в образовательных программах подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений. Сделан краткий обзор исторических наработок, в которых подано ожидания социума от профессионалов в области дошкольного образования и раскрыты подходы к их профессиональной подготовке. Акцентировано внимание на современных подходах к решению этой проблемы. Дана характеристика образовательного процесса в дошкольных учебных заведениях и немечены перспективы повышения его эффективности. Одним из условий реализации этого задания является эффективная подготовка будущих воспитателей.

Определены возможности усовершенствования целей, структуры и, в некоторой степени, содержания профессиональной підготовки будущих специалистов дошкольного образования. Представлены короткие данные опроса современных студентов направления подготовки «Дошкольное образование», которые подтверждают эффективность образовательного процесса в высшем учебном заведении, в котором работает автор.

Уделено внимание вопросу формирования педагогических ценностей будущих воспитателей как необходимое условие развития, обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Кроме того, поднимается вопрос об увеличении кредитов педагогической практики, которая должна проходить через весь образовательный процесс – от первого до четвертого курса.

***Ключевые слова**: образовательная программа, воспитатель детей дошкольного возраста, профессиональная подготовка, педагогическая практика, современный социум, педагогическая компетентность, профессиональная направленность, учебные дисциплины, педагогическая интеграция, педагогические ценности.*

SUMMARY

Mashovets M. Preparation of a Modern Teacher of Preschool Children in a Changing Society.

In the article the questions of necessity of changes are examined in the educational programs of preparation of future educators of preschool educational establishments. The short review of historical labours in that expectation of society is given from professionals in industry of preschool education. Attention is accented on the modern going near the decision of this problem. Description is given to the educational process in preschool educational establishments and the prospects of increasing of its efficiency are set. One of the terms of realization of this task is an effective preparation of future educators.

The possibilities of improvement of the aims, structure are certain to maintenance of professional preparation of future specialists of preschool education. These short questioning over the modern students is brought straight preparations «Preschool education», that is the index of effective educational process in higher educational establishment.

The author of the article stresses that A value is distinguished of forming pedagogical values of future educators.

The special attention is paid to the increase of credits of pedagogical practice that must pass during all period of students' study - from the first to the fourth course. The table of the contents of practice must be transformed from educational to productive – from a supervision and analysis of work of an educator to independent implementation of productive functions of an educator. An attempt to analyse the educational program in the aspect of comparing to the International bachelor program of preparation of specialists in industry of preschool and initial education is traced.

It is noted that the basis of training must be laid integrity perspective, continuity and work process. The professional competence of pre-professional sphere, the modern student, is built on a solid foundation – the concept of educational support and comprehensive support focused on the development of an individual educational route for each student based on the characteristics of academic groups in the implementation of educational programs.

Separate consideration requires the study of the possibility of integration in the International Baccalaureate program.

Key words: *an educational program, an educator of children of preschool age, professional preparation, pedagogical practice, modern society, pedagogical competence, professional orientation, training courses, educational integration, educational value.*

УДК 378

О. Г. Набока
Донбаський державний педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЗАСОБАМИ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено можливості компетентнісного підходу у формуванні готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів. Автором розкрито технології підготовки магістрантів за освітньо-професійною програмою «Управління навчальними закладами». Зазначена технологія дозволила відстежити успішність формування основних компетенцій майбутніх управлінців щодо здійснення інноваційної діяльності. У пропонованих технологіях широко використовуються інтерактивні методи навчання, закріплення теорії відбувається під час виробничої управлінської практики, а діагностичний інструментарій дозволяє успішно відстежувати формування основних компетенцій студентів магістрантів – майбутніх керівників навчальних закладів.

Ключові слова*: готовність до інноваційної діяльності, керівник навчального закладу, компетентність, технологія.*

Постановка проблеми. Найважливішою сучасною функцією керівників освітніх закладів є розробка та реалізація ефективної стратегії, орієнтованої на впровадження інновацій. Відтак, головним чинником оптимальної діяльності й розвитку освітніх закладів є постійне теоретичне та практичне підвищення кваліфікації керівників нового типу: професійних, компетентних

щодо широкого кола економічних, соціальних, технологічних питань, що володіють стратегічним і тактичним баченням, спрямованістю на розвиток освітнього закладу. В умовах посилення конкуренції, що виступає одним із рушіїв прогресу, є потреба в керівниках, що володіють особистою винахідливістю та спроможністю до інновацій [4, 352].

Інноваційний шлях розвитку сучасного суспільства невід'ємно пов'язаний із запитом на формування професійної компетентності. Компетентнісно зорієнтована вища освіта є вимогою часу, законів постіндустріального, інформаційного суспільства, якому потрібні добре освічені фахівці із сучасним мисленням, здатні до продуктивних інновацій у своїй сфері професійної діяльності. У сучасному світі компетентність є бажаним результатом професійної освіти, показником її якості. Компетентність розглядається як інтегральна характеристика ефективності діяльності людини, вимір успіху при досягненні мети, пов'язаної з інноваційними процесами в різних сферах життя сучасної людини.

Отже, визначення компетентнісного підходу є провідним у виборі технологій формування готовності до інноваційної діяльності в майбутніх керівників навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасному науковому просторі проблеми інноватики розглядають Л. Даниленко, Л. Карамушка, І. Корнілова; впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес школи вивчають Л. Березівська, П. Шепет, Р. Чуйко та ін. Творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності, підвищення його фахового рівня, професійної компетенції відображено у працях Л. Вовк, В. Загвязинського, І. Зязюна, М. Кларіна, М. Поташніка, О. Савченко та інших дослідників. Готовність педагога до інноваційної діяльності останніми роками досліджують В. Уруський, І. Дичківська, О. Коберник, К. Макагон та ін. Особливості підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до застосування освітніх інновацій досліджено у працях В. Бондаря, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Г. Єльникової та ін.

Прикладними питаннями запровадження компетентнісного підходу в освіті й осмислення засадничих питань взаємозв'язку компетенції та компетентностей займаються закордонні й українські науковці та практики А. Хуторський, Н. Бібік, Л. Ващенко, С. Калашнікова, О. Пометун, Л. Хоружа та ін.

Незважаючи на значну кількість наукових досліджень у цьому напрямі, залишаються недостатньо вивченими структура та компоненти готовності менеджерів освіти до інноваційної діяльності, потребують подальшого обґрунтування технології підготовки майбутніх управлінців до здійснення інноваційної діяльності.

Метою статті є розкриття технологій формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів, спираючись на методологічні засади компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність у сучасних наукових дослідженнях розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання та самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, 53]. Однією з важливих рис керівника навчального закладу, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності.

В. Сластьонін визначає критерії готовності керівника навчального закладу до інноваційної діяльності, як:

- усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності як готовності до творчої діяльності з нововведеннями у школі;
- упевненість у тому, що нововведення призведе до позитивних наслідків;
- узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;
- готовність до подолання творчих невдач;
- органічність інноваційної діяльності, фахової та особистої культури;
- рівень технологічної готовності до виконання інноваційної діяльності;
- позитивна оцінка власного попереднього досвіду у світлі інноваційної діяльності;
- здатність до професійної рефлексії [6].

Багато проблем, що постають перед керівниками навчальних закладів, які працюють в інноваційному режимі, пов’язані з низькою інноваційною компетентністю.

Отже, формування готовності майбутнього керівника навчального закладу до інноваційної діяльності стало одним із напрямів науково-дослідної роботи викладачів кафедри управління навчальними закладами Донбаського державного педагогічного університету.

Дослідження проводилось у процесі підготовки магістрантів за освітньо-професійною програмою «Управління навчальними закладами».

Перед початком роботи викладачами кафедри було проведено опитування студентів-магістрантів – майбутніх керівників навчальних закладів, у якому їм пропонувалось оцінити рівень власних знань, умінь та навичок в інноваційній управлінській діяльності. Кількість респондентів, які брали участь в опитуванні – 25 осіб. У процесі обробки даних були отримані такі результати:

- уміння формулювати управлінську проблему в конкретній ситуації є достатнім у 44 %;
- навичками розробки критеріїв успішності інноваційної діяльності володіють тільки 12 %;
- сформулювати ідею, оформити задум, розробити план інноваційної діяльності спроможні тільки 36 %;

– організувати роботу колективу в режимі інновацій уміють 52 %.

Результати опитування засвідчили, що рівень готовності майбутніх керівників навчальних закладів до реалізації інновацій певно що недостатній. Виявлені під час опитування та в процесі подальшої співбесіди мотиваційні, значеннєві, діяльнісні прогалини в професійній компетентності майбутніх керівників навчальних закладів підтверджують актуальність дослідження щодо формування готовності до інноваційної діяльності, тобто особистісної схильності до інновацій: керівник з адекватним рівнем сформованості інноваційної готовності розуміє сутність інноваційних процесів в освіті, позитивно мотивований на їх впровадження, володіє вмінням їх реалізувати.

Результатом сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів повинно стати вміння розв'язувати такі професійні завдання професійного менеджменту:

– реалізовувати психолого-педагогічне забезпечення процесу впровадження інноваційних освітніх програм і технологій у педагогічний процес освітнього закладу;
– вести роботу з педагогічним колективом освітнього закладу щодо зміни стереотипної поведінки в напрямі формування готовності до зрушень та інновацій;
– уміти здійснювати проектування спільно з педагогами освітнього закладу індивідуальних траєкторій підвищення їх кваліфікації задля участі в інноваційній діяльності та реалізації інноваційних проектів у сфері освіти;
– брати участь в експертизі освітніх проектів та інноваційних педагогічних технологій з точки зору їх відповідності сучасним науковим підходам і вимогам до експертизи якості освітніх послуг [3, 75].

Формування заявлених компетенцій у майбутніх керівників навчальних закладів зумовлює пошук ефективних освітніх технологій. Стосовно цього питання нами вивчався досвід як вітчизняних, так і закордонних науковців [2; 3; 5]. Аналіз проведених розвідок у цьому напрямі засвідчив необхідність формування у студентів-магістрантів позиції суб'єкта навчально-дослідної діяльності, вироблення загальної здатності мобілізувати у професійній діяльності свої знання, уміння, узагальнені способи дій з метою вирішення варіативних, нестандартних завдань, досягнення яких потребує спроможності аналізувати ситуацію, вибирати альтернативний спосіб вирішення, оцінювати його ризики, ефективність, віддалені наслідки.

Варто погодитися з тими фахівцями, які вважають, що для формування готовності до інноваційної діяльності необхідно «вибудовувати систему цієї діяльності й тим самим переводити теоретичні знання в діяльнісну, тобто понятійну форму» [4, 47]. Тому в навчально-виховному процесі магістрантів використовувалися різноманітні освітні й

технологічні ресурси: інтерактивні лекції; групові дискусії; індивідуальна робота з електронними підручниками та робочими зошитами; індивідуально-групова обробка текстів (task-аналіз, swot-аналіз, pest-аналіз); індивідуально-групова робота з кейсами та проблемними завданнями; рамкова робота з інформацією (доповіді, статті, рецензії, звіти, тези); аргументоване есе; групові презентації.

Науково-дослідна робота студентів-магістрантів передбачала самостійний аналіз результатів інноваційної діяльності освітніх закладів, поданий на інтернет-сайтах, у збірках наукових праць, журналах. На підставі вивчення змісту інноваційної діяльності студенти готувалися до семінару за темою: «Інновації у сучасній освіті», де здійснювали змістовий аналіз таких інновацій, підводили підсумки щодо доцільності впровадження їх у практику та можливі ризики. Публічне обговорення під час семінару визначеної проблеми відкрив можливості для формування здатності брати участь у професійних дискусіях щодо інновацій у сфері освіти, дозволив учитись аргументувати та відстоювати власну думку, а також ставати на позицію опонента та приймати її.

Особливу роль у формуванні готовності до інноваційної діяльності майбутнього керівника навчального закладу відіграла практична підготовка. Так, під час виробничої управлінської практики в закладах освіти студенти-магістранти на базах практики виконували проект із розробки стратегії розвитку навчального закладу, який передбачав розв’язання таких завдань:

1) визначення першорядності глобальних проблем розвитку навчального закладу;
2) окреслення мети та критеріїв розвитку навчального закладу;
3) розроблення матриці step-аналізу зовнішнього середовища навчального закладу;
4) розроблення матриці swot-аналізу внутрішнього середовища навчального закладу;
5) обґрунтування аргументації стратегічних ідей розвитку;
6) розроблення матриці БКГ-аналізу конкурентної позиції навчального закладу;
7) визначення конкурентних переваги навчального закладу;
8) вибір базової стратегії розвитку навчального закладу.

Під час роботи студенти відзначали, що розроблення цього проекту було досить корисним для навчання вмінню здійснювати конкурентну інноваційну діяльність, розробляти її ідею та задум, спонукало до виявлення особистого ставлення магістранта до управлінської інноваційної діяльності, дозволяло отримати мотиваційний заряд на досягнення інноваційної мети освітнього закладу.

Атестація магістрантів за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом» дозволила не лише викладачам, а й самому здобувачеві оцінити власну компетентність, у тому числі з проблеми організації інноваційної діяльності в сучасній освіті. Індикаторами такої готовності стала підготовка магістерської кваліфікаційної роботи, оформлення доповіді, її мультимедійна презентація, участь у науковій дискусії.

Упродовж усього періоду навчання за магістерською програмою з метою самооцінки формування готовності до інноваційної діяльності та активізації самостійної діяльності студентам було запропоновано сформувати власне портфоліо за такими основними розділами:

а) портфоліо авторських робіт – колекцію письмових робіт (есе, реферат та ін.), виконаних студентом за час навчання в магістратурі, підготованих власних наукових статей, науково-дослідних робіт, поданих на різноманітні конкурси тощо. До вказаних письмових робіт магістранту пропоновано додати вибрані фрагменти (бажано у форматі pdf). У потрфоліо авторських робіт можна розміщувати письмові відгуки, рецензії та іншу критику на статті студента, його письмові роботи тощо;

б) «персональний дослідницький архів» – систематизоване зібрання різноманітних додаткових матеріалів, які супроводжуються поясненнями студента та описують формування емпіричної, джерельної бази дослідження:

- підготовлені бібліографії, реферати (конспекти, фотокопії) основних джерел;
- систематизація джерел за темою дослідження;
- аналітичні звіти за темою дослідження;
- колекції фотокопій архівних матеріалів;
- систематизовані архіви газетних і журнальних вирізок, копій статей з інтернет-сайтів тощо;

в) портфоліо управлінської виробничої практики – різноманітні документи й офіційні матеріали, що стосуються отриманого в магістратурі досвіду управлінської виробничої діяльності: завдання практики, щоденник практики (звіт про проходження практики), відгуки кураторів, результати колоквіуму з управління, документація стажиста-управлінця (у випадку якщо магістрант працював стажистом-управлінцем у період навчання в магістратурі).

У портфоліо студентами відзначався досвід участі в колективних науково-дослідних проектах.

г) портфоліо досягнень – колекцію офіційних документів (у копіях), що засвідчують визнані досягнення магістранта: грамоти, листи подяки, рекомендаційні листи, сертифікати участі, атестати іменних стипендій, накази про призначення академічних стипендій за наукові досягнення тощо.

Використання технології портфоліо під час професійної підготовки майбутніх управлінців допомагало розв'язувати важливі педагогічні завдання: підтримувати високу навчальну мотивацію студентів; заохочувати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання; розвивати навички рефлексивної та оцінної (самооцінної) діяльності студентів; формувати вміння вчитися – ставити цілі, планувати й організовувати власну навчальну діяльність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, використання компетентнісного підходу як підґрунтя формування в майбутніх керівників навчальних закладів готовності до інноваційної діяльності дозволяє підготувати такого управлінця, який би був спроможний забезпечити нову якість управління системою освіти на принципах законності, демократії, автономії освітніх закладів, інформаційної відкритості освіти та моніторингу її якості, коли сутнісними підвалинами управління стають принципи визнання пріоритетності освіти та її гуманістичного характеру.

Водночас інноваційна педагогічна діяльність керівника навчального закладу буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від усталених штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, чинних нормативів і створить нові цілі та принципи власної діяльності. Інноваційний потенціал навчального закладу залежить від особистості керівника, який спроможний з яскраво вираженим новаторським духом завжди першим охоче сприймати нове як позитивне, уміє розв'язувати нестандартні завдання, перманентно сам створює та розробляє педагогічні освітні інновації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартков О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартков // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52–58.

2. Ганаева Е. А. Формирование готовности директоров средних школ к инновационной деятельности / Е. А. Ганаева // Образование и наука. – 2011. – № 7 (86). – С. 127–138.

3. Крулехт М. В. Формирование компетентности магистров по программе «Педагогический менеджмент» в области инноваций в сфере образования / М. В. Крулехт // Образование и образованный человек. – 2014. – № 2. – С. 73–79.

4. Лазарев В. С. Управления инновациями в школе : учебное пособие / В. С. Лазарев. – М. : Центр пед. образования, 2008. – 352 с.

5. Линьова І. О. Компетентнісний підхід в основі професійної підготовки сучасних керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності [Електронний ресурс] / І. О. Линьова. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10lineia.pdf.

6. Сластенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подимова. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

РЕЗЮМЕ

Набока О. Г. Технологии формирования готовности к инновационной деятельности будущих руководителей учебных заведений средствами компетентностного подхода.

В статье раскрыты возможности компетентностного подхода в формировании готовности к инновационной деятельности будущих руководителей учебных заведений. Автором проанализированы технологии подготовки магистрантов образовательно-профессиональной программы «Управление учебными заведениями». Данные технологии позволили определить достижения формирования основных компетенций по указанной программе. Рассматриваемые технологии широко используют интерактивные методы обучения, закрепление теории происходит во время производственной управленческой практики, а диагностический инструментарий технологии позволяет успешно проследить формирование основных компетенций студентов- магистрантов – будущих руководителей учебных заведений.

***Ключевые слова**: готовность к инновационной деятельности, руководитель учебного заведения, компетентность, технологии.*

SUMMARY

Naboka O. Technologies of Formation of Preparedness to the Innovation Activity of the Future Leaders of Educational Institution by Means of the Competency Approach.

In the article there are the uncovered possibilities of the competency approach in the formation of the preparedness to the innovation activity of the future leaders of educational institutions.

In the process of the research there has been held the interview of the undergraduates – future leaders of educational institutions where they were offered to estimate the level of their own knowledge, skills and experience in the innovational management activity. The results of the interview have proved that the level of preparedness of the future leaders of educational institutions to the realization of the innovations is insufficient. The identified in the interview and in the process of the further intercourse the motivation, knowledge, activity gaps in the professional competence of the future leaders of educational institutions have confirmed the relevance of the study.

The author reveals the technology of the preparedness of the undergraduates in accordance with the educational and professional program «Management of Educational Institutions». The defined technology widely uses interactive methods of education, fixing the theory is provided during the practical managing training; the diagnostic tools of the technology allow testing successfully the progress of the formation of the basic competences of the students-undergraduates.

The result of the formed preparedness to the innovational activity of the future leaders of educational institutions should become the skill to solve the following professional problems of professional management:

- *to realize the psychological and pedagogical provision of the process of the implementation of the innovational educational program and techniques into the pedagogical process of the educational institutions;*
- *to direct work with the pedagogical staff of the educational institution as to the changes of the stereotyped behavior in the direction of the formation of the preparedness to the upheavals and innovations;*
- *to be able to conduct the process of projecting together with the pedagogues of the educational institution of the individual trajectories of the rise of their qualification for*

the sake of the participation in the innovational activity and the realization of the innovational projects in the sphere of education;

– *to take part in the assessment of the educational projects and the innovational pedagogical techniques from the point of view of their correspondence to the modern scientific approaches and the requirements to the assessment of the quality of the educational services.*

Key words: *preparedness to the innovation activity, a leader of an educational institution, a competency approach, a technology.*

УДК 378.146:81

Т. М. Олендр
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті розглянуто проблему використання інноваційних технологій контролю й оцінювання знань студентів з іноземної мови за професійним спрямуванням. Проаналізовано сутність понять «контроль», «оцінювання» та «моніторинг». Охарактеризовано значення модульної та рейтингової системи оцінки якості знань та окреслено роль моніторингу й навчального портфоліо як інноваційних форм контролю навчальних досягнень студентів, визначено об'єкти, методи та види контролю. Обґрунтовано важливість застосування комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням із метою самомотивації студентів. Виділено недоліки в застосуванні інноваційних методів контролю та оцінювання навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Ключові слова*: інноваційні технології, контроль, оцінювання, іноземна мова за професійним спрямуванням, модульна система оцінювання, рейтингова система оцінювання, моніторинг, навчальне портфоліо.*

Постановка проблеми. У наш час особливо гостро постає питання покращення якості підготовки фахівців певних спеціальностей, здатних працювати в тих галузях господарства, які потребують інтелектуальної діяльності, та бути конкурентоспроможними на ринку праці. Сучасний фахівець повинен володіти необхідними навичками й уміннями професійного, ділового та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, бути спроможним оволодіти новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела. Тому зростає попит на кваліфікованих випускників ВНЗ**,** які вільно володіють професійно-орієнтованою іноземною мовою, а підготовка таких фахівців потребує вдосконалення форм, методів і технологій її викладання, зокрема, впровадження інноваційних технологій навчання. Із переходом людства до Інтернет- та комп'ютерних технологій назріла потреба й у пошуку нових підходів щодо створення інструментарію для контролю та оцінювання якості володіння іноземною мовою майбутніми фахівцями.

Нинішній рівень інформатизації суспільства дає змогу застосовувати комп'ютер як засіб контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі питання контролю й оцінювання якості знань студентів ВНЗ з іноземної мови перебуває в центрі уваги багатьох науковців, що зумовлено збільшенням попиту на фахівців різних галузей, які володіють іноземною мовою. Зокрема, проблему розробки тестів та їх застосування у практиці навчання іноземних мов досліджували Л. Банкевич, В. Коккота, О. Петращук, Л. Бечмен, Дж. Кларк, Г. Фулчер та ін. Аналіз методів контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів з іноземної мови здійснено в роботах Ю. Головач, І. Зварич, В. Лубеннікової, Л. Мільруд. Розглядають проблеми використання інноваційних технологій у навчанні історії (Л. Баханов), фізики (О. Бугайов), іноземних мов (Н. Нікітіна, Н. Саєнко). Однак питання організації контролю та оцінювання рівня сформованості професійної іншомовної комунікативної компетенції засобами інноваційних технологій у студентів немовних спеціальностей висвітлено недостатньо й потребує ґрунтовнішого аналізу.

Тому **мета статті** – розкрити значення й місце інноваційних методів контролю, форм та ролі оцінювання у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано комплекс теоретичних методів дослідження. Для з'ясування сутності інноваційних методів контролю й основних форм організації оцінювання у процесі навчання іноземної мови за професійним спрямуванням був проведений теоретичний аналіз педагогічної літератури. Інтерпретаційно-аналітичний метод забезпечив можливість здійснити концептуальний аналіз джерельної бази з використанням прийомів інтерпретації, порівняння та узагальнення. За допомогою емпіричних методів дослідження проведено опитування, бесіди, інтерв'ювання для вивчення стану запровадження інновацій у навчальний процес під час навчання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. В основу більшості інноваційних технологій навчання покладено особистісно-орієнтований підхід. При цьому професійна освіта максимально спрямована на потреби того, хто її набуває, а головною її метою стає розвиток особистості здобувача знань, що сприяє перетворенню суб'єкта навчання на ініціатора й організатора власного процесу навчання [4, 22]. Не менш важливим прикладом інновацій у навчальному процесі нині є застосування комп'ютерних та Інтернет-технологій. Комп'ютерні технології сприймаються з набагато більшим інтересом і позитивом, ніж підручники та посібники. Технологічні новинки допомагають активізувати самомотивацію студентів, їхнє креативне мислення, самостійність і прагнення до всебічного засвоєння інформації, стимулювати допитливість та інтерес до наукової діяльності [9]. Інноваційні технологічні засоби навчання іноземної мови у вищій школі дають

можливість удосконалити методи подачі граматичної та лексичної інформації, практику монологічного й діалогічного мовлення, навчання письма та відпрацювання вимови, постійно поповнювати словниковий запас студентів.

Застосування електронних технологій у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у вищій школі поширене в подачі нових знань (ілюстрування як граматичного, так і лексичного матеріалу різноманітними наочними засобами); у закріпленні пройденого матеріалу (використання презентацій у PowerPoint, при цьому студенти бачать пройдений матеріал у цілісній структурній формі). Саме взаємодія візуальних та аудіо-ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення з використанням сучасних технічних і програмних засобів, які об'єднують текст, звук, графіку, фото, відео в одному цифровому поданні, допомагає студентові сприймати інформацію у спрощеному вигляді. І звичайно ж, новітні електронні технології служать унікальною підмогою під час перевірки знань. Як відомо, одним із перевірених шляхів покращення якості освіти й ефективного управління пізнавальною діяльністю студентів у вищій школі є підвищення рівня контролю їх навчальних досягнень як на державному рівні, так і на рівні ВНЗ. Питання контролю й оцінювання іншомовних умінь є актуальною проблемою сучасної методики викладання іноземної мови. Правильність визначення рівня сформованості навичок і вмінь у певному виді мовленнєвої діяльності залежить від валідності критеріїв, що застосовуються для досягнення рішення, та валідності процедур, за якими ці критерії розробляються.

Контроль – невід'ємний складник процесу навчання. Головною його метою, разом із визначенням та оцінюванням рівня сформованості навичок і вмінь, є управління навчанням [12]. Контроль не лише дає можливість перевірити набуті знання, уміння й навички, а й стимулює до покращення отриманого рівня володіння іноземною мовою. Тому роль контролю, як констатує Т. Кладкова, є «…незаперечно суттєвою як для студента, який одержує об'єктивні дані своїх досягнень у певному виді мовленнєвої діяльності, так і для викладача, який на основі отриманих у процесі контролю результатів успішності студентів дізнається про ефективність чи стратегічну невідповідність використаних ним методів і прийомів у процесі навчання» [5]. Найпоширенішою функцією інформаційних технологій, що вже тривалий час використовується у вищій школі України, є контроль знань за допомогою тестів. Проте під час оцінювання творчих завдань можливості програмного забезпечення обмежені.

Сучасна педагогічна наука вважає інноваційними, окрім тестування, такі форми контролю навчальних досягнень студентів: навчальні портфоліо, модульну та рейтингову системи оцінки якості знань, моніторинг якості знань.

Навчальне портфоліо можна охарактеризувати як систематичний збір, аналіз та оцінювання навчальних досягнень студента, а його метою є відстежування прогресу чи регресу в навчанні.

Об'єктами контролю за поточною навчальною діяльністю студента на заняттях з іноземної мови є: розуміння прочитаного, відповідь на запитання з раніше вивченого матеріалу, перевірка лексико-граматичного матеріалу, монологічне та діалогічне мовлення за тематикою професійного спрямування, підготовка презентацій і проектів, виконання письмового домашнього завдання, робота та активність на аудиторних заняттях. Система контролю за навчальною діяльністю студентів здійснюється за схемою: контроль поточної діяльності студента, підсумковий контроль, виконання індивідуального науково-дослідного завдання (ІНДЗ), самостійна робота, диференційований залік, екзамен. Методи контролю охоплюють усне опитування (індивідуальне, фронтальне, комбіноване), письмове опитування, практичну перевірку (рольові ігри, презентації), стандартизований контроль (тестування – бланкове або комп'ютерне), рейтинговий контроль знань. Під час вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням застосовуються такі види контролю: поточний, рубіжний, підсумковий.

Важливим також є контроль рівня сформованості писемного мовлення. Від об'єктивного вимірювання та надійної оцінки якості володіння студентами вміннями писемного мовлення залежить успішність навчального процесу з іноземної мови та ефективність управління ним. Творче завдання або ІНДЗ, допомагає більш об'єктивно визначити межі знань студентів, сприяє виявленню прогалин у засвоєнні навчального матеріалу, формує креативні здібності. Здебільшого студенти виконують ІНДЗ у формі виготовлення презентацій. Мета такого завдання – закріпити знання основних лексичних одиниць та граматичних конструкцій, вивчених впродовж практичних занять і продемонструвати вміння самостійно робити доповнення та висновки з певної теми, що характеризує не лише репродуктивні знання студента, але й уміння креативно застосовувати їх у різних ситуаціях.

Більшість форм поточного оцінювання спрямовані на детальну перевірку окремих параметрів мови або мовленнєвих умінь. Модульне оцінювання проводиться на основі поточного оцінювання й визначає єдиний модульний бал.

Принцип модульності пояснюється тим, що структурними компонентами змісту навчальної дисципліни чи іншого виду навчальної діяльності є модулі – узагальнені й логічно завершені частини навчального матеріалу, рівень засвоєння яких визначається модульним контролем.

Так, до прикладу, у Тернопільському національному педагогічному університеті на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням завдання поточного модульного контролю оцінюються у діапазоні від 0 до 20 (40) балів, виконання ІНДЗ оцінюється від 0 до 10 балів, підсумковий тест – від 0 до 20 (30) балів.

Поточний контроль за кожен змістовий модуль передбачає максимальну кількість у 20 (40) балів, із них письмова перевірка знань граматичного матеріалу – 8 (10) балів, знання активної лексики –5 балів, виклад чи обговорення теми – 5 балів, виконання лексичних і граматичних вправ та завдань – 2 (5) бали.

Накопичування балів притаманне рейтинговій системі оцінки якості знань, що виражається, як правило, за 100-бальною шкалою та сукупно відображає успішність і рівень знань студента з іноземної мови впродовж певного періоду навчання. Така система оцінюваннння є ефективною, бо враховує поточну успішність студента та спонукає до навчання протягом усього періоду вивчення дисципліни, а також активізує самостійну роботу.

Нині все частіше для позначення постійного контролю за будь-яким процесом, що має на меті виявлення відповідності його бажаному результату або початковим прогнозам**,** використовують термін «моніторинг» [11]. Моніторинг пов’язаний із тривалою оцінкою реалізації планів та завдань і головним його завданням є зменшення різниці між запланованим і досягнутим. Основний зміст моніторингу – отримання комплексної інформації про стан системи з метою прийняття управлінських рішень щодо переведення її на якісно новий рівень [10]. Його основне призначення – надання надійної, оперативної та ґрунтовної інформації щодо досягнутого стану, зокрема, освітньої галузі, а також виявлення сутності та причин виникнення проблем у цій сфері, ступеня впливу зовнішніх чинників на перебіг процесів, ефективності прийняття управлінських рішень і просування освітніх реформ [1].

Моніторинг неможливо розглядати ізольовано від оцінювання, яке опинилось у центрі уваги саме завдяки його системам і передбачає застосування зібраних моніторингових даних для формування оцінкового судження про процеси й результати в системі освіти [8]. Оскільки моніторинг передбачає систематичне збирання, обробку, зберігання й поширення інформації про стан освіти, то М. Варбан [2] припускає, що моніторинг проводиться на регулярній основі, а оцінювання – за потребою.

У зарубіжній педагогіці виокремлюють «classroom assessment» – оцінювання процесу навчання в конкретній студентській групі, встановлення та підтримування зворотнього зв’язку з метою поліпшення навчального процесу. Дослідженню значення зворотного зв’язку в навчальному процесі присвячено багато праць, у центрі уваги яких – питання критичного оцінювання навчання, його вплив на світогляд, знання студентів. Термін «classroom assessment» відрізняється від терміна «classroom evaluation», мета якого – оцінювання знань студентів у балах [13]. Ще одним поширеним терміном є «formative assessment», який розуміють як інтерактивне оцінювання росту знань учнів, що дає змогу вчителям визначити їх потреби та відповідним чином адаптувати процес навчання [7].

Цілком закономірно, що в зарубіжній вищій школі значна увага приділяється аналізові якості навчальних досягнень студентів. Загалом же слід зазначити, що у процесі моніторингу студентської успішності використовуються різні види контролю:

- *поточний* контроль (continuous assessment) – здійснюється впродовж навчального року, може повністю виключати підсумкову оцінку, а оцінювання рівня засвоєння вивченого матеріалу відбувається на основі результатів виконання індивідуальних тестів і завдань упродовж вивчення курсу. Такий вид контролю пов'язаний з управлінням процесом навчання й виконує одночасно облікову функцію та функцію зворотного зв'язку;
- *періодичний* контроль (end of unit assessment) – полягає в оцінці знань і вмінь студентів за певний період з метою виявлення рівня успішності оволодіння системою знань і вмінь з певної теми;
- *підсумковий* контроль (final assessment) – визначає кінцеві результати навчання, фіксує рівень навченості [15].

Аналіз досліджень американських науковців засвідчує, що постійне оцінювання практичного застосування інноваційних технологій і успішності студентів на основі обраних загальних освітніх цілей, допомагає гарантувати відповідність, легку пристосовуваність та корисність використання таких технологій. Подібне оцінювання також виконує функцію корекції навчально-виховного процесу задля досягнення визначеної цілі навчання. Так, адміністратори підтверджують і визнають поступові поліпшення в успішності студентів, а також зміни в навчальних програмах і практиці навчання. Водночас, як зауважують науковці, лише поступовий прогрес, а не раптове перетворення призведе до довгострокових змін [14].

Одним із мотиваційних чинників, які впливають на ефективність співпраці викладача та студентів, є системне надання студентам точної інформації про результати їхньої праці. Ця інформація базується на аналізі навчальних досягнень студента, що передбачає відомі, зрозумілі та прийнятні (як для викладача, так і студента) критерії оцінювання рівня опанування визначених знань і вмінь. Студенти мають бути чітко поінформовані про те, які критерії будуть використані під час оцінювання їхньої успішності.

Впровадження новітніх електронних технологій у процес оцінювання знань є принципово важливим, оскільки має низку переваг над тридиційними формами й методами перевірки знань студента. Стандартна система ECTS є дещо суб'єктивно-орієнтованою, адже низка чинників (відвідуваність, зовнішній вигляд, поведінка, особисті переконання студента) можуть мати вплив на викладача, зокрема, на його рішення щодо оцінювання. Також не існує критеріїв, за якими визначається бал, а отже, викладач на свій розсуд пропонує оцінку за виконані завдання, що є не зовсім об'єктивним. Оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів

повинно відбуватися за чітко визначеними критеріями. Критерії оцінювання – це реальні, точно обрані ознаки, величини, які виступають вимірниками об'єктів оцінювання [3]. У сучасній педагогічній науці спостерігаються різні підходи до визначення критеріїв оцінювання знань, умінь і навичок студентів. Критерії оцінки – це ті параметри, відповідно до яких педагог оцінює навчальну діяльність [6]. Загалом під критеріями оцінювання розуміють опис необхідних знань і вмінь студента, що відповідають певній кількості балів, визначених викладачем згідно з вимогами навчання, а ті, у свою чергу, повинні узгоджуватися як із дидактичними та програмними вимогами, так і з відповідними стандартами вищої освіти, що не суперечать вимогам єдиного європейського освітнього й наукового простору.

Спотворює реальну картину знань і нормативний підхід до оцінювання студентів. Такий підхід передбачає залежність оцінки студента від успішності його одногрупників, тому відображає не стільки рівень власних досягнень, скільки показник рівня знань стосовно конкретної групи. Дещо кращою є критеріальна система оцінювання, яка залежить виключно від індивідуального рівня знань студента.

Для дистанційної форми навчання результати успішності студентів фіксуються в журналі оцінок системи управління навчальними ресурсами. В електронному журналі оцінок викладач зазначає критерії оцінювання всіх видів навчальної діяльності та визначає їх обсяг (у відсотках) у відношенні до підсумкової оцінки з дисципліни. Попри низку переваг у застосуванні інноваційних методів контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів варто зазначити, що у своєму прикладному застосуванні вони не мають належної психолого-педагогічної підтримки, адже не враховують пізнавальних можливостей студентів. Їх часто розробляють і застосовують без попередньої перевірки на надійність і валідність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасні інноваційні технології доцільно застосовувати у процесі контролю та оцінювання знань студентів з іноземної мови, оскільки вони забезпечують можливість досягнення ефективного результату в розвитку особистісних якостей у процесі засвоєння знань, умінь і навичок. Крім того, інноваційні технології сприяють об'єктивності оцінювання. Значними перевагами інноваційних технологій є те, що вони економлять час, забезпечують високий рівень точності під час перевірки (відсутній людський фактор), зводять рівень суб'єктивності до мінімуму, а також загалом сприяють підвищенню ІКТ-грамотності як викладача, так і студента. Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Оптимізувати оцінювання, використовуючи новітні методи, допомагає система MOODLE. Нею передбачене як оцінювання рівня знань студента в різних формах та різними методами, так і ведення електронного журналу, що

дозволяє студентові постійно контролювати свої поточні бали. Аналогічні системи eFront, OLAT, CSBlearning є менш вивченими, але також ефективними у процесі оцінювання студентів. Інноваційні технології навчання іноземної мови у вищій школі не можуть замінити викладача, але вони можуть удосконалити й урізноманітнити його діяльність, тим самим підвищуючи рівень засвоєння студентами іноземної мови.

Отже, впровадження інноваційних технологій у навчальний процес є ознакою сучасного освітнього процесу. Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в аналізі новітніх досягнень світової педагогіки щодо впровадження інноваційних засобів контролю процесу та результату навчання, форм і ролі електронного оцінювання у процесі навчання у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.

2. Варбан М. Моніторинг і оцінка: особливості застосування у програмі «INTEL» навчання для майбутнього / Марина Варбан // Післядипломна освіта в Україні : науково-освітній журнал. – К., 2005. – № 2. – С. 33–40.

3. Волканова В. Тезаурус (глосарій) тестування. Порадник методиста / Валентина Волканова // Директор школи. – 2008. – № 11. – С. 26–34.

4. Гулай О. І. Інноваційні педагогічні технології – запорука якісної професійної підготовки майбутніх фахівців / Ольга Гулай // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія, социологія. Випуск 5 (155). Частина І. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2009. – С. 21–26.

5. Кладкова Т. А. Контроль і оцінювання у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / Тетяна Кладкова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт . – 2013. – Вип. 112(2). – С. 141–145. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPN_2013_112(2)__33.pdf

6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. пос / Анатолій Іванович Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с

7. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського Союзу / Олена Локшина // Порівнял.-пед. студії. – 2009. – № 2. – С. 107–113.

8. Моніторинг стандартів освіти / [за ред. А. Тайджнмана, Т. Н. Послтвейта]. – Львів : Літопис, 2003. – 328 с.

9. Нікітіна Н. С. Використання мультимедійних засобів у викладанні іноземної мови професійного спрямування у вищій школі [Електронний ресурс] / Наталя Нікітіна. – Режим доступу :

http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1096

10. Сібіль О. Педагогічний моніторинг ефективності освітньої системи гуманітарної школи / Олена Сібіль // Рідна школа. – 2003. – № 11. – С. 12–14.

11. Словник іншомовних слів / [уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. – К. : Наук. Думка, 2000. – 680 с.

12. Турчин А. І. Система контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів у ВНЗ Німеччини / Андрій Турчин // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 182–188.

13. Філіппова Л. В. Використання методик САТ у викладанні англійської мови / Л. В. Філіппова // Наукові записки.– Вип. 10. Частина І.– Кіровоград : КНТУ, 2010. – С. 48–51.

14. Critical Issue: Using Technology to Improve Student Achievement [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/methods/technlgy/te800.htm#reference

15. Miller A. H. Student assessment in higher education: a handbook for assessing performance / Allen H. Miller, Bradford W. Imrie, Kevin Cox. – Routledge, 1998. – 282 p.

РЕЗЮМЕ

Олендр Т. М. Некоторые проблемы использования инновационных технологий контроля и оценки знаний студентов на занятиях по иностранному языку по профессиональному направлению.

В статье рассматривается проблема использования инновационных технологий контроля и оценки знаний студентов по иностранному языку по профессиональному направлению. Проанализирована сущность понятий «контроль», «оценивание» и «мониторинг». Охарактеризовано значение модульной и рейтинговой системы оценки знаний, и определена роль мониторинга и учебного портфолио как инновационных форм контроля знаний студентов. Обоснована важность применения компьютерных технологий в процессе изучения иностранного языка по профессиональному направлению с целью самомотивации студентов. Определены объекты, методы и виды контроля. Указаны недостатки в применении инновационных методов контроля и оценки знаний студентов. Выделены недостатки в применении инновационных методов контроля и оценки учебных достижений будущих специалистов.

***Ключевые слова**: инновационные технологии, контроль, оценивание, иностранный язык по профессиональному направлению, модульная система оценивания, рейтинговая система оценивания, мониторинг, учебное портфолио.*

SUMMARY

Olendr T. Some Problems of Innovative Technologies Using for Controlling and Assessment of Students' Knowledge in a Foreign Language Classes of professional direction.

The article deals with the problem of innovative technologies using for controlling and assessment of students' knowledge of a foreign language for specific purposes. The importance and place of the innovative methods of control, forms and role of assessment in the process of foreign language for specific purposes training have been revealed.

To attain the objective we have carried out theoretical analysis of educational literature using techniques of interpretation, comparison and synthesis. Using empirical research methods we have conducted surveys and interviewing to study the state of innovation implementation into the educational process while teaching the foreign language for specific purposes. The essence of the concepts «control», «assessment» and «monitoring» has been analyzed. The significance of modular and rating systems for evaluating the quality of knowledge has been described, and the role of monitoring and learning portfolio as innovative forms of controlling students' performance has been outlined.

The range of distribution of the points for the assessment of the assignments of current module control, the individual research tasks, and final control in the Ternopil National Pedagogical University at the foreign language for specific purposes classes has been offered. The importance of computer technologies use while learning the foreign language for specific purposes with the aim of students' self-motivation has been justified. The objects, methods and types of control have been determined.

The importance of clearly defined criteria for the assessment of students' performance as one of the motivational factors that influence the effectiveness of teachers

and students cooperation has been proved. The shortcomings in the using of innovative methods of controlling and assessment of students performance have been identified. It has been found out that the introduction of innovative technologies in the educational process is a sign of modern education. Innovative technologies in the foreign language training in higher education cannot replace the teacher, but they can improve and diversify the activity, thereby increasing the level of mastering the foreign language.

The analysis of the latest foreign achievements in higher education concerning the introduction of innovative means of controlling the process and results of learning, and the forms and role of electronic assessment in higher education can be perspective for further research.

Key words: *innovative technologies, control, assessment foreign language for specific purposes, a modular assessment system, a rating assessment system, monitoring, learning portfolio.*

УДК 372.881.111.1:37.02

І. О. Сімкова
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ-ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ В НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

У статті розглянуто теоретичні основи навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері шляхом дослідження перекладознавчих, психолінгвістичних, методичних, психологічних та лінгвістичних основ розробки методики навчання перекладу. Надано визначення поняття «переклад». Розкрито сутність перекладу як багатогранного процесу й визначено його специфічні особливості. Виділено основні фази процесу перекладу з психолінгвістичної точки зору. Охарактеризовано науково-технічний стиль на основі якого здійснюється навчання перекладу. Розглянуто місце усного перекладу в структурі фахової компетентності перекладача з точки зору знань, навичок і вмінь, якими повинен володіти фахівець.

Ключові слова*: теоретичні основи, майбутні філологи-бакалаври, навчання усного перекладу, науково-технічна сфера.*

Постановка проблеми. Один із самих помітних феноменів нашого часу – потреба в міжнародному спілкуванні, яка значно підвищилася, порівнянніо з минулими часами. Розвиток транспорту, засобів інформації та комунікації, підвищення культурного й освітнього рівнів, усвідомлення необхідності взаєморозуміння та співробітництва, пошуки шляхів і засобів рішення глобальних проблем сучасності – усього цього можна досягнути лише об’єднавши міжнародні зусилля. Без сумніву, вищезгадані фактори є могутнім стимулом для розвитку перекладацької діяльності. Узагалі, сучасний світ такий, яким він є сьогодні, і таким яким, згідно з різними прогнозами, він стане до 2020-гу року, дає можливість бачити, яке величезне місце займає переклад у науковому, політичному й культурному житті кожної країни, та світу в цілому, та говорити про **актуальність** створення методики навчання перекладу.

Аналіз актуальних досліджень. Передумовами для створення методики навчання перекладу бути праці вітчизняних і зарубіжних перекладознавців (В. І. Карабана (2004); В. Н. Комісарова (2004); І. В. Корунця (2004); Я. І. Рецкера (1988); А. В. Федорова (2002); І. І. Халєєвої (1989); А. Ф. Ширяєва (1979); D. Gile (2009); A. Neubert (2000); P. Newmark (1998); A. Pym (2005); K. Reiss (1996); D. Robinson (2007); Ch. Schaffner (2001); M. Snell-Hornby (1992); S. Tirkkonen-Condit (2004); W. Wilss (2001)), психолінгвістів (R. Jakobson (2000); W. Lörscher (2005)) та фахівців з методики навчання (Н. М. Гавриленко (2008); Т. В. Ганічевої (2008); А. Д. Швейцера (1988); Л. К. Латишева (2001); Р. К. Міньяр-Бєлоручева (1996); А. С. Ольховської (2012); Т. Д. Пасічник (2011); Л. М. Черноватого (2013)).

Мета статті – розглянути теоретичні основи навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері шляхом дослідження перекладознавчих, психолінгвістичних, методичних, психологічних і лінгвістичних основ розробки методики навчання перекладу.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані теоретичні методи, наприклад, критичний аналіз наукової літератури з перекладознавства, методики навчання перекладу, психології, психолінгвістики й лінгвістики стосовно досліджуваного питання.

Виклад основного матеріалу. Спочатку нам вбачається доцільним проаналізувати процес перекладу та його результати з наукового погляду, розкрити сутність перекладу як багатогранного процесу, визначити специфічні особливості, що виділяють його серед інших видів мовленнєвої діяльності. Оскільки, особливості різних видів перекладу тісно пов’язані із взаємодією видів мовленнєвої діяльності у процесі перекладу.

Усі види усного перекладу тісно пов’язані з такими поняттями, як «діяльність», «потреба», «мотив», «ціль» та «дія». Такі психологи як Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, І. О. Зимня трактують діяльність як систему цілеспрямованих дій [1; 3].

Будь-яка діяльність народжується з потреби, яка спрямована на визначений предмет, і називається мотивом [2, 6]. Під метою розуміють результат діяльності, що втілюється у визначеній предметній формі [4, 17]. Загальна мета діяльності може містити в собі проміжні цілі, послідовна реалізація яких призводить до кінцевого результату. Діяльність реалізується у визначених умовах через здійснення дій. Визначене угруповання дій утворює структуру діяльності. Дія – це одиниця діяльності, спрямована на визначену мету. Вона складається зі способів, за допомогою яких здійснюється та які називають операціями [2, 107]. Істотною різницею між дією та операцією є те, що мета дії завжди усвідомлена, на відміну від мети операції, яка виконується автоматизовано. З методичної точки зору, необхідно враховувати те, що багато дій поступово автоматизуються, особливо за умови їх постійного повторення, і перетворюються на операції.

Мовленнєва діяльність – це реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі вербального спілкування [1, 23]. Як і діяльність у цілому, мовленнєва діяльність являє собою не просто сукупність мовленнєвих дій, але й є їхньою системою. Ми можемо говорити про мовленнєву діяльність у тому випадку, коли мовлення є основним засобом для досягнення будь-якої мети, тоді сума мовленнєвих дій характеризується визначеною незалежністю та складає систему [4, 19].

Мовленнєва діяльність може бути складовою частиною більш ширшої діяльності або самостійною професійною діяльністю. Мовленнєва діяльність здійснюється у двох формах – усній і письмовій.

Залежно від способу реалізації мовленнєвої діяльності та її комунікативної функції розрізняють продуктивні й рецептивні види мовленнєвої діяльності. До продуктивних видів, у яких відбувається передача інформації, відносяться говоріння й письмо; до рецептивних – аудіювання й читання, які пов’язані зі сприйняттям і розумінням інформації. Кожен із видів мовленнєвої діяльності має свою специфіку та ґрунтується на функціонуванні визначених механізмів. Вищезгадані види мовленнєвої діяльності відрізняються залежно від свого кінцевого продукту, так, продуктами говоріння й письма є різні за своїм лінгвістичним оформленням висловлювання; продуктами аудіювання та читання – розуміння повідомлення.

До структури мовленнєвої діяльності входять чотири мовленнєві дії: говоріння, читання, письмо й аудіювання. Мовленнєві дії відіграють домінуючу роль і утворюють систему дій, а мовлення є основним засобом досягнення поставленої мети.

Говорячи про мовленнєву діяльність, необхідно зупинитися на особливостях акта мовлення/комунікації. Акт мовлення є елементарною одиницею комунікації. Під комунікацією ми розуміємо – передачу та прийом повідомлень за допомогою мовлення, а під актом комунікації – передачу та прийом окремого повідомлення [4].

Основними компонентами комунікації є ситуація, продукт мовлення, джерело повідомлення й одержувач повідомлення. Варто розрізняти ситуацію мовлення, тобто ситуацію, у якій відбувається комунікація, і предметну ситуацію або ситуацію-денотат, тобто ситуацію, про яку мова йде у висловлюванні. У межах акта комунікації під «ситуацією» ми розуміємо ситуацію мовлення. Засобом реалізації комунікації є код, який обирає джерело повідомлення.

У загальному вигляді акт комунікації може бути представлений таким чином: джерело, використовуючи код, передає реципієнту повідомлення. При цьому створюється мовленнєвий доробок, що є результатом відображення навколишньої дійсності. Реципієнт сприймає цей мовленнєвий доробок і отримує різні види інформації: стосовно

навколишньої дійсності (фонова й ситуаційна) та самого доробку (семантична та власне про структуру доробку).

Мовленнєва діяльність має низку характерних рис. Насамперед, це її евристичний характер. Він пов'язаний із необхідністю створення нової системи дій залежно від обставин. Незважаючи на наявність автоматизованих дій, кожен раз, залежно від ситуації спілкування, породжується те або інше висловлювання, відповідно до ситуації, яка утворилася [5, 8].

Управління мовленнєвою діяльністю здійснюється на рівні «актуального усвідомлення» [3], яке є головним у мовленнєвій діяльності за наявності підсвідомого. Це свідчить про те, що мовленнєва діяльність завжди свідома. Ю. І. Пассов звертає увагу на те, що мовленнєва діяльність є однією з форм прояву активного ставлення до оточуючого середовища [5, 20].

Таким чином, ми розглянули основні характеристики мовленнєвої діяльності. Далі ми переходимо до дослідження питання специфіки перекладу як особливого виду мовленнєвої діяльності.

Діяльність викликана потребою, тому вона завжди вмотивована й цілеспрямована. Мовленнєва діяльність має на меті здійснення комунікації, що виникає тільки у випадку передачі повідомлення від одного комуніканта іншому. Здійснюючи спробу комунікації, ми виконуємо мовленнєві дії. Говорячи про спробу, ми маємо на увазі, що під час здійснення мовленнєвої діяльності можна й не досягти результату комунікації.

Отже, ми можемо визначити переклад як:

1) комунікацію з подвоєними компонентами й використанням двох мов, у якій беруть участь взаємозалежні компоненти: джерело повідомлення, перекладач і реципієнт;

2) процес, під час якого відбувається трансформація тексту мови оригіналу в текст мови перекладу;

3) продукт отриманий у результаті процесу перекладу.

Однак, ми не можемо виділити продуктивні та рецептивні види перекладу за аналогією з видами мовленнєвої діяльності. Це зумовлено тим, що в кожному виді перекладу нерозривно пов'язані між собою продуктивні та рецептивні види мовленнєвої діяльності, що, без сумніву, є його особливістю.

Наприклад, розглянемо один із видів усного перекладу – усний переклад з аркуша (УПА). З психолінгвістичної точки зору, цілком очевидним є той факт, що усний переклад з аркуша є складним видом перекладацької діяльності, оскільки, він здійснюється у складних умовах. Під час УПА перекладач отримує текст, якого він раніше не бачив або бачив лише безпосередньо перед перекладом. Перекладач повинен читаючи текст оригінал промовляти текст перекладу так, ніби текст написаний мовою перекладу. Таким чином, під час усного перекладу з аркуша

поєднуються різні види вербальної діяльності: читання, сприйняття тексту оригіналу, прийняття рішення щодо способу перекладу та говоріння.

Переклад є особливим видом мовленнєвої діяльності. Це доведено в роботі І. О. Зимньої [1], тому не будемо зупинятися на поясненні цього твердження. Оскільки, переклад це діяльність, то у змісті його навчання повинні бути представлені дії та операції, володіння якими необхідно для успішного виконання цього виду діяльності. Отже, процес перекладу складається з трьох основних фаз:

- сприйняття тексту оригіналу;
- прийняття рішення щодо способу перекладу;
- оформлення тексту перекладу.

З лінгвістичної точки зору, у рамках кожного функціонального стилю можна виділити деякі мовні особливості, вплив яких на хід і результат процесу перекладу досить значний. Наприклад, у науково-технічному стилі – це лексико-граматичні особливості науково-технічних матеріалів, де на перший план виступають термінологія та спеціальна лексика [4].

Під час перекладу наукової та технічної літератури варто пам'ятати, що вона характеризується широким застосуванням термінів. Термін є точним і однозначним визначенням для відповідної сфери, а отже, вимагає точності в передачі. Тому перекладач, який має справу з науково-технічним перекладом, повинен добре знати термінологію відповідної сфери. Науково-технічна література характеризується також чітким і логічним викладенням, як правило, у ній відсутнє емоційне забарвлення, тому вона допускає велику текстуальну близькість до оригіналу.

З методичної точки зору, місце усного перекладу у структурі фахової компетентності перекладача, на нашу думку, слід розглядати крізь призму знань, навичок і вмінь, якими повинен володіти фахівець. Це дає можливість говорити про розподіл вправ для навчання перекладу, якого дотримується більшість дослідників (Н. М. Гавриленко (2008), Л. К. Латишев (2000); В. Н. Комісаров (2002), Л. М. Черноватий (2013) та ін.) і згідно якого виділяються:

- вправи для навчання всіх видів перекладу;
- вправи для навчання усного перекладу;
- вправи для навчання письмового перекладу;
- вправи необхідні для навчання окремих видів усного або письмового перекладу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можна стверджувати, що об’єктом методики навчання перекладу є особливий вид мовленнєвої діяльності, що включає використання двох мов, процес перекладу та його результат. У кожному виді перекладу нерозривно пов’язані між собою продуктивні та рецептивні види мовленнєвої діяльності. Процес перекладу складається з трьох основних фаз. Під час створення

методики навчання перекладу, у науково-технічній сфері, особливу увагу слід приділяти термінології та спеціальній лексиці. Подальшими розвідками в цьому напрямі може бути створення системи вправ для навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Наука, 2001. – 351 с.

2. Латышев Л. К. Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания : Кн. для учителя шк. с углубл. изуч. нем. яз. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.

3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1996. – 314 с.

4. Миньяр-Белоручев Р. К. Теория и методы перевода / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : «Московский лицей», 1996. – 208 с.

5. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М., «Русский язык», 1977. – 216 с.

РЕЗЮМЕ

Симкова И. О. Теоретические основы обучения переводу будущих филологов-бакалавров устному двустороннему переводу в научно-технической сфере.

В статье рассмотрены теоретические основы обучения будущих бакалавров-филологов устному двустороннему переводу, в научно-технической сфере, путем исследования переводческих, психолингвистических, психологических, лингвистических и методических основ разработки методики обучения переводу. Дано определение понятия «перевод». Раскрыта сущность перевода, как многогранного процесса и определены его специфические особенности. Выделены основные фазы процесса перевода с психологической точки зрения. Охарактеризирован научно-технический стиль, на основе которого осуществляется обучение переводу. Рассмотрено место устного перевода в структуре профессиональной компетентности переводчика с точки зрения знаний, навыков и умений, которыми должен обладать специалист.

***Ключевые слова**: теоретические основы, будущие филологи-бакалавры, обучение устному переводу, научно-техническая сфера.*

SUMMARY

Simkova I. Theoretical backgrounds of two-way interpreting training of future bachelor philologists in scientific and technical sphere.

The article deals with the theoretical backgrounds of two-way interpreting training of future bachelor philologists in scientific and technical sphere through the research of translation, psycholinguistic, psychological, linguistic and methodological basics of interpreting/translation methods training. The definition of the concept of «translation» is given. The main point of interpreting/translation as a diversity process is considered and its specific features are determined. So, interpreting/translation can be defined as:

– communication where double components and two languages are used, and which flows in the terms of the mutual influence of the source, a translator/interpreter and recipient;

– the process with the help of which the source language text is transformed into target language text;

– the product which is received as a result of an interpreting/translation process.

The basic phases of the interpreting/translation process are emphasized from the psychological point of view. According to it, the interpreting/translation process consists of three main phases: perception of the source text; taking of decision concerning the interpreting/translation; producing of the target language text.

The scientific and technical style, which is the ground to the interpreting /translation training, is characterized. Scientific and technical literature is characterized by the widespread use of the terms. We should remember that when making interpreting/translation of scientific and technical texts. The term is considered as precise and monosemantic definition for the specific sphere. Thus, it requires accuracy in interpreting/translation. Therefore the translator/interpreter that deals with interpreting/translation in scientific and technical sphere should know the terminology of relevant sphere. Scientific and technical literature is also characterized by clear and logical statements. Usually, they are unemotional and this fact supposes large textual proximity to the source text. The place of interpreting/translation is considered in the structure of professional competence of the translator/interpreter in the terms of knowledge, skills and sub-skills, which a specialist should have. Thus, the exercises for interpreting/translation training can be divided into: exercises that we can use for all kinds of interpreting/translation, for interpreting only, for translation only, and exercises that we can use for training of specific types of interpreting or translation.

Key words: *theoretical backgrounds, future bachelor philologists, interpreting training, scientific and technical sphere.*

УДК 371.315.6:51

О. В. Сушкевич
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПОДКАСТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті описуються технічні й методичні аспекти використання подкастів у навчально-пізнавальному процесі під час підготовки майбутніх учителів англійської мови. Обґрунтовується залучення онлайн аудіо файлів в аудиторну й самостійну роботу студентів. Означаються основні етапи впровадження навчальної діяльності з таким аудіо матеріалом. Представлено особливості опрацювання як готового епізоду, так і створення власного викладачем і майбутніми фахівцями. Наведено ілюстративні приклади завдань та інструкцій до них, які можна вводити під час використання подкастів на різних рівнях засвоєння принципів роботи з ними. Імплементація цього матеріалу у фаховій підготовці розглядається як така, що формує стійкі професійні вміння й навички, які відповідають сучасним нормам і вимогам.

Ключові слова*: подкаст, фахова підготовка, навчальний процес, завдання, інструкція, професійні вміння та навички, креативність, об'єктивна оцінка.*

Постановка проблеми. Сучасне динамічне інформаційне суспільство дає можливість використовувати різноманітні комп'ютерні технології в підготовці майбутніх фахівців. Серед нових джерел навчання варто виокремити подкасти. Творчий викладач може застосувати такий ресурс не лише як готовий матеріал, а й самостійно розробити та випробувати аудіо в навчальному процесі. Зручність таких аудіо файлів, згрупованих автором відповідно до певної теми, зумовлена їх вільним доступом у мережі Інтернет.

Євроінтеграційні процеси в сучасній Україні вимагають підвищення рівня підготовки вчителів англійської мови, вимова й мовлення яких мають бути максимально апроксимованими, а лінгвокультурна та соціально-економічна освіченість максимально наближеною до реалій англомовних країн. Використання подкастів у навчанні допомагає розв'язати низку різноманітних і специфічних дидактичних задач із професійною теоретичною та практичною направленістю. Застосування такого аудіо матеріалу також стимулює активну навчально-пізнавальну діяльність студентів, креативність, уміння працювати з партнером або у мікрогрупі, а також сприяє комплексному використанню різноманітних інноваційних інтерактивних технологій (інформаційних, експертно-навчальних, тренувальних тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Проблема відбору й застосування інформаційних технологій у системі освіти останнім часом викликає підвищений інтерес у педагогічній науці. Великий внесок у вирішення проблеми комп'ютеризації навчання внесли такі вчені: Г. Громов, В. Гріценко, В. Шолохович, О. Агапова, О. Кривошеєв, С. Пейперт, Г. Клейман, Б. Сендов, Б. Хантер, Т. Таскер та інші. Різні методичні проблеми застосування комп'ютерних технологій, зокрема, подкастів у навчальному процесі знайшли відображення в роботах А. Ершова, А. Кузнецова, А. Долини, П. Грабового; психологічні – В. Рубцова, В. Тихомирова та інших.

Аналіз педагогічної літератури показує, що комплексна імплементація комп'ютерних та інформаційних засобів, до яких належать подкасти, допомагає не лише вирішити навчальні задач, а й відкриває нові дидактичні можливості. Такий навчальний матеріал може бути використаний як самостійно, так і у поєднанні з іншими технологіями. До подкастів можна звертатися на різних етапах засвоєння навчальної теми в поєднанні з традиційними посібниками згідно із загальним дидактичним замислом [4].

Мета статті – проаналізувати й описати особливості застосування подкастів у активному пізнавальному процесі підготовки майбутніх фахівців англійської мови.

Методи дослідження. У роботі використовується низка загальнонаукових методів: *метод аналогії* та *дедукції* під час означення типових етапів і моделей застосування подкастів у навчально-пізнавальній діяльності студентів тощо, а також *описовий і аналітико-синтетичний* для означення типових видів роботи з аудіоматеріалом.

Виклад основного матеріалу. Впровадження подкастів у навчальний процес дозволяє підвищити його ефективність і якість формування фахових компетенцій. Основними перевагами використання подкастів у навчальній діяльності є:

- індивідульна робота студента з матеріалом з урахуванням персонального рівня вмінь, умінь і навичок;

- розвиток логічного мислення, пам'яті, уваги, світосприйняття;
- доступність матеріалу й необмежена можливість його опрацювання студентами;
- об'єктивна оцінка результатів та формування самооцінки;
- подолання мовного бар'єру під час роботи з комп'ютером.

Розглядаючи особливості навчального використання подкастів, слід звернути увагу як на *технічні,* так і *методичні аспекти* [1].

З технічної точки зору, такий аудіо матеріал подібний до радіо передачі чи вистави, який можна дібрати із широкого різноманіття тем таких, як: спорт, політика, подорожі, кулінарія, музика тощо. До такого джерела можливо звернутися будь-коли залежно від потреб і бажання. Щоразу доступні нові авторські епізоди, які можна отримувати автоматично на свій комп'ютер. Щоб прослухати подкаст потрібно місце для збереження, таке як iTunes [6]. Водночас викладач і студент можуть самостійно створювати, записувати й розміщати онлайн власні епізоди в рамках навчальної діяльності. Для цього потрібна відповідна програма для запису голосу та створення файлу з розширенням .xml чи .rss, а також місце для збереження файлів [7]. Перед початком роботи, слід ознайомити студентів з усіма технічними особливостями використання подкастів. Впроваджувати таку роботу слід поетапно.

З методичної точки зору виникає питання: Як доцільно використовувати подкасти та у яких видах роботи?

Як уже зазначалося, викладач може дібрати готове аудіо в межах аудиторної чи самостійної роботи відповідно до теми, що вивчається. Доцільно запропонувати як традиційні види роботи (опрацювання та засвоєння фонетичних, лексико-граматичних, стилістичних, комунікативних, лінгвокультурних явищ у ситуації спілкування, контексті, продемонструвавши специфіку теми чи проблеми тощо), так і творчі (подальше обговорення прослуханого в групах, написання огляду, рекомендації, створення власних епізодів за принципом аналогії тощо). Зміст завдань дозволяє розширити чи поглибити знання студентів із тем, які опрацьовуються на практичних заняттях з англійської мови. Свідоме засвоєння матеріалу поєднується з підсвідомим, що забезпечує найкращий результат. Таким чином, відбувається вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності.

Пропонуємо зразки досліджуваних завдань із готовими подкастами:

1. Report to the class

Instruction to students: Find and listen to a podcast on a topic. In class, describe (orally or in writing) what you heard from the podcast and make a recommendation to the other students whether they should listen to it or not. (If you have your own blogs, write a mini-review of the podcast on a blog post, and attach the link to the podcast).

2. Producing similar shows

Instruction to students: Listen to a podcast on a topic. In class, be ready to produce similar show in groups / with a partner.

На наступному етапі студентам можна запропонувати створити власні подкасти. Для цього слід чітко й послідовно проінструктувати майбутніх фахівців, як саме записувати свої епізоди.

1. Пояснити суть проекта, над яким вони працюватимуть. Обговорити послідовність створення запису й укласти графік роботи. На цьому етапі доцільно розподілити студентів на групи та дозволити самостійно дібрати тему, тим самим стимулюючи активну пізнавальну діяльність і творчість.

2. Ознайомити всіх студентів із процесом створення та розміщення подкастів. Доцільно провести таку роботу в комп'ютерній лабораторії [2].

3. Проаналізувати на прикладі готових подкастів їх структуру: заголовок, лід, вступ, основну частину та заключну.

4. Обговорити та розподілити ролі.

5. Створити власний подкаст разом зі студентами. Кожен учасник відповідальний за свій сегмент роботи.

6. Написати й надіслати студентський подкаст викладачеві чи одногрупникам для редагування.

7. Представити завершені подкасти на занятті. Готовий матеріал оцінюють як викладач, так і студенти.

Відомості про епізод можна систематизувати так:

Таблиця 1

Episode Information

Name of the episode	Teachers' hobbies
Subtitle of the episode	A brief description of our teachers' hobbies
Author	N
Size (in bytes):	2999702
Duration (00:00:00):	00:00:19
URL (where the file can be found online)	www.personal/podcasting.mp3
File type:	mp3
Summary:	This episode details how our teachers spend their free time.
Keywords:	teacher, hobby
Publication date:	Wed, 16 Feb 2015 14:30:00 GMT

Пропонуємо зразки досліджуваних завдань з власними подкастами:

The Podcast Newspaper report

Instruction to students: Create podcasts reporting on the goings-on at university focusing on academics, sports, visual and performing arts, research etc. The podcasts are to be posted to a potentially authentic / expert audience.

Interview

Instruction to students: Interview people at your university or in your

town about celebrities, shopping, personal interests etc. Be ready to present your podcasts in class.

Особливість роботи з власними подкастами полягає в актуальності піднятих тем для певної групи людей: студентської когорти, університету, міста тощо. Тому така навчальна робота викликає особливий інтерес, а можливість розміщення аудіо з доступом до файлів носіїв мови або експертів певної галузі, з одного боку, підвищує рівень самоконтролю та відповідальності студентів, а з іншого, сприяє формуванню якісних фахових знань і вмінь.

Висновки. Сучасна підготовка ерудованого, компетентного, творчого вчителя англійської мови передбачає використання інноваційних технологій і матеріалів, зокрема, завдань із подкастами різного виду, які можна впроваджувати на різних етапах навчання. Приступаючи до роботи з аудіо файлами, слід провести ґрунтовну підготовку, звертаючи увагу на технічні й методичні особливості укладання та виконання таких завдань. Імплементація цього матеріалу під час фахової підготовки формує стійкі професійні вміння й навички, які відповідають сучасним нормам і вимогам. Підвищується рівень креативності студентів, розвиваються партнерські взаємини в групі. Завдяки можливості залучення носіїв мови та експертів оцінювання виконаних завдань набуває більшої об’єктивності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева С. А. Современные информационные технологии в образовании : [Электронное учебное пособие] / С. А. Зайцева, В. В. Иванов – Режим доступа : http://sgpu2004.narod.ru/.

2. Соловов А. В. Виртуальные учебные лаборатории в инженерном образовании / А. В. Соловов // Индустрия образования. – Выпуск 2. – М. : МГИУ, 2002. – С. 386–392.

3. Соловов А. В. Об эффективности информационных технологий / А. В. Соловов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 100–107.

4. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П. И. Образцов – Орел, 2000. – 145 с.

5. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.

6. Apple Software [Electronic resource] – Access : http://www.apple.com/itunes/download/

7. Audacity [Electronic resource] – Access : http://audacity.sourceforge.net/

РЕЗЮМЕ

Сушкевич О. В. Особенности использования подкастов в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка.

В статье описаны технические и методические аспекты внедрения подкастов в учебно-познавательный процесс при подготовке будущих учителей английского языка. Обосновывается введение онлайн аудио файлов в аудиторную и самостоятельную работу студентов. Определены основные этапы учебной деятельности с таким аудио материалом. Представлены особенности работы как с готовым епизодом, так и создание собственного преподавателем и будущим специалистом. Предлагаются иллюстративные примеры завданий и инструкций к

ним, которые можна использовать с подкастами на разных уровнях усвоения принципов работы с ними. Имплементация этого материала рассматривается как формирующая устойчивые профессиональные умения и навыки, которые соответствуют современным нормам и требованиям.

***Ключевые слова**: подкаст, профессиональная подготовка, учебно-познавальный процесс, завдание, инструкция, креативность, умения и навыки, объективна оценка.*

SUMMARY

Sushkevych O. The Peculiarities of Using Podcasts in the Professional Training of Future Teachers of the English Language.

The article reveals the introduction of podcasts in English teacher training as a part and necessity of modern technocratic society. In regard of new technical and computer approaches to learning and mastering the English language methodology and technical side of the question are described. The paper also analyzes the benefits of using online audio files: free access, a variety of available topics, a stimulating effect, an expert opinion and exchange, options to change/modify or create any educational material, the possibilities of individual and group work. The basic principles, guidelines and stages of introducing and organizing the students' work with audio material are characterized.

Podcasts are regarded as a free source of knowledge and as a self-made product which the students and their instructor can create and post online at the same time. Such material can be used both in class and in extra curriculum activity. Before starting work with an episode the students should be thoroughly taught the basic principles of applying podcasts and special software (iTunes, Audacity etc).

As soon as the students are adjusted they can be offered a number of tasks that stimulate creativity, cognition, partnership. Firstly they use ready-made files from the web learning or mastering phonological, lexical or grammatical items in a definite situation – context. At the second stage they can be involved into a communicative game based on the example of the audio. Only then the learners can develop their own episodes revealing the aspects of the topic they are interested in. (The article illustrates a few tasks which correspond to different levels of work with podcasts). At this stage co-editing is extremely important. It means that the instructor and the group mates turn to be one productive team. Mutual support and cooperation guarantee students' outstanding achievements. More over the materials can be posted online and listened to by native speakers or an expert from a definite sphere. So the students' work can be objectively evaluated via feedback. This very fact can urge the class to be more responsible while preparing the material.

Thus academic work with authentic audio files meets modern requirements to English teacher training. It greatly contributes to the development of professional linguistic skills and competence.

***Key words:** podcast, professional training, cognitive process, a task, an instruction, creativity, skills, objective evaluation.*

УДК 378.22.091

Л. І. Тимчук
Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України, м. Київ

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ

У статті йдеться про модель створення цифрових наративів, представлено її структурні компоненти, детально описаний алгоритм створення біографічних цифрових наративів, а також можливість їх застосування у професійній підготовці майбутніх учителів. Наголошується, що сучасні цифрові технології мають невичерпний потенціал для вдосконалення вітчизняної системи освіти, зокрема під час їх використанні учителем у процесі творення активно-пізнавального поля позитивного потенціалу. Охарактеризовано наративно-цифровий підхід у навчанні майбутніх учителів, особливістю якого є прищеплення навичок критичного сприймання інформації в медіа просторі та збагачення досвідом творчої діяльності, формування вмінь творення образного світу за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Ключові слова: *проектування, цифровий наратив, творчість, наративно-цифровий підхід, модель, освітній процес, компетентності, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. У глобально-трансформаційних процесах, що відбуваються в більшості гуманітарних наук простежується підвищений інтерес до використання сучасних технологій у різноманітних освітніх практиках, тобто йдеться про реалізацію таких підходів, що поєднували б у собі інформаційно-комунікаційні технології, інтелектуальні системи, людську сенситивність і контекстуальний досвід. Інформаційний простір із новими технологіями перетворення, збереження й передачі інформації, створює для всіх учасників освітнього процесу потужне джерело знань, і, що видається головним, уможливлює застосування нового наративного підходу до навчання, який спрямований на актуалізацію процесів самопізнання й розкриття творчого потенціалу кожної особистості.

Як зазначає відомий український учений, видатний науковець у галузі дослідження проблем інформатизації М. І. Жалдак: «Удосконалення і розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як сукупностей методів, засобів і прийомів, використовуваних для збирання, систематизації, зберігання, опрацювання, передавання, подання всеможливих повідомлень і даних, суттєво впливають на характер виробництва, наукових досліджень, освіту, культуру, побут, соціальні взаємини та структури. Це, у свою чергу, має як прямий вплив на зміст освіти, пов’язаний із рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов’язаний із появою нових професійних умінь і навичок, потреба в яких швидко зростає. Тут один з аспектів гуманізації освіти, пов’язаний із забезпеченням людині можливості впевнено почувати себе в умовах високого динамізму суспільно-політичних і соціально-економічних процесів, необхідності постійного приведення освітнього та культурного рівня

відповідно до швидкого розвитку науки й техніки, виробництва, сфери обслуговування, еволюції соціальних структур і стосунків, зокрема в умовах усе ширшого використання нових інформаційно-комунікаційних, виробничих технологій як у сфері виробництва, так і в повсякденному житті» [3].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики все більшого значення набуває така якість особистості майбутнього педагога як креативність і відкритість до інновацій, оскільки він повинен не тільки вміти проектувати навчальний процес в умовах швидких трансформаційних змін, а й мати відповідні компетентності для його реалізації. Така динамічна діяльність характеризується високим ступенем невизначеності й новизни та вимагає аналізу попередньої діяльності, визначення проблем, постановки й конкретизації нових цілей, вибору ефективних шляхів і засобів їх реалізації, коректної оцінки результатів.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняному освітньому просторі в останнє десятиліття значно посилився інтерес до проблеми використання наративу в різних галузях соціогуманітарних наук. Зокрема, проблемі реалізації наративного підходу в освітній сфері присвячені праці відомих українських науковців М. Лещенко (наратив у дискурсі освітніх практик і педагогічної майстерності) [5], Н. Бідюк (застосування наративних технологій у навчанні дітей молодшого шкільного віку) [2], О. Зарецька (практичне використання наративу в особистісному розвитку) [4], Р. Мороз (наратив у дослідження ідентичності особистості) [6], Н. Федорченко (наратив у інтерпретації особистістю естетичних переживань) [7], Шиловська (наратив як засіб саморозвитку особистості) [8] та ін.

Вивчення особливостей реалізації проектування в наративно-цифровому процесі видається особливо актуальним з огляду на необхідність розвитку творчого потенціалу його учасників за допомогою ефективного, і в той самий час, розумно-виваженого використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою даної статті є розкриття важливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у наративних освітніх практиках та представлення моделі ***створення майбутніми вчителями цифрових наративів***.

Виклад основного матеріалу. У наукових джерелах проектування трактується як процес створення ідеального опису майбутнього об’єкту або процесу, що передує його реалізації та в даний час розглядається як одна з важливих складових педагогічної діяльності. Цей процес включає освітні системи різного рівня, зміст освіти, педагогічні технології, планування, контроль, управління педагогічним процесом тощо.

Аналізований термін проектування тісно пов’язаний із такими поняттями: «проект», «проектувати», «проектант». Етимологічний аналіз показує, що термін «проектування» складається з двох частин: перша – ***pro*** походження грецького (латинського) й означає «перед», друга – ***iacere***

латинського походження й означає «рух, дія». Поєднання цих двох частин дає значення «рухати перед собою, висувати перед собою, або висувати наперед», отже проектування стосується того, що повинно настати та є створеним планом діяльності, помислом, задумом, наміром виконати щось. Термін «проект» – означає задум, намір, нову ідею, сугестію, пропозицію, початкову версія чогось, план діяльності, а також рисунок, прообраз або опис задуманого до виконання наміру до технічного предмету створення чогось» «Проектувати» – це представити малюнки (рисунки, креслення) або словесний опис задуманих до виконання предметів чи процесів. Отже, проектувати – означає опрацювати проект, або скласти план, задумати щось. «Проектантом» є автор проекту або той, хто його реалізує. Проектування реалізується в різних сферах як технічних, так і соціальних, так, зокрема, розрізняють педагогічне проектування, що передбачає проектування навчального просу або дидактичних матеріалів [11, 15].

Отже, створення цифрових наративів є проектуванням дидактичних матеріалів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, а навчання їх створення та застосування є проектуванням навчального процесу з використанням цифрових наративів. Розроблена нами модель є проектуванням процесу створення цифрових наративів. У ході проектування цифрових наративів вирізняємо візуальні наративи, аудіо наративи, текстові наративи, а також інтегровані наративи. Кожен вид наративу передбачає виготовлення цифрових дидактичних матеріалів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, відповідного програмного забезпечення. Розроблена модель передбачає формування проективно-творчих і технологічних компетентностей.

Під час розробки моделі створення цифрових наративів акцент робиться не тільки на змісті навчального матеріалу, що є суттєвим і важливим, але й на створенні пізнавально-активного навчального поля позитивного потенціалу (що є, на нашу думку, не менш вагомим і значимим за зміст), забезпеченні максимально комфортних умов, психологічного клімату та простору міжособистісних стосунків для розвитку й самореалізації кожної людини. Адже, у переважній більшості, людина бере з навчальних і виховних впливів лише те, що є переконливим, з чим вона погоджується, – згідно власної ієрархії потреб, мотивів і цінностей. Тому інтерес до навчальної діяльності виникає здебільшого тоді, коли в ній є успіх, радість та інші позитивні емоції та переживання. У випадках, коли вчитель не в змозі створити позитивне поле, атмосферу радості пізнання, то й інтересу до навчальної діяльності не виникає.

У цьому контексті важливим і вкрай необхідним є практичне впровадження в освітній процес методології створення пізнавально-активного поля, автором якої є відомий український учений у галузі педагогіки М. П. Лещенко. У численних наукових працях вона зауважує, що:

«Поле особистості характеризується поєднанням чуттєвого й раціонального, підсвідомого та свідомого, евристичного й гедоністичного. Воно проявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, фантазіях, мріях тощо… Поле окремої людини перебуває в постійній взаємодії з полями інших осіб. На нашу думку, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності. Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного й матеріального обміну між учителем і учнями, то правомірно зробити висновок про наявність комунікативного поля пізнавально-активного характеру або пізнавально-активне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів педагога й вихованців упродовж конкретного уроку або заняття. У навчально-виховних закладах реалізується спільна діяльність учителя й учнів з метою пізнання. Вплив поля учителя, сформованої особистості, є вирішальним на сумарне (учитель+учні) пізнавально-активне поле. Поле вчителя є домінуючим, оскільки поля учнів є хаотичні, що проявляється у швидкій зміні інтересів, почуттів, ставлення до пізнавальної діяльності» [5, 8-9].

Учитель, не залежно від того, який предмет викладає, працюючи над інформаційним змістом навчального матеріалу, створює інформаційний образ, якому надає (через концентрацію інтелектуального, емоційного, почуттєвого потенціалів) певних суб'єктивних, почуттєво-емоційних характеристик. Цей образ є джерелом пізнавально-активного поля, що впливає на учня через слово, голос, міміку, дії, жести, різні вчитель. Силова й енергетична характеристика пізнавально-активного поля, як зазначає М. Лещенко, залежить від енергетичних потенціалів полів (як позитивних, так і негативних) кожної особистості, що створює загальний енергетичний фон. Тому одним з основних завдань учителя є трансформація полів негативного потенціалу в позитивний потенціал [5].

Важливим чинником успішного засвоєння учнями інформаційних образів є посилення впливу пізнавально-активного поля позитивного потенціалу. Особлива роль у цьому процесі, на нашу думку, належить ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій і впровадженню в освітній простір наративного підходу, оскільки ІКТ дозволяють розширювати канали сприймання інформації, забезпечують швидкість її обробки й передачі, динамічність та інтерактивність навчального процесу, а наративно-цифровий підхід сприяє розвиткові творчих, науково-дослідницьких умінь, що є складовими базових компетентностей людини у XXI столітті.

Використання наративно-цифрового підходу зумовлено розвитком інформаційного соціуму й необхідністю залучення учнів до творчого

виготовлення інформаційної продукції як обов'язкового етапу в процесі формування соціальної, інформаційно-комунікаційної та медіа компетентності, що набуває особливого значення в сучасному медіапросторі – інтегральному середовищі, яке використовується для зберігання, передачі й подання інформації або даних. Ефективність застосування наративного підходу в навчальному процесі значною мірою залежить від створення умов для розвитку пізнавальної активності, креативності й нестандартного мислення людини, виховання толерантності, емпатії, активної життєвої позиції, любові й поваги до інших людей.

Наративно-цифровий підхід із використанням ІКТ передбачає таку взаємодію вчителя з учнями, в ході якої раціонально-логічна та почуттєво-емоційна характеристики інформації передаються й засвоюються не тільки через вербальний, але й інші інформаційні канали за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, що дає можливість розширити, збільшити, поновити ряд смислів та їх відтінків, що виникають у ході отримання нового досвіду.

Слушними в цьому аспекті є думка М. І. Жалдака: «Широке впровадження засобів сучасних ІКТ у навчальний процес дає можливість значно посилити зв'язок змісту навчання з повсякденним життям, надати результатам навчання практичної значимості, застосовності до розв'язування повсякденних життєвих проблем, задоволення практичних потреб, що є одним з аспектів гуманітаризації освіти. При цьому в основу інформатизації навчального процесу слід покласти створення й широке впровадження в повсякденну педагогічну практику нових комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на принципах поступового й неантагоністичного, без руйнівних перебудов і реформ, вбудовування інформаційно-комунікаційних технологій у діючі дидактичні системи, гармонійного поєднання традиційних і комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, не заперечування й відкидання здобутків педагогічної науки минулого, а, навпаки, їх удосконалення й посилення, у тому числі й за рахунок педагогічно доцільного використання досягнень у розвитку комп'ютерної техніки та засобів зв'язку» [3].

Сучасні технології повинні сприяти поширенню гуманістичних ідей, відігравати ключову роль у створенні необхідних умов для саморозвитку особистості, активізації процесів її самопізнання, а також під час формування відповідних компетентностей сучасної людини. Як слушно зауважує відомий український учений у галузі аналітичного моделювання й управління соціально-економічними об'єктами та процесами, академік В. Биков, що зробив вагомий внесок у вітчизняний простір застосування новітніх комп'ютерно-орієнтованих засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, стосовно застосування їх у нових освітніх парадигмах: «Головним виявом освітнього результату… є можливість не тільки більш адекватно й раціонально, гнучко й

динамічно (ніж у традиційній системі освіти) забезпечити реалізацію індивідуальних потреб людини, сприяти гармонійному розвитку її особистості, а й гнучко в часі та просторі підвищувати компетентності людини з різних напрямів освітньої підготовки та в різних життєвих ситуаціях як в особистих інтересах людини, так і в інтересах суспільства… дає горизонти та спектр засобів і технологій самоосвіти, самовизначення, самоствердження й самовдосконалення людини, надати їй можливість знайти своє місце в сучасному суспільстві, працевлаштуватись, забезпечити конкурентоспроможність на ринку праці, тобто бути готовою до суспільно корисної діяльності… передбачає, що людина навчається вчитися, може та прагне навчатися впродовж життя» [1, 18–19].

На наш погляд, у цьому контексті особливої ваги набуває використання нового наративно-цифрового підходу в освітніх педагогічних практиках. ***Наративно-цифровий підхід (narrative-digital approach)*** – це застосування в навчально-виховному процесі цифрових наративів, які є інтегрованим поєднанням наративу (оповіді) й інформаційно-комунікаційних технологій. У реалізації цього підходу значне місце займає створення та використання в освітніх педагогічних практиках цифрових наративів.

У зарубіжному освітньому просторі *цифровий наратив (digital narrative)* – це авторська оповідь, що поєднує цифрові зображення, текст (словесний, відео, музичний) і створює найбільш сприятливі умови для передачі повної інформації з досліджуваної теми та засвоєння її шляхом розширення каналів сприймання. До поняття «цифровий наратив» можна віднести: цифрові тексти, презентації, розповіді, розміщені на блогах, твітер-романи, романи для читання, розміщені на екрані мобільного телефона, відеокліпи, анімаційні фільми, відеоблоги, фотоколажі, описи подій у соцмережах, ігрові квести та ін.

Цифрові наративи стають однією з важливих інтерактивних форм сучасної комунікації, властиву всім і притаманну однаковою мірою дітям і батькам, учням і вчителям, викладачам і студентам. «Ця інноваційна форма оповідання виникла, – як зазначає американська вчена й педагог Дж. Охлер, – у відповідності з розвитком, поширенням та надзвичайно широкою доступністю інформаційно-комунікаційних технологій великому колу споживачів, що, у свою чергу, уможливило людям процес обміну різними аспектами свого життєвого досвіду, шляхом створення історій або представлення ідей» [10, 12].

Джерелами виникнення цифрових наративів, за визначенням зарубіжних науковців є поєднання мистецтва усної оповіді з використанням сучасних ІКТ. Цифровий наратив, на думку багатьох учених, повинен мати такі властивості: сегментність і серійність, послідовність оповіді, тобто представлення всіх її фрагментів у цілісну

історію, складові частини якої пов'язані хронологічно й концептуально; особиста присутність – читач (слухач) повинен стати співучасником оповіді, для цього в цифровому наративі використовується, звук, текст, відео та високий ступінь деталізації, оскільки за наявності різноманітних медіа, наратив не повинен фіксуватися на одній із форм, а повинен представляти світ у відображеннях різних форм – відео, аудіозапису, гри, письмової оповіді. Цифровий наратив створює додаткову реальність, що розподіляє простір на часові проміжки, які дозволяють побачити його в різних вимірах. Отже, активне залучення майбутніх учителів до процесу навчання створення цифрових наративів – це новий наративно-цифровий підхід, у ході якого інтегруються мистецькі й цифрові технології та забезпечується набуття знань і навичок, необхідних їм як у навчальній та професійній діяльності, так і в повсякденному житті для досягнення успіху в сучасному світі.

Цифрові наративи відповідають провідним напрямам навчання, що визначені Національними стандартами застосування технологій в освіті у США (NETS), створюють потужний вплив і мають величезні можливості, стимулюють учителів та учнів до дієвого застосування міжпредметних знань і вмінь. До цих напрямів належать:

1. Творчість як пошук нових рішень
2. Комунікація й співпраця
3. Дослідження й отримання інформації
4. Критичне мислення, розв'язання проблем, прийняття рішень
5. Використання цифрових технологій
6. Розуміння принципів роботи технологій

Під час створення цифрових наративів майбутніми вчителями повинна проводитися ґрунтовна робота щодо вивчення матеріалів про предмет дослідження, ретельно аналізуватися зміст зібраної інформації, вибір програм і технологій створення та представлення отриманого наукового доробку. Так, наприклад, як у цифровому наративі буде поєднуватись інформація, мова, звуковий супровід, зображення, думки, як буде виокремлена провідна ідея чи представлено проблемне питання. Тому цифрові наративи несуть серйозне навчальне навантаження, концентрований обсяг знань і допомагають у процесі обміну отриманими знаннями й налагодженні конструктивної взаємодії, комунікації між усіма учасниками навчального процесу.

Ми не наполягаємо, звичайно, на тому, що наративно-цифровий підхід є панацеєю для розв'язання всіх проблем вітчизняної освіти, та разом із тим, досвід освітян різних зарубіжних країн у застосуванні наративу переконливо доводить, що саме він дозволяє активно включати студентів у процес професійного та особистісного розвитку, виховувати в них потребу в самопізнанні, саморозвитку. Як показало проведене нами дослідження в

майбутніх учителів, які працюють над довготривалими наративно-цифровими проектами виробляються необхідні технологічні вміння, навички співробітництва й конструктивного спілкування, критичного мислення під час розв'язання навчальних, практичних проблем.

Важливим завданням нашого дослідження стало моделювання процесу навчання майбутніх учителів створювати цифрові наративи. У результаті цього було розроблено ***модель створення майбутніми вчителями цифрових наративів***. Модель створення майбутніми вчителями цифрових наративів передбачає наявність і реалізацію п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів (концептів): *аксіологічно-мотиваційного*, *змістового*, *технологічно-базисного*, *праксеологічно-творчого*, *результативно-рефлексивного*.

Аксіологічно-мотиваційний компонент – базовим є розвиток професійно-творчої компетентності майбутніх учителів у процесі наративного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Ціннісно-цільовий спектр компоненту передбачає:

- глибше пізнання, розуміння навколишнього світу, оточуючих реальностей;
- активізацію процесів самопізнання, пошуку життєвих смислів;
- розвиток здібностей до аналізу отриманого досвіду;
- розвиток власної творчості;
- розвиток умінь висловлювати власну точку зору;
- розвиток уміння постійно вчитися, самовдосконалюватися.

Аксіологічно-мотиваційний компонент моделі увиразнює можливості, переваги, цінності й рушійні сили пізнавальної діяльності в ході наративного навчання з використанням ІКТ, а також:

- сприяє розвиткові науково-дослідницьких умінь студентів, дає можливість самостійного вивчення предмета;
- робить процес навчання динамічним та інтерактивним;
- формує навички критичного мислення, допомагає студентам глибоко, чітко й різнопланово обдумувати тему, особливо, коли матеріал складний;
- допомагає формуванню навичок послідовної, логічної та переконливої аргументації, конструювання власних суджень; (зокрема, під час створення сценаріїв і редагуванні наративів);
- сприяє покращенню творчих навичок написання текстів, викладу своїх думок у письмовій формі (при цьому написання, опрацювання й редагування сценаріїв для цифрових наративів стає природним, розвиває відповідальність і навички самостійної роботи у процесі перевірки та внесення виправлень, поправок і коректив);

- дає студентам можливість сформувати власну точку зору стосовно матеріалу, що вивчається, більш повно висловлювати свою думку (при цьому обмін цифровими історіями створює невимушено-позитивну комунікативну атмосферу);
- дає можливість розповісти про себе, описати важливі моменти свого життя, історії своєї родини, а також виступити від імені інших людей, висловити їх думки, світоглядні позиції, їх точки зору;
- покращує засвоєння знань, оскільки емоційна складова та багатоканальність інформаційного впливу цифрового наративу дозволяє запам'ятати більший об'єм матеріалу, що вивчається;
- підвищує рівень навчальних досягнень;
- стимулює ефективне та конструктивне спілкування студентів (оскільки у процесі створення цифрових наративів заохочуються й підтримуються обговорення, полеміка, дискусії, різноаспектне знання регіональних і глобальних проблем, формується зв'язок між тим, що студенти вивчають у навчальному закладі й подіями в суспільстві, світовому співтоваристві. Презентація проектів на веб-сайтах чи порталах навчальних закладів посилює цей зв'язок та активізує спілкування);
- допомагає розвинути навички самопізнання й рефлексії, розуміння свого життєвого призначення, впевненість у власних силах, правильності зробленого професійного вибору, що є надзвичайно важливим для самореалізації у професійному й особистому житті;
- у процесі ж презентації створених наративів розвиваються вміння аналітично-критичного аналізу медіа продукції (комунікатів), формуються навички публічних виступів, толерантної поведінки під час обговорення різноманітних тем;
- стимулює творчість, що дає можливість розвивати інтелектуальне осмислення інформації, дослідницькі вміння застосовувати їх до реалізації нових, нестандартних підходів у процесі конструювання навчального матеріалу;
- удосконалює цифрову грамотність, що є важливою як індивідуальною, так і професійною компетентністю людини в інформаційному суспільстві.

Змістовий компонент – включає навчально-інформаційний контент, знання, уміння створювати цифрові (текстові, візуальні, звукові, анімаційні, інтегровані) наративи на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій, а також підготовку та навчання майбутніх учителів використовувати цифрові наративи й наративні техніки (діалог, стимулювання, опис, рефлексію, багатолінійний план сюжету для розвитку подій, персонажів і отримання досвіду) в навчально-виховному процесі.

Технологічно-базисний компонент – містить технології, що використовуються у процесі створення, обробки й представлення

(оприлюдненні) індивідуальних чи групових цифрових наративів і надають можливість об'єднувати різні інформаційні джерела, гнучко й динамічно подавати інформацію.

Праксеологічно-творчий компонент – поєднує технології створення та презентації цифрових наративів у ході алгоритмізованої діяльності, що передбачає послідовне виконання таких етапів:

Етап І. *Вибір теми цифрового наративу*

1) створення на робочому столі папки, де можна зберігати всі матеріали до цифрового наративу;

2) вибір чи придумування теми цифрового наративу. У ході цього процесу необхідно обдумати мету цифрового наративу, з'ясувати, чого сподіваємось чи прагнемо досягти: намагаємось поінформувати, переконати, спровокувати, поставити проблемне питання. При цьому, обов'язково береться до уваги те, для якої аудиторії створюється цей наратив;

3) використання ефективних технологій, доцільно вибраних деталей і обґрунтовано-структурованих зв'язків між подіями, щоб відобразити реальний чи уявний досвід;

4) визначення проблем, ситуацій шляхом спостереження, залучення до взаємодії та спрямування читача (глядача) при з'ясуванні однієї чи множини точок зору (представляючи наратора або інших персонажів, героїв); створення плавного переходу від однієї події до іншої, від одного досвіду до іншого;

5) використання таких наративних технік як: діалог, стимулювання, опис, рефлексія, багатолінійний план сюжету для розвитку подій, персонажів і отримання досвіду.

Етап ІІ. *Проектування сюжету (написання сценарію)*

1) написання першого проекту (варіанту) сценарію наративу, який стане основою цифрового наративу, остаточна версія якого буде створена й записана в електронному вигляді (на диску чи іншому цифровому носії) пізніше;

2) прочитання написаного, перевірка сценарію на наявність у ньому ясно окресленої мети й чітко ідентифікованих точок зору;

3) обговорення сценарію з іншими, врахування їх реакції, пропозицій, зауважень із метою покращення наступної версії сценарію наративу;

4) повторення процесу отримання зворотної реакції та перегляд сценарію до тих пір, аж доки не будете задоволені результатами;

5) за потреби опрацювання й удосконалення написаного наративу за допомогою перепланування, перегляду, редагування, переписування, знаходження нових підходів для реалізації творчого задуму, зосереджуючи при цьому увагу на найбільш важливому для поставленого завдання й даної аудиторії.

Етап ІІІ. *Збір ресурсів*

1) пошук або створення образів, які можуть бути використані в наративі включаючи: картинки, малюнки, фотографії, карти, діаграми тощо, та збереження цих ресурсів у створеній на першому етапі папці;

2) локалізація аудіо ресурсів, таких як: музика, промови, інтерв'ю та інші звукові ефекти, та збереження цих ресурсів у створеній папці.

3) знаходження іншого інформаційного контенту, який може бути розміщений на веб-сайтах, документах, слайдах PowerPoint, оброблених на комп'ютері текстових документах і збереження цих ресурсів у створеній папці.

Етап IV. *Розкадрування (монтаж) цифрового наративу*

1) вибір образів, які б хотілося використати у своєму цифровому наративі;

2) вибір аудіо, яке б хотілося використати у своєму цифровому наративі;

3) вибір тексту та додаткового контенту, які б хотілося використати у своєму цифровому наративі;

4) проведення робіт з розкадрування, що забезпечує текстуальний і візуальний огляд плану цифрового наративу.

Етап V. *Завершальний дизайн (внесення, запис, завершення)*

1) внесення образів у свій цифровий наратив (за допомогою відповідного програмного забезпечення);

2) модифікування, за необхідності, кількості образів або їх порядку;

3) використання мікрофону комп'ютера для запису наративу (наративу) на основі свого сценарію;

4) внесення наративу до свого цифрового наративу;

5) додавання аудіо (музики або іншого звукового супроводу) до свого цифрового наративу;

6) завершення свого цифрового наративу, збереження його у версії, яку можна переглянути.

Етап VI. *Демонстрація, оцінювання, відтворення*

1) представлення свого цифрового наративу іншим, презентуючи інформацію, знахідки, докази ясно, зрозуміло та логічно (у такий спосіб, щоб слухачі могли слідувати за лінією доведення, а організація, розвиток та стиль відповідали меті, аудиторії та завданням);

2) збір відгуків про те, як цей цифровий наратив можна покращити, поширити й використати в навчально-виховних цілях;

3) навчання інших, як створювати власні цифрові наративи застосовуючи стратегічне використання цифрових медіа (наприклад, текстуальні, графічні, аудіо, візуальні та інтерактивні елементи, щоб посилити розуміння результатів, висновків, доведень, а також щоб надати інформації цікавий характер);

4) відчути задоволення за добре зроблену роботу.

Результативно-рефлексивний компонент – проектує розвиток професійної компетентності на основі збагачення творчих та інформаційно-комунікаційних компетентностей і надання всьому навчальному процесу дослідницько-творчого характеру й передбачає послідовне виконання наступного етапу:

Розроблена модель є варіативною (відповідно мети, змісту). Модель набуває варіативності також від виду цифрового наративу (за темою, за технологіями створення, за способом передачі інформації до реципієнтів, за кількістю осіб, за характером управління викладачем процесом створення цифрового наративу). На її основі можна розробляти методики навчання майбутніх учителів створення цифрових наративів у різних освітньо-предметних галузях, професійно-освітніх напрямах, у формальному й неформальному навчанні. Авторська модель може слугувати розвитку цілої низки компетентностей, серед яких виокремимо такі: духовні, когнітивні, творчі, інформаційно-комунікаційні, медіа та соціальні компетентності.

Висновки. На наше переконання, основою якого є отримані результати проведеного педагогічного експерименту, доцільно розпочинати роботу з розробки цифрових наративів із навчання майбутніх учителів створювати біографічні цифрові наративи. Відповідно до завдань нашого дослідження на основі схарактеризованої моделі було розроблено методику навчання майбутніх учителів створення біографічних цифрових наративів, яка пройшла експериментальну перевірку на базі Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та філії Келецького університету імені Яна Кохановського в м. Пьотрков Трибунальський.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.

2. Будій Н. Застосування наративних технологій з дітьми молодшого шкільного віку на уроках рідної мови / Н. Будій // Наукові записки. Серія педагогіка. – 2009. – № 2. – С. 129–136.

3. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М. І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Наук. Часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. – Вип. 11. – 2011. – С. 3–15.

4. Зарецька О. О. Наративні практики особистісного зростання / О. О. Зарецька // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – Вип. 31 (34) / НАПН України. Ін-т соц. та політ. психології ; [ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова) та ін. ; редкол.: Т. М. Титаренко (голова) та ін.]. - Київ : Міленіум, 2012. – С. 81–93.

5. Лещенко М. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів до творення позитивної педагогічної реальності засобами ІКТ / М. Лещенко // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць ; за заг.ред. проф. В. І. Сипченко]. – Вип. LXIX. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 5–13.

6. Мороз Р. А. Наративний підхід до дослідження ідентичності особистості / Р. А. Мороз // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 30–33.

7. Федорченко Н. В. Соціально-психологічні моделі наративної інтерпретації особистістю естетичних переживань : дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.05 / Наталія Володимирівна Федорченко ; наук. кер. О. М. Кочубейник ; Нац. акад. пед. наук України. Ін-т соц. та політ. психології. - Київ : [Б. в.], 2013. – 222 с.

8. Шиловська О. М. Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистостей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Олена Миколаївна Шиловська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Київ : [Б. в.], 2003. – 22 с.

9. Necka E. Trening tworczosci. Podrencznik dla psychologow, pedagogow I nauczycieli / E. Necka. – Krakow : Impuls, 1998. – 397 s.

10. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity Paperback / J. Ohler. – Corwin, 2013. – 304 p.

11. Proektowanie w komputerowym wspomaganiiu procesu dydaktycznego // redakcja naukowa Eunika Baron-Polańczyk, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonjgórskiego, Zielona Góra, 2011. – 212 s.

12. Szmidt K. Pedagogika twórczosci / K. Szmidt. – Gdansk : Pedagogika GWP, 2007. – 423 s.

РЕЗЮМЕ

Тымчук Л. И. Проектирование процесса создания цифровых наративов будущими учителями.

В статье речь идет о модели создания цифровых наративов, представлены ее структурные компоненты, детально описан алгоритм создания биографических цифровых наратоивов, а также возможность их применения в профессиональной подготовке будущих учителей. Отмечается, что современные цифровые технологии имеют неисчерпаемый потенциал для совершенствования отечественной системы образования, в частности при их использовании учителем в процессе создания активно-познавательного поля положительного потенциала. Охарактеризован нарративно-цифровой подход в обучении будущих учителей, особенностью которого является привитие навыков критического восприятия информации в медиа-пространстве и обогащения опытом творческой деятельности, формирования умений создания образного мира с помощью информационно-коммуникационных технологий.

***Ключевые слова**: проектирование, цифровой нарратив, творчество, нарративно-цифровой подход, модель, образовательный процесс, компетентности, будущие учителя.*

SUMMARY

Tymchuk L. Designing of the process of creation digital narratives by future teachers.

The article deals with the modeling of digital narratives; its structural components are presented, algorithm for creating digital biographical narratives is described in detail and the possibility of their usage in the training of future teachers is highlighted. It is noted that modern digital technologies have inexhaustible potential for improving the national education system, particularly when they are used by a teacher in the process of creation of active and educational fields of positive potential. Narrative-digital approach to the training of future teachers is characterized. Fostering skills of critical perception of information in the media space, enriching creative activity, and forming skills of creation of figurative world through information and communication technologies are the feature of narrative-digital approach to the training of future teachers.

Narrative approach using ICT provides a teacher's interaction with students, in which the rational-logical and emotional-sensory characteristics of information are transmitted and adopted not only through verbal, but also other information channels with the help of

information and communication technologies, which make it possible to extend, enlarge, and renew a range of meanings and colors, resulting in the gaining of new experience.

Narrative-digital approach is the usage of digital narratives in the educational process that are integrated combination of narrative and information and communication technologies.

Digital narrative – is the author's narrative, which combines digital images, text (verbal, video, music) and creates the most favorable conditions for the transfer of the complete information of the subject and mastering it by expanding channels of perception. The term "digital narrative" may include: digital texts, presentations, stories posted on blogs, Twitter-novels, videos, animated films, video blogs, photo collages, descriptions of events in social networks, gaming quests, etc. Digital narratives are important interactive forms of modern communication, which are immanent in children and parents, students and teachers.

The active involvement of future teachers in the learning process of digital narratives creation is a new approach to digital narrative, in which art and digital technologies are integrated and gaining of knowledge and skills is provided.

Designing process of training future teachers to create digital narratives has become an important goal of our research. As a result the model of creation digital narratives by future teachers has been devised. A model of creation digital narratives by future teachers implies the existence and implementation of five interrelated components (concepts): *axiological-motivational, content, technology-based, praxeological-creative, and result-reflective*.

Axiological-motivational component is the development of professional and creative competence of future teachers in the process of narrative learning using ICT. Axiological-motivational component of the model highlights features, benefits, values and driving forces of knowledge during narrative learning using ICT. Content component includes educational and informational content, knowledge, ability to create digital (textual, visual, sound, animation and integrated) narratives through the use of information and communication technologies as well as training and education of future teachers to use digital narratives and narrative techniques (dialogue, incentives, description, reflection, multiline plan of a plot for the development of events, characters and gaining experience) in the educational process. Technologically-based component includes technologies used in creating, processing and presentation (publication) of individual or group digital narratives and gives an opportunity to combine different information sources, and present information in flexible and dynamic way. Praxeological-creative component combines technologies of creation and presentation of digital narratives during algorithmization activity that requires consistent implementation of the following stages: Stage I. Choosing digital narrative; Stage II. Designing a plot (script writing); Stage III. Gathering resources; Stage IV. Storyboarding (montage) of digital narrative; Stage V. Final design (adding, recording, completion); Stage VI. Demonstration, evaluation, reproduction. Result-reflective component projects the development of professional competence based on enrichment of creative and ICT competencies and providing educational process with research and creative nature and requires consistent implementation of the next stage:

Designed model is variable. The author's model can help to develop a range of competencies, including: intellectual, cognitive, creative, information and communication, media and social competences.

Key words: *designing, digital narrative, creativity, digital narrative approach, model, educational process, competences, future teachers.*

УДК 378

Чжоу Цун
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ БІБЛІОТЕЧНИХ РЕСУРСІВ

У статті розглянуто питання організації дослідницької діяльності майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів і формування дослідницьких умінь у процесі цієї діяльності. Значення проблемного та розвивального навчання для ефективності формування пошукових умінь студентів. Визначено педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів з урахуванням проблемного та розвивального навчання.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, пошукова діяльність, дослідницькі вміння, викладачі-філологи, бібліотечні ресурси, педагогічні умови формування дослідницьких умінь.*

Постановка проблеми. Проблема формування дослідницьких умінь викладачів-філологів є одним із важливих завдань, яке має реалізувати вища школа. Адже саме підготовка викладачів-філологів передбачає формування знань, умінь і навичок, необхідних для його подальшої професійної діяльності, активізації мисленнєвої та пошукової діяльності, дослідницьких умінь, творчого пошуку тощо. З огляду на це, кожен майбутній викладач-філолог має осмислити сутність педагогічних і філологічних явищ і процесів, що є неможливим без пошукової (дослідницької) діяльності. Саме викладач, у тому числі філолог, повинен знаходитись у творчому пошуку, досліджувати, використовувати нові наукові досягнення у своїй діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питання необхідності формування у студентів дослідницьких умінь вивчали низка вчених: В. Астахова, Н. Ничкало, П. Олійник, О. Пєхота, В. Рябець, С. Сисоєва, М. Солдатенко, В. Степура та ін. Питання залучення студентів до дослідницької діяльності у процесі професійної підготовки розглядали О. Абдуліна, В. Бондар, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зюзіна, А. Ліненко, С. Мартиненко, Л. Пуховська, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, П. Щербань, І. Шапошнікова та ін.

Мета статті – визначення педагогічних умов формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів.

Виклад основного матеріалу. Занурення в дослідницьку діяльність є проявом сформованих дослідницьких умінь. Крім знань і вмінь, дослідницька діяльність повинна характеризуватися такими структурними елементами (компонентами) як мотиваційний, інтелектуалний, вольвий, цілеспрямований, організаційний. Метою дослідницької діяльності є набуття дослідницьких умінь, крім того, у процесі вказаної діяльності особистість набуває нового рівня знань, умінь і навичок. Слід зазначити, що оскільки дослідницька діяльність є специфічним способом діяльності, тому

потребує особливої організації навчальної діяльності. Унікальним є те, що для провадження дослідницької діяльності реалізується пізнавальна, пошукова й розумова діяльність.

Досягненню сформованості дослідницьких умінь у майбутніх викладачів-філологів, на нашу думку, багато в чому залежить від сформованості їх інформаційної культури, а також уміння користуватися бібліотечними ресурсами, від уміння самостійно знаходити, опрацьовувати й використовувати інформацію у процесі навчання. Але формуванню дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів не приділялось достатньої уваги, оволодіння ними не виділялось як окремий компонент навчання, а тому фактично не контролювалось і не оцінювалось.

Дослідницькі вміння розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок , а також властивість особисті, яка здатна до пошуково-дослідницької діяльності. Проявами вказаної діяльності є інтерес до неї, цілеспрямованість, сміливість, здатність правильно формулювати висловлювання, розвиток творчого мислення тощо.

Так, у положенні про організацію навчального процесу у ВНЗ наголошується на тому, що одним з основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю є саме дослідницька діяльність [4]. Отже, в майбутнього викладача-філолога має бути сформовано науковий світогляд, засвоєно основи наукових досліджень, розвинене творче мислення.

Проблему бібліотечного та інформаційного забезпечення освітнього процесу вивчали такі вчені, як В. Ільганаєва, Н. Пасмор, В. Пашкова, М. Слободяник, А. Чачко та ін.

Так, бібліотечні ресурси є одним із важливих чинників формування дослідницьких умінь майбутнього викладача, адже саме завдяки їм він зможе легко розв’язувати теоретичні та практичні завдання; зберігати та поширювати інформацію; готувати особистість до ефективного використання інформації у процесі пошукової діяльності, яка полягає в постановці питань, розв’язанні проблем і проблемних завдань, закладених у навчальних програмах і підручниках, проблемного викладу й пояснення матеріалу вчителем, і виражаються в різноманітній самостійній роботі дітей.

Саме бібліотечні ресурси дозволяють викладачеві постійно поглиблювати та збагачувати свою професійну діяльність. Мета бібліотечних ресурсів – скоординувати діяльність майбутнього викладача у великому потоці інформації, розвивати читацькі інтереси, познайомити з літературою різних напрямів, що дозволить розвивати світоглядні вподобання майбутніх викладачів, сформувати їх читацьку культуру тощо. Бібліотечні ресурси допомагають сформувати бібліографічні навички, які допомагають орієнтуватись у спеціальній літературі, а також стежити за

поповненнями з методики викладання мови й літератури, розробок уроків, різних заходів, методичної літератури [1].

Крім того, на нашу думку, бібліотечні ресурси відіграють значну роль під час навчання у ВНЗ, під час підготовки до практичних та семінарських занять, написання рефератів, магістерських робіт, а також у науковій діяльності (написанні тези та статей, матеріалів доповідей, підготовці мультимедійних презентацій тощо). Але основним є те, що студент повинен не просто вибрати інформацію, але вона має бути актуальною, якісною та влучною.

Місцю бібліотечних ресурсів у діяльності педагога вивчали С. Бондар, В. Нейман, І. Куштаніна, Н. Рева, Н. Серебров, А. Стрельнікова, Є. Ульянова, С. Шматова та ін. Бібліотечні ресурси є динамічними, адже залежно від розвитку освіти, бібліотечні ресурси розширюються та поповнюються. Сьогодні велика кількість бібліотечних ресурсів наявні в електронному форматі й розміщені на різних веб-сайтах всеукраїнської та всесвітньої мережі бібліотек, а також на інших веб-сайтах. Сьогодні в інтернеті розміщено багато різноманітної інформації, зокрема методичної з різних предметів і навчальних дисциплін (державні стандарти, положення, навчальні й робочі програми, підручники, посібники, поради, методичні рекомендації тощо). Отже, бібліотечні фонди відображають діяльність ВНЗ і швидко реагують на різноманітні вимоги та зміни в навчальному процесі.

Педагогічними умовами формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів є розуміння дослідницької діяльності (мети, завдань, змісту та способів виконання). Викладачеві слід детально пояснити зміст, завдання, навести приклади виконаних раніше завдань і способів виконання найкращих робіт. Отже, у кожного студента має бути сформоване свідоме ставлення, готовність до вироблення дослідницьких умінь засобами бібліотечних ресурсів, інтерес з метою ефективного виконання дій, спрямованих на розв’язання дослідницьких завдань. Важливою педагогічною умовою формуванню дослідницьких умінь викладачів-філологів є організація проблемного (активне ставлення до набуття знань, розвиток самостійної пізнавальної та пошукової діяльності, виконання дослідницьких завдань) (Ю. Бабанський, М. Данилов, І. Лернер, М. Махмутов, А. Матюшкіна, Н. Менчинська, В. Оконь, М. Скаткін, А. Фурман, А. Хуторський та ін.) та розвивального навчання (пізнавальна діяльність студентів, їх діяльність спрямована на спостереження, порівняння, групування, класифікацію, вміння робити висновки, виявлення закономірностей тощо, тобто наукову діяльність) (Л. Занков) [2; 3].

Слід зазначити, що основним методом розвитку теоретичного мислення майбутніх викладачів є пошуково-дослідницький метод, за допомогою якого необхідно сформувати дослідницькі вміння. Головною умовою є також практична готовність студентів, їх позитивна мотивація у виконанні дослідної роботи, а також ініціативність, самостійність.

Отже, бібліотечні ресурси є важливим чинником (компонентом) підготовки майбутніх викладачів-філологів, адже спрямовані на своєчасне забезпечення необхідним матеріалом, крім того вони є важливим засобом формування комунікативної культури, що особливо важливим є у підготовці викладача-філолога. Так, бібліотечні ресурси сприяють розвиткові пошукових умінь, умінь відбору, аналізу й використання інформації, розкриває неоціненні можливості для розвитку в його професійній діяльності. Викладачам необхідно поширювати пізнавально-дослідницький досвід майбутніх викладачів-філологів, а також сприяти максимальному його виявленню, використанню та подальшому збагаченню. Крім того, важливим є те, що ефективність формування дослідницьких умінь викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів підвищиться за умов використання проблемного та розвивального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. П. Роль бібліотеки у підготовці майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / С. П. Бондар. – Режим доступу :
http://www.kpi.kharkov.ua/archive.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник [Електронний ресурс] / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – Режим доступу :
http://ebk.net.ua/ http://msk.treko.ru/show_dict_531.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975.

4. Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http :// www minagro gov.ua.

РЕЗЮМЕ

Цун Чжоу. Педагогические условия формирования исследовательских умений будущих преподавателей-филологов средствами библиотечных ресурсов.

В статье рассмотрены вопросы организации исследовательской деятельности будущих преподавателей-филологов средствами библиотечных ресурсов и формирования исследовательских умений в процессе этой деятельности. Значение проблемного и развивающего обучения для эффективности формирования поисковых умений студентов. Определены педагогические условия формирования исследовательских умений будущих преподавателей-филологов средствами библиотечных ресурсов на основе проблемного и развивающего обучения.

***Ключевые слова**: исследовательская деятельность, поисковая деятельность, исследовательские умения, преподаватели-филологи, библиотечные ресурсы, педагогические условия формирования исследовательских умений.*

SUMMARY

Gong Zhou. The Pedagogical Conditions of Formation of Research Skills of Future Teacher-scholar by Means of Library Resources.

In the article the question of future research faculty of philology by means of library resources and the formation of research skills during this activity is described.

The problem of formation of research skills of teachers of philology is one of the important tasks that must realize high school. After all training teachers-philologists involves building knowledge and skills needed for its future professional activity, enhance mental and

search activities, research skills and creativity. Every future teacher-scholar must understand the essence of pedagogical and philological phenomena and processes, which is impossible without search (research). That teacher, including a linguist must be in creative search, explore and exploit new scientific achievements in the work.

Engagement into research activity is a manifestation of the existing research skills. In addition to knowledge and skills, research activity should be characterized by the following structural elements (components) as motivation, intellectual, purposeful, organizational. The purpose of research is to acquire research skills, in addition, in the course a person acquires new knowledge and skills. It should be noted that since the research activity is a specific way of activity, which requires a special organization of learning activity. Unique is that for conducting research activity cognitive, mental and search activity is implemented.

The achievement of formation of research skills of the future teachers-philologists, in our view, largely depends on the formation of information culture, as well as the ability to use library resources, the ability independently to find the process and use information in training. But the formation of research skills of future teachers-philologists by means of library resources is not paid sufficient attention, mastering them is not allocated as a separate component of training, and therefore not actually monitored nor assessed.

The author defines research as the ability to understand a set of knowledge, skills and personal property that is able to search and research. Manifestations of activity are interest in it, dedication, courage and ability to formulate statements, development of creative thinking and so on.

The pedagogical conditions of formation of research skills of future teachers of philology by means of library resources in view of the problem and developing training is defined.

Key words: *research, search activity, research skills, teachers, linguists, library resources, the pedagogical conditions of formation of research skills.*

УДК 81’22’27:378.091.64-054.62

Чень Чунься
Харьковский национальный университет
имени В. Н. Каразина

СЕМИОТИКА УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Метою статті є опис семіотичної системи посібника для формування лінгвосоціокультурної компетентності іноземних студентів-філологів. Для визначеннння структури «лінгвосоціокультурної компетентності» використано теоретичні методи дослідження: аналіз програм і джерел із питань методики, семіотики. Емпіричними методами дослідження (анкетування) виявлено комунікативні потреби контингенту. Сформульовано вимоги до відбору матеріалу, методики його подання й активізації. Семіотика посібника реалізує дидактичний принцип наочності,є прийомом структурування матеріалу, активізації розумової діяльності студентів. запропоновано підходи до створення довідкового апарату, подання ілюстративного матеріалу. Описано функції піктограм. Визначено напрями подальших наукових пошуків.

Ключові слова*: іноземні студенти-філологи, лінгвосоціокультурна компетентність, навчальний посібник, російська мова, семіотика.*

Постановка проблемы. Актуальность разработки методических основ пособий для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных (в том числе китайских) студентов-филологов определяется тем обстоятельством, что профессиональная подготовка образовательных мигрантов – одно из направлений интеграции системы высшего образования Украины в европейское и мировое образовательное пространство, развития культурных и научных связей Украины и Китая [5]. В настоящее время в украинских вузах обучается большое количество иностранных студентов-филологов из Китая, т.к. процессы глобализации, обострение потребности в межкультурной коммуникации стимулируют к изучению языков мирового общения, в том числе и русского.

Ведущую роль в учебно-профессиональном развитии иностранных граждан, получающих высшее образование в Украине, играет процесс языковой подготовки. Выбрав русский язык в качестве объекта изучения, китайские студенты-филологи находятся в условиях диалога культур. Русский язык не только предопределяет процесс социализации и интеграции языковой личности иностранного студента в новой культуре уже на начальном этапе изучения языка, но и становится средством формирования профессиональных умений будущих русистов.

В связи с этим одной из ведущих задач обучения русскому языку иностранных (в том числе китайских) студентов-филологов является формирование лингвосоциокультурной компетентности как составляющей коммуникативной и учебно-профессиональной компетентности. Одним из важнейших компонентов обеспечения образовательного процесса является создание комплекса учебных пособий, отвечающих коммуникативным и учебно-профессиональным потребностям студентов.

Анализ актуальных исследований. Анализ лингвистической, психологической и педагогической литературы, доказывает, что сегодня существует противоречие между потребностью разработки методических механизмов и средств обучения для формирования у иностранных (китайских) студентов-филологов умений лингвокультурного анализа единиц различных языковых уровней во время обучения русскому языку и отсутствием учебных пособий, которые учитывали бы коммуникативные потребности иностранных студентов-филологов в учебно-профессиональной сфере общения.

В трудах выдающихся лингвистов и методистов рассмотрены теоретические и практические аспекты формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов. В частности, во второй половине XX века актуальным становится культуроведческий подход. Культуроведение ставит в центр внимания человека, носителя определённого национального языка и национальной культуры, его фоновые знания и поведенческие нормы [11].

Основы названного подхода заложены А. Л. Бердичевским, Е. М. Верещагиным, В. В. Воробьевым, В. Г. Костомаровым, О. Д. Митрофановой, Е. И. Пассовым, Ю. Е. Прохоровым, С. Г. Тер-Минасовой. Культуроведческий подход требует обучения использованию русского языка в условиях определённого культурного контекста на основе диалога культур. Для формирования лингвосоциокультурной компетентности китайских студентов филологических специальностей, с нашей точки зрения, важны следующие требования, сформулированные в русле культурологического подхода [11]: 1) подготовка к межкультурному общению во всех коммуникативных сферах, в том числе в учебно-профессиональной; 2) учёт особенностей межкультурной коммуникации на всех уровнях языковой системы, а также невербальных параметров общения; 3) единицами обучения должны стать релевантные для межкультурного контакта проблемы и ситуации общения.

Целью данной статьи является описание семиотической системы пособия, предназначенного для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов.

Изложение основного материала. Для обеспечения межкультурного общения носителей разных языков и культур лингвисты, психологи, методисты в течение последних десятилетий предлагали разные лингводидактические решения. Большое влияние на развитие методики оказали идеи лингвострановедения (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), лингвокультурологии (В. В. Воробьев), обучения языку через обучение культуре – «linguistics across cultures» (Р. Ладо), межкультурной коммуникации (С. Г. Тер-Минасова), диалога культур (А. Л. Бердичевский, О. Д. Митрофанова, Е. И. Пассов).

Для полноправного участия в межкультурном диалоге должен быть сформирован набор компетенций иностранного студента-филолога. Исследователи выделяют следующие ключевые компетенции: лингвистическую, речевую, лингвострановедческую, литературоведческую и методическую компетенции. Данные компетенции находятся в тесном взаимодействии, способствуя более прочному усвоению теоретических положений курсов, преподаваемых на филологическом факультете, а также более эффективному применению полученных знаний на практике [7]. Очевидно, что в данный набор следует добавить социокультурную компетенцию, обеспечивающую адекватное общение с носителями изучаемого языка в социокультурной сфере и освоение социокультурной информации.

Определение перечня коммуникативных тем и ситуаций, описание корпуса единиц разных языковых уровней с национально-культурной семантикой, ориентированных на будущую специальность и национально-культурные особенности китайских студентов-филологов [11], являются необходимой предпосылкой формирования у данной национальной группы

студентов-филологов комплекса компетенций, необходимого для осуществления сначала учебно-профессиональной, а затем профессиональной деятельности.

В то же время проблема обеспечения учебного процесса средствами обучения требует обратить внимание на создание пособия, формирующего умения межкультурной коммуникации в соответствии с перечисленными лингвистическими и методическими постулатами.

Пособие для формирования лингвосоциокультурной компетентности может быть определено как знаковая система. Она включает знаки языка, организованные на различных уровнях. Это могут быть, например, тексты культурологического характера, включающие единицы языка с национально-культурным компонентом семантики, системы методического обеспечения освоения содержания таких текстов. Разработка семиотического аспекта пособия – создание плана выражения для плана содержания текстов, включенных в такое пособие. Оформление учебной книги должно помочь их осмыслению.

Семиотика определяет знак как материальный, чувственно воспринимаемый предмет, замещающий в процессе познания другой предмет и используемый для получения, преобразования и передачи информации о замещаемом предмете. «В психологическое определение сущности знака К. Бюлер и особенно Л.С. Выготский включали его стимульную, побудительную функцию. Знак – это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для ее оптимизации. Продуктивное использование готовой системы знаков предполагает усвоение их семиотики, т. е. определенное «создание» самых этих знаков, их системы» [2, 77].

Создание определенной знаковой системы для учебного пособия реализует дидактический принцип наглядности и иллюстративности, является одним из приемов активизации мыслительной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе обращения к книге [9].

В психологии разработана структурная теория восприятия, предполагающая «расчленение перцептивно-опознавательной деятельности на ряд процессов и этапов с делением их на операции и подоперации в рамках целостной иерархической организации» [4, 28]. Данная теория опирается на принцип детерминированности процессов восприятия воспринимаемыми стимулами.

Разработка знаковой системы пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов-филологов означает соединение семиотического и семантического пространств. Первое обозначает системы знаков. Второе – системы значений. Усвоение учащимися диалектического единства этих систем является важным условием регуляции учебной деятельности и успешности ее осуществления.

Оформление пособия выполняет вспомогательные функции по обеспечению процесса обучения; студент не должен тратить дополнительные усилия на уяснение сложных, новых знаков, регулирующих его деятельность. Поэтому целесообразно использование традиционных знаковых элементов учебников, учебных пособий, изданий художественной литературы. Если пособие ориентировано на определенную национальную (в нашем случае – китайскую) группу, требуется изучение национального семиотического опыта учащихся и использование его при создании знаковой системы учебной книги.

Центральным компонентом пособия являются художественные тексты и тексты культурологического, страноведческого характера. Правила обращения к ним освещены в исследованиях Л. С. Журавлевой, М. Д. Зиновьевой, Н. И. Ушаковой, Т. Н. Чернявской. Методический аппарат (упражнения, ключи, справочный материал) служит реализации культуроведческого потенциала текстов. Например, рубрики «предтекстовые, послетекстовые задания» дают учащемуся ориентиры деятельности. Обязательным требованием является однотипность и системность оформления и расположения определенных частей методического аппарата. Набор компонентов методического аппарата отражает также требования формирования составляющих лингвосоциокультурной компетенции будущих филологов-русистов. Например, формирование ее литературоведческой составляющей может осуществляться в рамках рубрик «Вспомним термины», «Словарь литературоведа» [9].

Важным элементом методического обеспечения считают также различного рода указатели. Цель их – помочь читателю в работе над книгой: сообщить, в каком месте издания опубликовано то или иное произведение («Содержание»), помочь найти высказывание автора о конкретном историческом лице («Именной указатель») и т.п. Справочный аппарат пособия должен включать информацию о том, где можно найти объяснение единицы с национально-культурным компонентом семантики (в словарике в конце книги, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, в лингвострановедческом комментарии и т.д.).

К справочному аппарату относят и «Список дополнительной литературы», имеющей отношение к определенному тексту. «Библиография приводится в конце параграфа, главы, раздела… она должна содержать наиболее ценную литературу, дающую возможность расширить и углубить знания» [8, 31].

Дидактический принцип наглядности реализуется также в применении специфических средств наглядности, которые должны формировать в сознании иностранного читателя образ определенного объекта. Из всех знаковых систем фотография наиболее полно реализует данное требование, т.к. «фиксирует действительность, как бы превращая в

знак саму реальность. Именно поэтому она оказывает существенное влияние на возникновение ассоциативных связей, способствующих процессу образотворчества в сознании получателя информации» [1, 101].

Иллюстрации выполняют определенные обучающие функции: дополняют и поясняют текст, делая его более наглядным и понятным. Иллюстрации являются важным элементом художественно-полиграфического оформления книги.

Фотография – один из видов иллюстраций, в группу которых включают также репродукции произведений искусства, произведения графики, произведения скульптуры, архитектурные сооружения, предметы прикладного искусства) [8, 29]. Фотографии являются также подсистемой более широкого множества, называемого пиктографической знаковой системой. Сюда входят технический рисунок, чертеж, схема и собственно пиктограмма, которую представляется возможным использовать в учебных целях.

Пиктограмма как форма предъявления информации выполняет несколько функций [1], среди которых для целей нашего исследования интересны следующие: 1) показать месторасположение какого-либо элемента оформления методического аппарата, например, изображение ключа – знак того, что перед читателем информация, дающая ответ на какой-то вопрос); 2) инспирировать определенный тип поведения реципиента (стрелки, восклицательный или вопросительный знак направляют познавательную деятельность читателя определенным образом). Такие знаки, как звездочки, сноски дают понять, что можно найти разъяснение отмеченному факту текста [9].

Важным является также фактор читабельности текста, который зависит от полиграфических характеристик материала для чтения [6]. К проблемам обеспечения читабельности относятся также правильное деление на абзацы, выделение шрифтом основных положений.

На границе проблем разработки методического аппарата и семиотического оформления учебных пособий находится проблема создания метаязыка, обслуживающего все функциональные элементы учебной книги [10]. Метаязык методического аппарата является составной частью семиотической системы и выполняет функции предписания характера деятельности читателя в вербализованной форме. Для успешности его функционирования необходимо, чтобы объяснительный аппарат был понятен читателю без словаря. Актуальной становится задача отбора языковых, литературоведческих, страноведческих, культурологических единиц, используемых для экспликации новых реалий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов А. В. Информация: восприятие и понимание / А. В. Антонов. – К. : Наукова думка, 1988. – 184 с.

2. Гамезо М. В. Зависимость успешности овладения знаковой системой от меры ее наглядности и логической упорядоченности / М. В. Гамезо // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М. : Наука, 1977. – С. 226–236.

3. Журавлева Л. С. Обучение чтению (на материале художественных текстов / Л. С. Журавлева, М. Д. Зиновьева. – М. : Русский язык, 1984. – 96 с.

4. Забродин Ю. М. Слойно-ступенчатая модель переработки информации человеком / Ю. М. Забродин, О. Ф. Потемкина, В. Ф. Рубахин // Когнитивная психология : М-лы советско-финского симпозиума. – М. : Наука, 1986. – С. 27–34.

5. Китайские, вьетнамские, монгольские образовательные мигранты в академической среде **:** коллективная монография / под науч. ред. Е. Ю. Кошелевой. – Томск : Издательство Томского политехнического университета, 2013. – 420 с.

6. Мацковский М. С. Проблемы читабельности печатного материала / М. С. Мацковский // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. : Наука, 1976. – С. 126–142.

7. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / А. А. Соломонова. – М., 2010. – 24 с.

8. Тупальский Н. И. Система требований к учебникам для высшей и средней школы (психолого-педагогические рекомендации) / Н. И. Тупальский. – Минск : Вышейшая школа, 1986. – 63 с.

9. Ушакова Н. И. Методическая модель книги для самостоятельного чтения для студентов-нефилологов завершающего этапа обучения (на материале художественных и публицистических текстов) : дисс. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – «методика преподавания русского языка» / Наталья Игоревна Ушакова. – М., 1991. – 231 с.

10. Ушакова Н. И. Метаязык учебника по языку обучения для иностранных студентов / Н. И. Ушакова // Язык профессионального общения и лингвистические исследования. – Белгород : ИПЦ «Политерра», 2009. – С. 244–257.

11. Чень Чунься. О теоретических основах формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов / Чунься Чень // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Зб. наук. праць. – Вип. 24. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – С. 75–81.

12. Чернявская Т. Н. Реализация лингвострановедческого аспекта при создании учебника русского языка / Т. Н. Чернявская // Рус. яз. за рубежом. – 1984. – № 3. – С. 59–64.

РЕЗЮМЕ

Чунься Чень. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов.

Целью статьи является описание семиотической системы пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-русистов. Для определения структуры «лингвосоциокультурной компетентности» использованы теоретические методы исследования: анализ программ и источников по вопросам методики, семиотики. Эмпирическими методами исследования (анкетирование) выявлены коммуникативные потребности контингента. Сформулированы требования к отбору материала, методике его предъявления и активизации. Семиотика пособия реализует дидактический принцип наглядности, является приемом структурирования материала, активизации мыслительной деятельности студентов. Предложены подходы к созданию справочного аппарата,

подаче иллюстративного материала. Описаны функции пиктограмм. Определены направления научных поисков.

Ключевые слова: *иностранные студенты-филологи, лингвосоциокультурная компетентность, русский язык, семиотика, учебное пособие.*

SUMMARY

Chunxia Chen. Semiotics of the teaching guide for formation of the foreign students-philologists' lingo-socio-cultural competence.

The article is concerned with the problem of the philological foreign students' lingo-socio-cultural competence formation. The objective of the article is to describe the semiotic system of the teaching guide for the competence formation. To achieve the objective the theoretical methods of research such as an analysis of the foreign language, semiotics teaching methodology sources have been used. The structure of the «lingo-socio-cultural competence» as the component of the communicative competence of the students in philological study is defined. Analysis of the curricula, as well as empiric research methods like students' and lecturers' questioning, in particular, has allowed to clarify the communicative requirements of the students and, on the ground of this, the methodological reasonability of the special teaching guide use for the lingo-socio-cultural competence formation has been defined. Creation of the teaching guide assumes the selection of the teaching material correspondingly to the students' level of proficiency and the tasks of the particular skills development, that is why the demands to the creation of the teaching guide, methodology of its representation and activation are distinguished.

One of the important directions in integral development of the teaching guide is its semiotics. Creation of the system of signs is in line with the didactic visualization principle realization, which is one of the methods of structuring and representation of the teaching material's cognitive component, activation of the student's intellectual activity.

The key components of the teaching guide are the teaching fictional and publicistic texts of cultural orientation. Methods of a textbook subsidiaries' creation are offered for the development of such texts reading and interpretation teaching methodology. Pictograms' functions as forms of information representation are described. Reasoning of the research allowed to distinguished current directions of the scientific researches within the framework of solving the foreign students-philologists' lingo-socio-cultural competence formation problem. One of such directions is the development of the teaching guide's metalanguage.

Key words: *foreign students-philologists, lingo-socio-cultural competence, semiotics, the Russian language, teaching guide.*

УДК 378.016: [373.5.016:514]

О. С. Чуприна
ДЗ «ПНПУ ім. К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ НОРМАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАННЯ УЧНІВ КЛАСІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті досліджуються проблеми підготовки майбутніх учителів математики до роботи в класах рівня стандарту. Запроектовано навчальний спецкурс «Підготовка майбутніх вчителів математики до навчання учнів на рівні стандарту», орієнтований на студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Методична підготовка майбутнього вчителя математики суспільно-гуманітарного профілю навчання повинна певною мірою відрізнятися від підготовки вчителя до роботи з учнями інших профілів

навчання, оскільки існують якісні відмінності в роботі вчителя математики на рівні стандарту. Розроблений комплекс дидактико-методичних вправ сприяє формуванню у майбутніх учителів нормативної компетентності.

***Ключові слова**: методична компетентність, навчання математики, суспільно-гуманітарний профіль, нормативна компетентність, навчальний спецкурс.*

Постановка проблеми. Педагоги європейських країн активно працюють над визначенням компетентностей, які дозволять їх громадянам повною мірою реалізувати свій особистісний потенціал. Для вирішення цієї проблеми створено цілу низку міжнародних проектів, таких як DeSeCo, PISA, Eurydise, IEA, TIMMS, PIRLS та ін.

У 1997 р. було розпочато проект «DeSeCo» [3], запроваджений Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) з метою отримання відповідей на питання: Які компетентності необхідні людям, щоб вести успішне й відповідальне життя, щоб протистояти викликам сучасності й майбутнього? Якими мають бути нормативні, теоретичні та концептуальні засади для визначення й вибору набору ключових компетенцій? Результатом діяльності проекту DeSeCo, який опублікований у фінальному звіті 2003 р. [4], стало визначення обґрунтованого набору ключових компетенцій (соціальних, комунікаційних, грамотності; ціннісної орієнтації).

У проекті DeSeCo ключові компетенції були розподілені на три категорії.

I. Інтерактивне використання масмедійних та інформаційних засобів та інструментів (можливість використовувати інтерактивні засоби інформації, а також уміти читати технічні тексти, користуватися програмовими продуктами).

II. Інтерактивні дії в гетерогенних групах (можливість налагоджувати добрі та міцні зв’язки з іншими людьми; спроможність до кооперації; спроможність до запобігання й вирішення конфліктів).

III. Самостійні дії (відповідальне ставлення до свого життя; самоствердження особистості, спроможність приймати рішення, робити вибір та діяти відповідно до цього вибору) [2, 172].

Під час оцінки компетентності вважається, що число придбаних компетенцій визначає успішність життя. Під ключовими компетенціями розуміються можливості людини володіти комплексними здібностями й використовувати їх у визначеному контексті. Огляд результатів проекту DeSeCo показав, що провідними якостями особистості вважаються гнучкість, активність і самостійність. Значна увага приділяється розвитку творчих задатків, здатності до інноваційної діяльності та особистої відповідальності. Кожна компетенція передана комбінацією взаємопов’язаних, пізнавальних і практичних навичок, знань, мотивів, цінностей та етики, які разом можуть бути задіяні в певних ситуаціях.

Треба підкреслити, що в підготовці висококваліфікованого фахівця важливим є формування в нього не однієї конкретної компетенції, а певного їх набору. Саме тому методична підготовка майбутнього вчителя математики суспільно-гуманітарного профілю навчання повинна певною мірою відрізнятися від підготовки вчителя до роботи з учнями інших профілів навчання, оскільки існують якісні відмінності в роботі вчителя математики на рівні стандарту (суспільно-гуманітарний профіль навчання учнів). Майбутній учитель, а далі – кваліфікований фахівець, має чітко розуміти, які ключові компетентності необхідні йому для виконання професійних обов'язків і розвивати їх.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки майбутнього вчителя математики висвітлена в сучасних психолого-педагогічних і методичних дослідженнях І. Акуленко, Г. Бевза, В. Бевза, М. Бурди, І. Лов'янової, В. Моториної, І. Малової, О. Матяш, С. Ракова, С. Семенця, О. Скафи, С. Скворцової, В. Прач, О. Чашечнікової та ін. Серед них доцільно виділити останні дисертаційні дослідження: «Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики» (Матяш О. І.); «Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи» (Акуленко І. А.); «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі» (Гаєвець Я. С.); «Професійно спрямоване навчання математики у профільній школі» (Лов'янова І. В.); «Методика евристичного навчання математики в класах гуманітарного профілю» (Прач В. С.) та ін. Проте особливості підготовки вчителя саме до роботи у класах суспільно-гуманітарного профілю висвітлені недостатньо. Особливо це стосується розвитку окремих складових методичної компетентності щодо вивчення нормативних освітянських документів, таких як Держстандарт, програма, критерії оцінювання начальних досягнень учнів, аналізу діючих підручників під час роботи у класах на рівні стандарту.

Метою статті є представлення елементів дидактико-методичного забезпечення формування нормативної компетентності, у комплексі з варіативною, частинно-методичною та ін., як важливих складових методичної компетентності у спецкурсі «Підготовка майбутніх вчителів математики до навчання учнів на рівні стандарту».

Виклад основного матеріалу. Існують різні підходи щодо визначення методичної компетентності, а також трактування її структури та складових компонентів. Проаналізувавши роботи вище вказаних авторів, ми обрали дві різні за структурою та за змістом моделі складових компонентів структури методичної компетентності.

Так, І. А. Акуленко у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя математики профільної школи виділяє такі компоненти: аксіологічний компонент, гносеологічний компонент,

праксеологічний компонент і професійно-особистісний компонент. Докладніше розглянемо зміст гносеологічного компоненту. Гносеологічний компонент методичної компетентності майбутнього вчителя математики профільної школи відображає процеси адекватного сприймання, осмислення, відображення, пізнання й конструювання процесу навчання математики в профільній школі. Він визначається системою методичних знань, що стосуються процесу навчання математики у профільній школі – множиною взаємозв'язаних методичних понять і фактів, яка виступає в єдності й цілісності та має такі якості, як гнучкість, варіативність, динамічність, адаптованість, прогностичність і наступність [1, 288].

Інакше структуру методичної компетентності презентує С. О. Скворцова [2, 5]. Автор виділяє такі структурні компоненти методичної компетентності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-творчий. Когнітивний і діяльнісний компоненти методичної компетентності деталізуються через складові: нормативну, варіативну, частинно-методичну, контрольно-оцінювальну, проектувально-моделювальну та технологічну. Будуючи навчальний процес з математики, вчитель має бути обізнаним із питань цілей і змісту навчання, що визначені Державним стандартом та навчальною програмою, має забезпечувати певний рівень загальноосвітньої підготовки учнів, який визначається нормативними документами, володіти знаннями стосовно контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Вважаємо, що розвиток методичної компетентності вчителя математики – це неперервний процес, який має відбуватися протягом усієї професійної діяльності особистості. Урахування вимог профільної школи дало нам можливість уточнити модель структури методичної компетентності вчителя математики, запропоновану С. О. Скворцовою.

Розроблена нами модель складається з таких компонентів: фундаментального, нетривіального та компоненту досвіду. До складу фундаментального компоненту віднесемо нормативну, варіативну, контрольно-оцінювальну та технологічну компетентності; частково-методичну компетентність – до нетривіального компоненту. Під *нормативною компетентністю* ми розуміємо готовність учителя користуватися нормативними документами та реалізовувати на практиці цілі й завдання навчання математики на рівні стандарту.

Таким чином, базисом нормативної компетентності є ключові відповідні компетенції, кожна з яких є комбінацією взаємопов'язаних пізнавальних і практичних навичок, знань, мотивів, цінностей, які можуть бути мобілізовані для ефективних дій у конкретному контексті (навчально-виховному процесі).

Для ефективного формування вказаних складових методичної компетентності під час підготовки майбутніх учителів математики до роботи у класах суспільно-гуманітарного профілю, пропонуємо спецкурс

«Підготовка майбутніх вчителів математики до навчання учнів на рівні стандарту». У даному спецкурсі передбачено використання, розробленого нами, комплексу дидактико-методичних вправ.

До цього комплексу дидактико-методичних вправ з методики навчання математики учнів класів суспільно-гуманітарного профілю входять, наприклад, такі вправи.

1) Ознайомтеся з різними методами та прийомами введення означень математичних понять. Складіть когнітивно-графічну модель методів і прийомів, які доцільно використовувати у процесі навчання математики у класах суспільно-гуманітарного профілю.

2) Ознайомтеся з різними методами та прийомами формування в учнів умінь доводити геометричні твердження. Складіть когнітивно-графічну модель методів і прийомів, які доцільно використовувати у процесі навчання математики в класах суспільно-гуманітарного профілю.

3) Проаналізуйте зміст розділу стереометрії трьох чинних навчальних посібників (або підручників) з математики рівня стандарту. Дайте відповіді на такі запитання:

а) Чи повною мірою реалізовано зміст програми зі стереометрії в цих підручниках?

б) Який підручник найбільше відповідає програмі курсу стереометрії рівня стандарту?

в) Який підручник найбільшою мірою (за своєю структурою, принципами побудови змісту, підбором завдань) ураховує психофізіологічні особливості учнів класів суспільно-гуманітарного напряму?

г) Який підручник найбільшою мірою (за своєю структурою, принципами побудови змісту, підбором завдань) ураховує особливості домінуючої модальності учнів класів суспільно-гуманітарного напряму?

4) Проаналізуйте різні способи доведення теореми про три перпендикуляри, що подані в різних шкільних підручниках (10 кл). Оберіть такі способи доведення, що будуть відповідати психофізіологічним особливостям головного мозку учнів суспільно-гуманітарного профілю навчання.

5) Ознайомтеся з різними методичними підходами до викладання математики в сучасній освіті. Класифікуйте методичні підходи та визначте ті, що орієнтуються на психофізіологічні особливості учнів.

6) Охарактеризуйте призначення та функції курсів за вибором у навчанні. Наведіть приклади тем математичних курсів за вибором у класах суспільно-гуманітарного профілю.

7) Охарактеризуйте види оцінювання навчальних досягнень учнів. Визначте функцію, яку виконує кожен тип оцінювання навчальних досягнень учнів. Ознайомтеся з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів.

8) Зробіть порівняльну характеристику трьох підручників з математики рівня стандарту (підручник «Математика 10 клас рівень

стандарту», автори – М. І. Бурда, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова; підручник «Математика 10 клас. Рівень стандарту», - автори – О. М. Афанасьєва, Я. С. Бродський, О. Л. Павлов, А. К. Сліпенко; підручник «Математика 10 клас. Рівень стандарту», автори – Г. П. Бевз, В. Г. Бевз) за такими критеріями: а) науковість і доступність викладеного матеріалу; б) стислість і повнота викладеного матеріалу; в) складність мови тексту підручників; г) наявність проблемного стилю викладання матеріалу; ґ) наявність рівневої диференціації навчального матеріалу; д) практична та прикладна спрямованість; е) інтеграція знань із суміжними областями дисципліни; є) диференціація завдань залежно від психофізіологічних особливостей учнів; ж) можливість використання під час роботи за різними освітніми програмами; з) наявність схемо-знакових моделей ілюстрацій навчального матеріалу; и) наявність завдань з можливістю використання сучасної комп'ютерної техніки; і) мотивація навчальної діяльності. Складіть таблицю за заданою схемою.

9) За даними таблиці розрахуйте результати моніторингового оцінювання (відсоток якості знань, успішність, показник якості навченості та середній бал).

Клас	Кількість учнів	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький	Якість знань	Успішність	ПЯН	Середній бал
10-А	28	5	13	8	2				
10-Б	27	7	15	5	0				
10-В	30	10	18	1	1				
Всього учнів									

10) Складіть систему запитань і вправ для повторення й актуалізації базових знань з теми «Паралельність прямих і площин у просторі» у класі суспільно-гуманітарного напряму.

11) Поясніть поняття «дидактична мета уроку». Сформулюйте дидактичну мету уроку теми «Взаємне розміщення двох прямих у просторі» (10 кл) , яка вивчається на рівні стандарту.

12) Охарактеризуйте такий метод контролю знань, як дидактичні тести. Складіть дидактичний тест із теми «Паралельність прямих та площин у просторі» (10 кл), щоб він містив усі необхідні умови для застосування в класах суспільно-гуманітарного профілю.

13) Охарактеризуйте основні види контролю знань учнів з математики. Складіть перелік теоретичних запитань і різнорівневих завдань для тематичного контролю знань учнів з теми «Перпендикулярність прямих і площини» суспільно-гуманітарного напряму навчання.

14) Сформулюйте загальні цілі навчання стереометрії в профільній школі на рівні стандарту. Конкретизуйте їх на прикладі теми «Ортогональне проектування» (10 кл) у класі суспільно-гуманітарного напряму.

15) Наведіть методичні принципи застосування прикладних задач у профільному навчанні математики. Розробіть систему прикладних задач з теми «Перпендикуляр і похила до площини» для класів суспільно-гуманітарного напряму навчання.

16) Сформулюйте систему вправ для закріплення доведення теореми ознака паралельності площин (підручник «Математика 10 клас рівень стандарту», автори – М. І. Бурда, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова).

17) Запропонуйте систему графічних вправ на закріплення теореми ознаки перпендикулярності прямої та площини.

18) Виконайте класифікацію можливих помилок учнів у процесі розв'язання задач на побудову перерізу многогранників. Укажіть способи їхнього запобігання.

19) Охарактеризуйте основні види контролю знань учнів з математики. Складіть перелік різнорівневих завдань для тематичного контролю знань учнів з теми «Координати та вектори у просторі» на рівні стандарту.

20) Запропонуйте свій варіант опорного конспекту для учнів суспільно-гуманітарного класу під час вивчення теми «Паралельне проектування», враховуючи всі модальності учнів.

21) Охарактеризуйте особливості особистісно зорієнтованого навчання під час вивчення теми «Комбінації геометричних тіл» у класах суспільно-гуманітарного профілю за підручником «Математика 11» авторів Г. П. Бевз, В. Г. Бевз.

Висновки. Досвід показує, що формування нормативної компетентності в комплексі з варіативною, частинно-методичною та ін., є базисом становлення професіоналізму майбутніх учителів математики суспільно-гуманітарного напряму. Підвищенню якості теоретичної та практичної підготовки студентів сприяє, запроектований нами, навчальний спецкурс «Підготовка майбутніх вчителів математики до навчання учнів на рівні стандарту», орієнтований на студентів фізико-математичних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. Для формування нормативної компетентності в комплексі з варіативною, частинно-методичною та ін., доцільно використовувати запропонований набір дидактико-методичних вправ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.

2. БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

3. Матяш О. І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх вчителів математики : дис. … док. пед. наук : 13. 00.02 / О. І. Матяш. – Київ, 2014. – 552 с.

4. Скворцова С. О. Нормативна складова методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики / Світлана Олексіївна Скворцова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченко. Випуск 110. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів : ЧНПУ, 2013. – С. 286–289.

5. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : [підруч. для студ. мат. спеціальностей пед. навч. закладів] / З. І. Слєпкань. – К. : Зодіак-ЕКО, 2000. – 512 с.

6. Прач В. С. Методика евристичного навчання математики в класах гуманітарного профілю : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / В. С. Прач. – Черкаси, 2013.

7. Laura H. Salganik Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations SFSO, OECD, ESSI / Laura H. Salganik, Dominique S. Rychen, Urs Moser, John W. Konstant. – Neuchâtel, 1999.

8. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0CEEQFjAF&url=http%3A%2F%2Fantonio-jimenez.com%2Fdocumentos%2FWeb-Offline%2Fcepcastilleja%2Fcontenido%2Fccbb%2Fsaber_mas%2Fdeseco%2F5_deseco_final_report.pdf&ei=D0jZVJOEOsutUfXygvAB&usg=AFQjCNF8dRaK9Qf54jR2O07uB9rE2NI1LQ&sig2=VTmPWS0C6_jWUmiX6Irk7A&bvm=bv.85464276,d.d24

РЕЗЮМЕ

Чуприна Е. С. Формирование нормативной компетентности будущих учителей математики с учетом особенностей обучения учеников в классах гуманитарного профиля.

В статье исследуются проблемы подготовки будущих учителей математики к работе в классах уровня стандарта. Запроектирован учебный спецкурс «Подготовка будущих учителей математики до обучения учеников на уровне стандарта», ориентированный на студентов физико-математических факультетов педагогических вузов. Методическая подготовка будущего учителя математики общественно-гуманитарного профиля обучения должна в определенной степени отличаться от подготовки учителя к работе с учениками других профилей обучения, поскольку существуют качественные различия в работе учителя математики на уровне стандарта. Разработанный комплекс дидактико-методических упражнений способствует формированию у будущих учителей нормативной компетентности.

***Ключевые слова**: методическая компетентность, общественно-гуманитарный профиль, нормативная компетентность, обучающий спецкурс.*

SUMMARY

Chupryna E. Formation of the Competence of Future Teachers of Mathematics in View of Features of Classes Teaching Students Social and Humanitarian Profile.

The article deals with the problem of training future teachers of mathematics to work in the classes of the standard. In the preparation of highly qualified specialists it is important to form not one specific competence and a specific set.

The author notes that the key competencies are understood as human capabilities to have comprehensive abilities and use them in a certain context. The review of DeSeCo project has showed that personality traits are considered leading flexibility, activity and independence. Much attention is paid to developing of creative instincts, ability to innovate and personal responsibility. Each combination of competence transferred interrelated

cognitive and practical skills, knowledge, motivations, values and ethics, which together may be involved in certain situations.

There are different approaches to determining the methodological competence and interpretation of its structure and components. After analyzing the works of the mentioned authors, we've chosen two different in structure and content components of the structure model of methodical competence.

We believe that the development of methodological competence of the teachers of mathematics is a continuous process that should take place throughout the professional activity of the person. The requirements of specialized schools enabled us to refine the structure model of methodical competence math teacher proposed by S. O. Skvortsova.

Methodical preparation of the future mathematics teacher of social and humanities education should be to some extent different from the preparation of the teacher to work with students from other sections of training, as there are qualitative differences in the mathematics teacher at the level of the standard.

Training course «The training of future math teachers to work with students in classes of social and humanities education» is designed. It is focused on the students of physics and mathematics faculty teaching in higher education. The experience shows that the formation of regulatory competence is combined with variable and partly methodical and is the basis of formation of professionalism of future mathematics teachers of social and humanities. The designed complex of didactic-methodological exercise contributes to the formation of future teachers' regulatory competence.

Key words: methodical competence, a basic level, humanitarian profile, regulatory competence, a special course, didactic-methodological exercises.

УДК [378.011.3-051:378.091.21]-047.48

С. О. Шехавцова
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

СУБ'ЄКТНО-ПРОФЕСІЙНИЙ ЦИКЛ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто процес формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Ґрунтуючись на розумінні педагогічної системи, як сукупності взаємозалежних і взаємодіючих між собою компонентів, які утворюють цілісність, єдність, автор запропонував цикл системи формування суб'єктності студентів. У результаті дослідження було окреслено та охарактеризовані етапи становлення й функціонування процесів, орієнтованих на самоформування студентами практичної готовності до виконання певних педагогічних функцій, які передбачають наявність суб'єктності у студентів. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці педагогічної моделі формування суб'єктності студентів.

Ключові слова*: суб'єктність студентів, суб'єктно-професійний цикл, етапи становлення, фахова підготовка, науково-педагогічний супровід.*

Постановка проблеми. Докорінні зміни в політичній, соціально-економічній та інших сферах суспільного життя зумовлюють необхідність подальшого реформування системи вищої освіти як соціального інституту, що сприяє розвитку українського суспільства. Одним із пріоритетних завдань модернізації системи вищої освіти залишається забезпечення

якості підготовки студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, пошук дієвих механізмів оцінювання суб'єктності студентів у навчально-виховному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формуванню суб'єктності студентів у контексті професійної підготовки були присвячені наукові праці відомих науковців, зокрема, К. Абульханова-Славської, О. Волкової, С. Кашлєва, Ф. Мухаметзянової, Т. Ольхової, Л. Подимової, О. Полухіної, В. Сластьоніна, Є. Сергієнка, Г. Сорокових та ін.

Дослідженням педагогічних систем було присвячено низку наукових робіт таких науковців, як В. Загвязинського, О. Савченко з точки зору дидактичних систем, І. Беха, О. Кучерявого, О. Сухомлинської з точки зору систем виховання та самовиховання, Ю. Бабанського, Н. Кузьміної з точки зору загально педагогічних підходів до вивчення систем.

Мета статті. У загальнонауковому трактуванні педагогічна система передбачає сукупність взаємозалежних і взаємодіючих між собою компонентів, які утворюють цілісність, єдність. Ґрунтуючись на такому розумінні педагогічної системи, ми ставимо за мету в поданій статті описати цикл системи формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження в межах запропонованої статті становлять як теоретичні методи, а саме: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з проблеми дослідження, що надає змогу систематизувати дані про ступінь наукової розробки; так і емпіричні, а саме: метод аналізу результатів професійно-педагогічної діяльності студентів, моделювання та педагогічний експеримент для перевірки ефективності циклу формування суб'єктності студентів.

Виклад основного матеріалу. Моделювання є невід'ємною частиною в забезпеченні природної єдності процесу навчання й наукових досліджень у педагогічному процесі. Ми погоджуємось із думкою вітчизняного науковця О. Дубасенюк про те, що модель має відображати таку розумово реалізовану систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт наукового дослідження, здатна замінити його таким чином, щоб її вивчення дало нам нову інформацію про цей об'єкт [1, 13].

Слід відзначити, формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки переважно відбувається в процесі аудиторного навчання в університеті, проте майже не впливає на зміст і методи науково-методичної роботи, яка організовується зі студентами в позанавчальний період. Можна констатувати невідповідність такої системи підготовки особливостям сучасного соціально-педагогічного контексту розвитку вищої освіти та особливостям запитів самих студентів. Усе це спричиняє пасивне сприйняття студентами наукових основ педагогіки, обмеженість практичної спрямованості набутих знань. Тому важливими вихідними

положеннями моделювання системи формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки ми вважаємо такі:

- урахування протиріч між традиційною формою здійснення педагогічної діяльності, колективним характером праці, що зумовлює суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками навчального процесу, та індивідуальною формою опанування суб'єктних технологій кожним студентом у процесі фахової підготовки;
- створення умов для неперервного саморозвитку й самовдосканалення студентів у професійно-педагогічній діяльності як у період навчання в університеті, так і поза межами вишу;
- орієнтація на соціально-педагогічний контекст змін у системі освіти, формування готовності до впровадження інновацій, подолання стереотипів традиційної педагогічної діяльності при цьому вміло поєднувати вже набутий досвід у сфері педагогіки з інноваційними технологіями.
- наявність суб'єктності студентів, а саме: ціннісних життєвих орієнтирів, спрямованості особистості на активне й самостійне засвоєння знань, умінь і навичок щодо фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей, тобто наявність прагнення до самопізнання, до самоосвіти, самовиховання й саморозвитку.

В основу формувального етапу експерименту було покладено системність, цілісність, наступність роботи зі студентами педагогічних спеціальностей упродовж трьох-п'яти років у процесі фахової підготовки. Такий цикл ми назвали *суб'єктно-професійним*, оскільки він умовно визначає певний період формування суб'єктності студентів і ґрунтується на закономірностях професійно-педагогічного самовиховання й саморозвитку особистості.

Від існуючої навчально-виховної системи в університеті експериментальна система відрізняється більшою цілеспрямованістю щодо формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Експериментальна робота з формування суб'єктності студентів не обмежується в такій системі лише розробкою та впровадженням спецкурсу «*Суб'єктно-професійне становлення педагога*», а передбачає систематичне залучення студентів педагогічних спеціальностей до різних форм науково-методичної роботи щодо формування їх суб'єктності в контексті науково-педагогічного супроводу протягом усього періоду навчання в університеті. Цілісність і наступність експериментальної роботи зі студентами педагогічних спеціальностей у процесі вивчення спецкурсу, а також протягом усього навчання в університеті виявляється в тому, що мета її спільна – формування суб'єктності студентів від невизначено-низького рівня до стабільно-високого, який свідчить про стійкий рівень сформованості суб'єктності студентів, їхню готовність до набуття професіоналізму в майбутній педагогічній кар'єрі. Цілісним є також зміст усього суб'єктно-професійного циклу.

Схема суб'єктно-професійного циклу представлена на Рис. 1. У загальному вигляді вона відзеркалює одне з основних положень нашого дослідження щодо наступності формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей.

На схемі показано, що практика вищої школи зумовлює необхідність постійного розвитку суб'єктності студентів у період навчання в університеті. Первинний рівень суб'єктності, який набувають студенти в процесі фахової підготовки, виявляється у практично-педагогічній діяльності та впливає, як на проходження педагогічної практики в школі, так і на майбутню професійно-педагогічну діяльність молодих педагогів.

Представлена схема суб'єктно-професійного циклу відбиває взаємозв'язок етапів фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей в університеті, форм впливу на формування суб'єктності студентів і залежність від цього динаміки рівнів суб'єктності студентів у процесі фахової підготовки.

Важливою особливістю організації формування суб'єктності студентів у ході їх цілісної фахової підготовки є врахування принципу поетапності й послідовності, оскільки процес формування суб'єктності студентів має здійснюватися поетапно та за стадіями.

Етапи становлення й функціонування процесів, орієнтованих на самоформування студентами практичної готовності до виконання певних педагогічних функцій [2, 113]. При цьому окремі етапи забезпечують перехід усього процесу фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей до нового якісного стану, який спрямований на подальший саморозвиток завдяки сформованій суб'єктності.

Відповідно до запропонованої схеми перший та другий етапи фахової підготовки студентів педагогічних спеціальностей передбачає адаптацію студентів до умов вищого навчального закладу та теоретико-практичне засвоєння педагогічних основ. За результатами проведеного констатувального етапу експерименту більшість студентів першого та другого курсів мають невизначено-низький рівень суб'єктності. На цьому адаптаційному етапі та теоретико-практичному засвоєнні педагогічних основ, з одного боку, відбувається науково-методичний супровід студентів з боку кураторів і викладачів університету в позааудиторний час, а з іншого – відбувається засвоєння циклу предметів фундаментальної психолого-педагогічної підготовки (педагогіка, загальна психологія, історія педагогіки, вікова та педагогічна психологія, основи педагогічної майстерності).

Слід відзначити, достатньо високий потенціал формування суб'єктності студентів міститься у змісті дисциплін спеціальної предметної підготовки, оскільки студенти із самого початку вмотивовані на самооволодіння педагогічними вміннями проектування, конструювання та розв'язання саме фахових завдань. Більше того, відповідно до навчальних

планів із різних фахових педагогічних спеціальностей саме цикл спеціальних дисциплін передбачає певні години з організації самостійної роботи студентів. Підпорядкувати самостійну роботу студентів завданням формуванню професійної суб'єктності є одним із найефективніших напрямів оптимізації фахової підготовки.



Рис. 1. Схема суб'єктно-професійного циклу формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей в процесі фахової підготовки

У ході третьої стадії формування суб'єктності студентів відбувається цілеспрямоване формування особистісних якостей і професійних умінь, що передбачає навчально-методичне забезпечення, що відбиватиметься в навчальних планах завдяки наявності спецкурсу «Суб'єктно-професійне становлення педагога». Мета спецкурсу полягає в цілеспрямованому формуванні особистісних якостей і професійних умінь на основі суб'єктності студентів. При цьому повинно забезпечуватись у всіх видах діяльності поєднання мотивів і цілей, внутрішніх інтенцій із зовнішнім педагогічним впливом, що сприятимете зростанню самовизначення й усвідомленню студентами необхідності до саморегуляції в різних видах педагогічної діяльності. На цьому етапі циклу формування суб'єктності студентів їх рівень суб'єктності відповідно до поступової динаміки є нестабільно-стандартним та

послідовним етапом до остаточної мети нашого дослідження. Зважаючи на це, процес організації формування суб'єктності студентів ми розглядаємо як перетворення їх функціональних станів. Тобто перехід від одного рівня до іншого, зокрема від невизначено-низького до нестабільно-стандартного, від нестабільно-стандартного до стабільно-високого рівня суб'єктності, які пов'язані із стимулюванням суб'єктності особистості в самоформування певних умінь і якостей, як на заняттях із конкретної дисципліни, так і в позанавчальний час у процесі виконання самостійної роботи тощо.

Щодо останньої четвертої стадії формування суб'єктності студентів, то вона полягає у проявах суб'єктності студента, який здійснює самостійне, цілеспрямоване перетворення власних здібностей і особистісних властивостей на професійно значущі якості. Студент реалізує можливості в досягненні певного рівня кваліфікації та різнобічного професійно-особистісного розвитку в процесі педагогічної (виробничої) практики, яка необхідна для успішного виконання майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи пдальших наукових розвідок. Таким чином, у межах запропонованої статті нами було доведено, що саме педагогічні вищі навчальні заклади мають найбільший потенціал для розробки та реалізації перспективної цільової програми організації суб'єктно-професійного становлення студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Науково-педагогічний супровід на цьому етапі передбачає наявність на факультетах концепції суб'єктного становлення студентів як педагогів за наявності науково-теоретичного забезпечення, на кафедрах – за наявності певних методик щодо організації формування суб'єктності студентів. Очевидно, що зміст програм психолого-педагогічних дисциплін повинен орієнтувати викладачів педагогічних кафедр на спеціальне планування процесу стимулювання студентів до адекватної самооцінки, стимулювання активної суб'єктної позиції студентів щодо професійно-педагогічної діяльності, забезпечення емоційного переживання цінностей фахової культури та цінностей професійно-педагогічного саморозвитку, усвідомлення студентами свого «Я-професійного».

Найближчі перспективи подальшого дослідження обраної проблеми ми вбачаємо в розробці педагогічної моделі формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки на основі суб'єктно-професійного циклу та суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки / О. А. Дубасенюк // Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – С. 8–30.

2. Кучерявий О. Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. / Олександр Георгійович Кучерявий. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.

РЕЗЮМЕ

Шехавцова С. А. Субъектно-профессиональный цикл формирования субъектности студентов педагогических специальностей в процессе специальной подготовки.

В статье рассматривается процесс формирования субъектности студентов педагогических специальностей в процессе специальной подготовки. Основываясь на понятии педагогической системы, как совокупности взаимозависящих и взаимодействующих между собой компонентов, которые образуют целостность и единство, автор предлагает разработку цикла системы формирования субъктности студентов. В результате научного исследования были охарактеризованы этапы становления и функционирования процессов, которые ориентированы на самоформирование студентами практической готовности к выполнению определенных педагогических функций, которые предусматривают наличие у студентов субъектности. Перспективы будущих научных исследований предполагаются в разработке педагогической модели формирования субъектности студентов.

***Ключевые слова**: субъектности студентов, субъектно-профессиональный цикл, этапы становления, специальная подготовка, научно-педагогическое сопровождение.*

SUMMARY

Shekhavtsova S. The Subjective and Professional Cycle of the Students' Subjectivities Formation of Pedagogical Specialties in the Process of Special Preparation.

The article deals with the process of the students' subjectivity formation of pedagogical specialties in the process of special preparation. Based on the notion of a pedagogical system as the harmony of mutually dependable and interactive components, which constitute the unity, the author has aimed to work out the cycle of the students' subjectivity formation system. The following scientific methods have been used in the investigation such as analysis and generalization of the pedagogical and psychological literature on the research topic and pedagogical experiment for examining the efficiency of the cycle of the students' subjectivity formation.

According to the presented scheme the first and the second stages of a special students' preparation of pedagogical specialties provide the students' adaptation to the high education conditions and require the theoretical and practical awareness of the pedagogical essentials. At the adaptation stage, on the one hand, the pedagogical essentials are learnt by the students and, on another hand, the scientific and pedagogical university teachers' support accomplish during the extracurricular activity.

As for the third stage, the aim of the formation of the students' personal features and professional skills accomplish due to special scientific and methodological support. Hence, it means that special scientific and methodological support has to be included into academic curriculum by including a special course «The subjective and professional teacher's development». The designer sets the following goal of this course to develop the students' personal features and professional skills on the basis of the students' subjectivity. It has to be taking into account that the experimental research of the students' subjectivity formation does not limit by designing and including of a special course «The subjective and professional teacher's development» in the academic curriculum. This process requires systematic students' subjectivity formation of pedagogical specialties in their special preparation by involvement of different forms of methodological support during the whole academic process in the university. The fourth stage requires the students' comprehensive professional development in the pedagogical practice.

As the result of the scientific research the stages of the students' subjectivity formation and the processes of functioning have been determined and characterized. They are directed on the students' selves-formation of their own practical willingness on performing the definite pedagogical functions, which require availability of the students' subjectivity.

The perspective scientific researches require working out a special pedagogical model of the students' subjectivity formation of pedagogical specialties in their special preparation.

Key words: *the students' subjectivity, a subjective and professional cycle, the stages of the students' subjectivity formation, special preparation, scientific and pedagogical support.*

УДК 378.011.3-051:75

О. В. Шпитальова
ДВНЗ «Переяслав – Хмельницький державний
педагогічний університет ім. Г. Сковороди»

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА ЗАСОБАМИ РИСУНКА

У статті йдеться про зміст та завдання навчальної дисципліни «Рисунок», розкривається значення рисунку як інструменту формування професійних навичок майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Рисунок розглядається як засіб, що об'єднує в собі єдиний художньо-творчий і навчально-пізнавальний процес, який дозволяє розвивати не тільки творчі здібності, але й формує професійні навички художника - педагога. Доводиться актуальність і необхідність удосконалення методики викладання рисунку у процесі фахової підготовки студентів. Впровадження інноваційних методів навчання рисунку сприятиме розвиткові професійних умінь, просторового мислення студентів, формуванню індивідуального авторського стилю та творчих графічних умінь.

Ключові слова: *рисунок, професійна майстерність, професійна підготовка, дисципліни мистецького профілю, професійна освіта, майбутній учитель, образотворче мистецтво, натура, пленер, засоби навчання.*

Постановка проблеми. Головним завданням підготовки майбутнього фахівця в художньо-педагогічній освіті є формування вмінь і навичок реалістичного зображення дійсності, глибокого відчуття та розуміння сутності мистецтва.

Відповідно до формування професійних навичок майбутніх учителів образотворчого мистецтва ведуться пошуки нових шляхів поліпшення методики викладання спеціальних мистецьких дисциплін, розробляються науково-методичні комплекси – робочі програми, де основою навчально-виховного процесу в підготовці художника-педагога є викладання фахової дисципліни «Рисунок».

Рисунок є основою образотворчого мистецтва. Без хорошого рисунка неможливе створення будь-якого художнього твору. Крім того рисунок виконує ще й комунікативні функції. Тому в системі спеціальної фахової підготовки вчителя мистецтва рисунку відводиться провідна роль.

Відповідно до Державного стандарту освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» зі спеціалізації «Образотворче мистецтво» та навчальних планів зазначеного напряму, можна констатувати, що значна кількість годин із

художньо-естетичного циклу відводиться саме на дисципліну «Рисунок». Адже зміст дисципліни має невичерпний потенціал для професійної підготовки художника-педагога та спрямований на підвищення рівня художньо-естетичної культури, оволодіння образотворчою грамотою й основами художнього відображення дійсності, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь роботи з різними художніми матеріалами.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання рисунку є об'єктом пильної уваги педагогічної науки. Ця проблема глибоко досліджена С. Гавриляченко, Н. Лі, А. В'язemцевою. А. Кузьминською, Л. Медведевим, Д. Свірідовим, Н. Чепурною. Окремі питання методики навчання рисунку розглядалася такими науковцями, як М. Бернштейн, Г. Биренбаум, В. Глезер, Р. Грегорі, Є. Ігнатьєв, Ю. Короев, М. Федоров.

Варто зазначити, що дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди приділялася належна увага. Так, теоретичні й методичні аспекти цієї проблеми представлено у працях учених, педагогів, мистецтвознавців: Є. Ігнатьєва, Д. Кардовського, В. Козлова, Б. Ломова, Б. Неменського, Г. Орловського, М. Ростовцева, П. Чистякова, А. Соловйова, В. Фаворського, Ф. Юона. Викладацькою діяльністю, завдяки якій ґрунтується педагогічна освіта, займалися чимало відомих митців: В. Кричевський, О. Мурашко, М. Бернштейн, О. Дейнека, П. Павлінов, Н. Радлов, В. Сєров, І. Рєпін. Метоці викладання образотворчого мистецтва присвячені дослідження М. Антоновича, М. Резніченка, О. Кайдановської, О. Шевнюк.

Аналіз науково-педагогічних досліджень, вивчення теорії та практики професійної освіти студентів педагогічних вузів доводить актуальність і необхідність удосконалення методики викладання рисунка, як засобу формування професійних навичок майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Проведене дослідження дозволяє намітити подальшу необхідність наукового пошуку, пов'язаного з координацією та взаємодією навчальних програм із рисунку й методики його викладання, розробки оптимальних методів навчання та стимулювання пізнавальної діяльності студентів у вивченні спеціальних дисциплін, визначення шляхів подальшого вдосконалення й підвищення якісного рівня підготовки фахівців художнього профілю.

Мета статті – проаналізувати й розкрити зміст методології навчання малюнку у вищих навчальних закладах художньо-педагогічного напряму.

Виклад основного матеріалу. Завдання навчального рисунка – озброїти майбутніх учителів необхідними знаннями з теоретичної грамоти образотворчого мистецтва; навчити студентів створювати життєво правдиве графічне зображення; активно розвивати спостережливість, уяву, фантазію, координацію руки й окоміру, набувати особливого бачення світу й витонченості сприйняття.

Мистецтво рисунка як давній культурний феномен з багатою історією, що залучає людину до високих духовних традицій, постійно розвивалось і потребувало закріплення навичок у передачі їх новому поколінню. Тому методи навчання малюванню безперервно розвивались і вдосконалювалися, змінюючи свій характер, зміст, принципи та організаційні форми.

Аналізуючи навчальні програми з рисунку багатьох ВНЗ мистецького напряму ми дійшли висновку, що рисунок виступає основоположним компонентом у циклі професійно орієнтованих дисциплін.

Так, наприклад, у Запорізькому НТУ, кафедра «Дизайн» (напрям підготовки 6.020207 «Дизайн» спеціалізація «Дизайн промислових виробів та об'єктів» та «Дизайн інтер'єру») та Харківському НАМГ, кафедра «Архітектурного і ландшафтного проектування» (напрямку 6.060102 (1201) «Архітектура», спеціальності «Містобудування») приділяється величезна увага дисципліні «Рисунок», незважаючи на той факт, що напрям підготовки спеціалістів різний. Основна мета, визначена програмами з рисунку, – це оволодіння майбутнім професіоналом основами образотворчої грамоти, формування вмінь і навичок реалістичного зображення. Заняття з рисунку спрямовані на набуття професійних навичок побудови форми та пропорцій, засвоєння основних законів композиції, формування цілої низки практичних умінь і теоретичних знань.

Зміст програми «Рисунок» для педагогічних вузів, які готують бакалаврів за напрямом підготовки 6.020205. Образотворче мистецтво спрямований на розуміння студентами рисунку як найефективнішого інструменту пізнання навколишнього матеріального світу (вивчення та графічне узагальнення властивостей об'єктів предметного світу) та художнього пізнання.

Відіграючи провідну роль в естетичному осмисленні законів природи, рисунок стає основним принципом мислення в образотворчому мистецтві. Недарма Мікеланджело називав рисунок «найвищою точкою» в діяльності художника, а вміння рисувати порівнював із володінням «великим скарбом».

Рисунок, як найдавніший вид зображення, виконується за допомогою лінії, штриха, плями, крапки й використовується в найрізноманітніших сферах художньої та виробничої діяльності.

Найбільш поширеним інструментом рисунка є олівець; він простий в обслуговуванні, олівцевий слід легко коригується, має широкий діапазон технічних прийомів.

Аналіз літературних джерел доводить, що у переважній більшості вітчизняних вузів у відношенні з основними типами підходів до створення рисунку застосовують два методичних напрями викладання:

- живописно-тональний метод, що забезпечує виявлення великої форми тоном, де основою служить не лінія, а тонова пляма;

- лінійно-конструктивний метод, що полягає в побудові зображення на базі виявлення лінійно-конструктивної форми.

Зазначимо, що заняття з рисунку у ВНЗ побудований відповідно до одного з важливих принципів дидактики: здійснювати навчання, починаючи з розв'язання менш складних завдань, поступово переходячи до складніших тобто від деталей до узагальнення.

Потрібно також ураховувати той факт, що для вдалого процесу потрібно вміле поєднання форм і методів управління, і не менш важливим є створення умов, які б сприяли формуванню навичок у майбутнього педагога. Тому майбутній художник-педагог повинен чітко знати завдання й методи їх виконання, розуміти в чому полягають творчі аспекти роботи. Оволодіння правильними методами виконання малюнка, засвоєння різних графічних матеріалів, розвиток зорового сприйняття та професійного мислення, поглиблення знань, удосконалення навичок малювання сприяють удосконаленню відчуття пропорцій, умінню цілісно бачити натуру, оцінювати її особливості, виховуючи художній смак, формують образне бачення й розуміння дійсності, дають навички виразного трактування пластичної форми [4, 69].

Одночасно науковці Б. Ананьєв, І. Зимняя, М. Бобнєва стверджують, що студентський вік є найважливішим періодом у житті людини. У цей період молода людина засвоює основні принципи професійного кредо. У процесі навчання та практики відбувається формування професійних умінь та навичок, необхідних в організації навчально-виховного процесу і, зокрема, активізації креативного потенціалу особистості [5, 16].

Першою умовою для формування навичок у художника-педагога має бути прищеплення та втримання цього інтересу до обраної творчої діяльності, потреби в удосконаленні своєї майстерності відповідно до поетапного ведення навчального завдання з рисунка. З першого курсу ці завдання є базовими для подальшого активного творчого зросту художника-педагога на старших курсах.

Вище зазначений принцип дидактики не менш важливу роль відіграє у створенні навчальної постановки, де сама натура буде основним дидактичним матеріалом. Постановка має нести в собі виховний і розвиваючий характер, а також потрібно звертати увагу на образотворчі можливості майбутнього художника-педагога, рівень їх професійної підготовки, якісний зміст потреб, інтерес до предмету малювання.

Вимоги до майбутнього фахівця у процесі навчання повинні постійно зростати, інакше може статися спад творчої активності. І навпаки не слід висувати непосильні вимоги. Як показує практика, порушення дидактичних принципів доступності, систематичності й послідовності призводить до пасивності, невпевненості майбутнього художника-педагога у своїх силах і здатності вирішувати поставлені задачі. Ефективне формування навичок

можливо лише за умови їх активної, цілеспрямованої діяльності протягом усього періоду навчання.

Студент, який вчиться правильно зображувати форму предметів, простір, площину, починає володіти загальними положеннями з рисунка.

Основними етапами виконання завдань з рисунку є:

1. Композиція рисунка. Вибір точки зору за допомогою кількох швидких зарисовок із різних положень. Порівняння варіантів. Наступна просторово-композиційна трансформація форми відповідно обраній точці сприйняття.

2. Визначення масштабу й формату зображення. Відтворення характеру просторових планів. Розміщення основних об'єктів у форматі.

3. Конструктивна побудова. Визначення пропорцій, узагальнення основних форм, виділення суттєвих деталей. Перспективна побудова форм і елементів.

4. Тонове рішення. Узагальнене моделювання об'ємної форми в умовах заданого освітлення, виявлення основних світлотіньових контрастів з урахуванням повітряної перспективи.

5. Завершення роботи. Остаточне виявлення головного та другорядного в рисунку, підкорення всіх частин зображення цілому, підсилення першого плану за тоновою насиченістю.

За допомогою рисунка художник-педагог на практиці має показати професійні навички побудови форми предмета, методичну послідовність її зображення, виражальні можливості різних художніх матеріалів під час передачі фактури й матеріалу предметів. Чинне місце у процесі навчання займає принцип наочності. Завдання мають бути ясними, зрозумілими й переконливими, адже малодоступність навчального матеріалу іноді є результатом недостатньої теоретичної підготовки фахівців мистецтва та найчастіше слабкої методичної підготовки [5]. Наочне сприйняття сприяє розумінню окремих конкретних фактів, усвідомленню тих розумових і графічних процесів, без яких неможливий навчальний процес.

З педагогічного досвіду, під час проходження навчально-виробничої практики, деякі майбутні фахівці демонструють низький рівень професійних навичок із рисунку. Для успішної особистості творчої праці художника-педагога та для ефективного проведення навчальних занять, учитель образотворчого мистецтва потребує наявності добре розвиненої пам'яті, уяви, вміння упевнено малювати без використання натури. Під час спостереження явищ природи, її оточення, він розвиває зорову пам'ять, у нього формуються уявлення про навколишній світ, і він сам розвивається як творча особистість.

Для більш ефективної та повноцінної професійної підготовки майбутніх фахівців, потрібно впроваджувати різні види вправ та завдань з рисунку, які б допомагали розвинути їх пам'ять, уяву та творчі навички, формувати їх професійні навички [2].

На важливість таких вправ вказує Ю. Найда: «Вправи на розвиток уяви та творчих здібностей необхідні людині, як і фізична підготовка... Відстань між творчими можливостями та їх реалізацією може бути звужена навчанням, вихованням творчого мислення» [3].

Навчання рисунку слід сприймати як процес поповнення та зміни людської пам'яті, воно може розглядатися як процес переробки інформації та її закріплення. Рисунок особливо з натури сприяє не тільки поповненню пам'яті, але й дає інформацію для запам'ятовування. Цей процес проходить на рівні підсвідомості, частіше непомітно.

На початкових етапах навчання рисунку важливою умовою є керуюча роль художника-педагога. Відносно закономірностей сприйняття та навчального завдання він спрямовує увагу та характер роботи над постановкою. Для цього потрібно враховувати й той факт, коли спілкування є невід'ємною частиною навчального процесу.

Для нашого дослідження цінним вважаємо досвід співпраці вчителя й учня видатного художника-педагога П. Чистякова. Його методи роботи не були схожі на вказівки. На його думку, педагог і учень вступають у взаємини, у яких однаково важливі розуміння викладачем життя, мистецтва й індивідуальності учня з одного боку, а з іншого – довіра учня до педагога, до справи якої він навчає. У системі П. Чистякова майбутній фахівець сприймався як рівноправний учасник мистецького життя [5].

Процес вивчення образотворчої грамоти засобами рисунка спрямований на естетичне та моральне виховання майбутнього художника-педагога. Важливим у цьому напрямі є впровадження різних форм організації занять, актуалізація самостійної роботи, де завдання пов'язані з розвитком пам'яті та уяви студентів. Їх треба орієнтувати не тільки на надбання ремісничих навичок і вмінь, але й збуджувати в них творчу ініціативу та потребу у творчій праці, направляти їх на формування естетично ціннісних якостей творчої особистості.

У процесі вдосконаленні змісту та методів навчання рисунку майбутньому фахівцю необхідно значно більше уваги приділяти завданням по пам'яті, короткостроковим начеркам і малюнкам за уявою.

Як довели наукові праці психологів, матеріали наукових досліджень фахівців в образотворчій галузі, досягнення визначних художників-педагогів, заняття, які творчо розвивають і формують особистість необхідно проводити на всіх етапах навчання. При цьому завжди треба ставити конкретні розвиваючі завдання. Тому по пам'яті слід виконувати рисунки навчальних постановок, які демонструють важливі етапи навчання. Під час виконання таких завдань спочатку проходить процес спостереження за об'єктом для малювання, визначення його характерних особливостей. Потім зображуються головні деталі, уточнюються деталі, дається характеристика в цілому.

Тематика начерків і рисунків, які виконуються по пам'яті може бути дуже широкою, починаючи з окремих предметів, нескладних за формою та завершуючи зображенням людини, птахів, тварин, інтер'єрів тощо.

Вагомою складовою курсу «Рисунок» є виконання пленерних композицій на основі перспективних зображень композиційно-просторових зв'язків елементів архітектурних ансамблів і натурних зарисовок об'єктів.

Метою роботи на пленері є розвиток у студентів професійного сприйняття архітектурного оточення, розширення та поглиблення знань, одержаних у процесі вивчення історії архітектури та архітектурного проектування, опанування пластичної мови архітектури та знайомство з основними архітектурними стилями засобами рисунку.

Основною задачею роботи на пленері стає зображення об'єктів (природних форм, будівель, елементів ландшафту) на площині з урахуванням основних принципів і законів побудови рисунку. Важливим є визначення масштабного співвідношення більш близького фасаду у відношенні до цілого. Також необхідно навчитись передавати особливості освітлення та загального тонового рішення зображуваного.

Отже, рисунок є складовою частиною навчального процесу. Мистецтво рисунка об'єднує в собі єдиний художньо-творчий і навчально-пізнавальний процес, який дозволяє розвивати не тільки творчі здібності, але й формує професійні навички художника – педагога.

Формування навичок художника-педагога відбувається за допомогою взаємодії таких компонентів: цілі й завдання викладання, наукового обґрунтування змісту навчального матеріалу; застосування різноманітних видів і форм проведення занять, завдяки яким організовується засвоєння студентами художньої грамоти з рисунка; різні форми контролю, які спрямовані, насамперед, на вдосконалення та розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Робота над рисунком надає та закріплює вміння й навички, які необхідні в навчальному процесі та успішній подальшій професійній роботі вчителя образотворчого мистецтва. Впровадження інноваційних методів навчання рисунку сприятиме розвиткові просторового мислення студентів, формуванню індивідуального авторського стилю та творчих графічних умінь.

Проведене дослідження дозволяє намітити подальшу необхідність наукового пошуку, пов'язаного з координацією та взаємодією навчальних програм з рисунку й методики його викладання, стимулювання пізнавальної діяльності студентів під час вивчення спеціальних дисциплін, удосконалення та підвищення якісного рівня підготовки фахівців художнього профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков М. М. Сприйняття предмета і малюнка / М. М. Волков. – М. : Вид-во Академії пед. наук РРФСР, 1950. – 507 с.

2. Ли Н. Г. Рисунок. Основы учебного академического рисунка : учебник / Н. Г. Ли. – М. : Изд-во Эксмо, 2005. – 480 с.

3. Найда Ю. І. Вивчення методів навчання техніці рисунка на молодших курсах художньо-графічних факультетів / Ю. І. Найда. – М., 1976. доопр. і доп. – М. : Просвєщєніє, 1990. – 141 с.

4. Ростовцев Н. Н. Учебный рисунок : [учебное пособие для пед. училищ] / Н. Н. Ростовцева. – М. : Просвещение, 1976. – 288 с.

5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : [навчальнийпосібник] / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 270 с.

РЕЗЮМЕ

Шпиталева Е. В. Методические аспекты формирования профессиональных навыков педагога-художника средствами рисунка.

В статье говорится о содержании и задачах учебной дисциплины «Рисунок», раскрывается значение рисунка как инструмента формирования профессиональных навыков будущих учителей изобразительного искусства. Рисунок рассматривается как средство, объединяющее в себе единый художественно-творческий и учебно-познавательный процесс, который позволяет развивать не только творческие способности, но и формирует профессиональные навыки художника-педагога. Доказывается актуальность и необходимость совершенствования методики преподавания рисунка в процессе профессиональной подготовки студентов. Внедрение инновационных методов обучения рисунку способствовать развитию профессиональных умений, пространственного мышления студентов, формированию индивидуального авторского стиля и творческих графических умений.

Ключевые слова: *рисунок, профессиональное мастерство, профессиональная подготовка, дисциплины художественного профиля, профессиональное образование, будущий учитель, изобразительное искусство, натура, пленэр, средства обучения.*

SUMMARY

Shpitalova E. Methodological Aspects of Formation of Professional Skills of the Teacher-artist by Means of Drawing Tools.

The article deals with the content and objectives of the course «Drawing», the meaning of the picture as a tool for the professional skills of future teachers of art.

Teaching figure provides future teachers with the necessary knowledge of theoretical ratification of Fine Art. It teaches the students to create a graphic representation of the true life; to develop actively observation, imagination, coordination and hand and eye, to form a special vision of the world and refinement of perception.

The art of drawing as an ancient cultural phenomenon with a rich history that attracts people to the highest spiritual traditions are constantly developing and consolidating skills needed to transfer them to a new generation. Therefore, the methods of teaching drawing continuously have developed and improved by changing its character, content, principles and organizational forms.

Figure is regarded as a means of uniting in a single art and artistic, educational and cognitive process that enables the development of not only creativity but brings the skills of the artist-teacher.

The article has relevance and the need to improve the teaching methods in drawing process of training the students. Work on the figure provides and reinforces the skills that are required in the educational process and successful future professional work of teachers of art. Innovative teaching methods of picture promote professional skills, spatial thinking of the students forming an individual author's style and creative graphic skills.

The analysis of scientific and pedagogical research, the study of the theory and practice of vocational education students of pedagogical universities demonstrates the relevance and need for improvement of the teaching methods of drawing as a means of professional skills of the future teachers of artistic disciplines.

The study can identify the need for further scientific research related to coordination and interaction training programs and drawing methods of teaching, developing best practices training and incentives learning of the students in the study of special subjects, identify the ways of further improving the quality and increasing the level of training of art profile.

***Key words**: drawing, skills, training, discipline artistic profile, professional education, a future teacher, art, nature, plain air, teaching aids.*

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 37.013

Т. П.Спіріна, Л. В.Середа
Київський університет імені Бориса Грінченка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ СЕРЕД УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Торгівля людьми визнана українською державою як соціальне зло, з яким необхідно боротися, об'єднуючи зусилля державних, громадських та міжнародних організацій. Важливим напрямом діяльності, спрямованим на протидію торгівлі людьми, є проведення просвітницької роботи серед потенційної групи ризику, якою є, зокрема, учнівська молодь. Це пов'язано з особливостями підліткового та юнацького віку, для якого характерними є вікові психологічні труднощі. У статті обґрунтовано особливості соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми серед учнів професійно-технічних навчальних закладів.

***Ключові слова**: групи ризику, професійно-технічний навчальний заклад, ризикована поведінка, соціально-педагогічна профілактика, торгівля людьми, умови.*

Постановка проблеми. Сьогодні, внаслідок зростання безробіття, зменшення асигнувань на програми соціального захисту, зубожіння населення, українське суспільство стикається з новими викликами та проблемами. Низький рівень доходів штовхнув людей на пошуки роботи за кордоном навіть без знання мови та правових знань, без кваліфікації, на нелегальних умовах, що зумовлює їх перехід до груп ризику. Серйозну загрозу для внутрішньої безпеки держави та її демографічної ситуації становить торгівля людьми, як одна з форм порушення прав людини в сучасному світі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел свідчить, що особливості соціалізації дітей і молоді в сучасних умовах розглядали Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Савченко, П. Плотніков; основи соціально-правового захисту дітей та молоді вивчали Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина. У наукових дослідженнях В. Оржеховської, О. Пилипенка, С. Терницької подано особливості профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі.

Вивченням проблеми торгівлі людьми займалися: Ю. Галустян, М. Євсюкова, С. Золотухіна, І. Трубавіна. Питання запобігання експлуатації дітей та торгівлі ними розглядались у роботах К. Левченко, Б. Лизогуба, О. Швед.

Слід зазначити, що проблема протидії торгівлі людьми у науковій літературі висвітлена, здебільшого в контексті сексуальної експлуатації жінок та дітей і кримінальної відповідальності щодо цього злочину.

Мета статті – обґрунтування особливостей соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми серед учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У ситуації з торгівлею людьми порушуються такі базові права, як право на життя, свободу та особисту недо-

торканість, свободу від рабства, право на свободу від катувань, жорстокого чи нелюдського ставлення, рівність перед законом, свободу пересування та проживання, право на відповідний рівень життя, право на відпочинок тощо.

Крім того, торгівля людьми є порушенням прав людини, наприклад, відслідковується тісний зв'язок її з домашнім насильством, жорстоким поводженням із дітьми, експлуатацією праці дітей, позбавленням права на сімейне зростання й виховання.

Країни, задіяні в торгівлі людьми, підрозділяються на три типи: країни походження – постачальниці живого товару; країни, через які здійснюється транзит людей; країни призначення, куди власне вивозяться люди. Іноді одні й ті самі країни можуть належати одночасно до двох або й усіх трьох груп [1].

Оскільки, проблема торгівлі людьми залишається серйозною в Україні, спостерігаються позитивні зрушення в усвідомленні важливості профілактичної роботи, можливостях для отримання допомоги тими, хто її потребує.

Соціально-педагогічна профілактика торгівлі людьми є напрямом виховної роботи з учнівською молоддю, як складова профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. У контексті цих питань важливим напрямом діяльності, спрямованим на протидію торгівлі людьми, є проведення просвітницької роботи серед потенційної групи ризику, якою є, зокрема, учнівська молодь.

Особливо вразливою групою є учні професійно-технічних навчальних закладів. Це пов'язано з особливостями підліткового та юнацького віку, для якого характерними є вікові психологічні труднощі. Для цього періоду надзвичайно актуальною є необхідність соціальної ідентифікації, вибору системи цінностей, вибору життєвого шляху, значимих дорослих, професійне самовизначення.

У процесі впровадження профілактичних програм серед учнів професійно-технічних навчальних закладів потрібно враховувати особливості даного контингенту: учні віком від 14 до 22 років, які не змогли продовжити своє навчання в гімназіях, коледжах або технікумах із причин низької успішності в навчанні, регулярних пропусків уроків і систематичних порушень дисципліни; діти-сироти та повнолітні з числа дітей-сиріт; діти, що виховуються в опікунських сім'ях, перебувають в інших формах сімейної опіки; діти, які проживають у сім'ях, що знаходяться в складних життєвих обставинах; діти, які перебувають у конфлікті із законом; діти-напівсироти й ті, які залишилися без піклування батьків, діти з малозабезпечених сімей, діти з відхиленнями в поведінці, діти з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та розумовою відсталістю, діти-чорнобильці тощо. У професійно-технічних навчальних закладах до цих проблем додаються ще й низькі показники професійних досягнень учнів через випадковий вибір ними професії або

навчального закладу. Пов'язано це з тим, що у професійно-технічні навчальні заклади приймають на навчання всіх, незалежно від того, наскільки самостійно зроблено вибір [4].

У багатьох з них не сформувалися необхідні особисті якості, реальні навчальні можливості, передумови до успішної навчальної діяльності, досить часто зустрічаються учні, які характеризуються ускладненою соціалізацією, відхиленням у поведінці, несформованою мотивацією навчання. Це породжує певну суперечність, яку можна попередити або своєчасно вирішити шляхом усебічного вивчення індивідуально-психологічних особливостей контингенту ПТНЗ через впровадження різноманітних профілактичних програм.

Для визначення оптимальних умов здійснення соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми потрібно фокусувати свою увагу на обставинах, які сприяють організації, впровадженню та вдосконаленню програм соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми, підвищують ефективність такої роботи. Вони найбільш відповідають конкретній меті й завданням програми профілактики торгівлі людьми, особливостям її реалізації в навчальних закладах різного типу, можливостям консолідації наявних ресурсів і зусиль [2]. Виходячи з інтегрованої природи соціально-педагогічної роботи важливо звернутися до трьох сфер формування умов соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми – особистість, навчально-виховний процес, соціальне середовище.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду програм профілактики торгівлі людьми виявив такі важливі умови, що забезпечують ефективність реалізації програм: наявність взаємодії різних суб'єктів профілактики торгівлі людьми; дотримання алгоритму основних етапів формування та реалізації програм; комплексність профілактичних завдань; залучення учнів як групи ризику, так і постраждалих від торгівлі людьми, до активної соціально значимої діяльності на всіх етапах формування й реалізації програм, перетворюючи їх з об'єктів на суб'єктів діяльності; формування готовності фахівців працювати у сфері протидії торгівлі людьми; впровадження кращого міжнародного досвіду, інноваційних методик з адаптацією до національних потреб; наявність нормативно-правового забезпечення; підготовка навчально-методичного забезпечення; організація дозвіллєвої діяльності учнів професійно-технічних закладів [3].

Для визначення соціально-педагогічних умов профілактики торгівлі людьми потрібно з'ясувати чинники виникнення та поширення проблеми. Серед соціально-педагогічних чинників виникнення та поширення явища торгівлі людьми в Україні чільне місце посідають: недостатній рівень обізнаності з проблемою та її можливими наслідками серед учнівської та студентської молоді, серед батьків і суспільства загалом, відсутність у суспільній свідомості сприйняття проблеми торгівлі людьми як актуальної,

неготовність педагогічних працівників до здійснення профілактичної роботи, відсутність або недостатність взаємодії суб'єктів протидії торгівлі людьми.

Аналіз соціально-педагогічних чинників проблеми торгівлі людьми, дослідження праць науковців дозволили визначити основні соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі людьми: проведення послідовної комплексної роботи з учнями з урахуванням чинників поширення торгівлі людьми та її наслідків для розвитку особистості; здійснення систематичної інформаційно-просвітницької роботи з батьками, опікунами; формування готовності педагогічних працівників до соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми; налагодження взаємодії між різними суб'єктами профілактики торгівлі людьми.

Соціально-педагогічна профілактика здійснюється в аспектах виховання, освіти, прилучення до культури, громадської діяльності та економічної діяльності. З учнями професійно-технічних закладів соціально-педагогічна профілактика торгівлі людьми може здійснюватися під час навчальних занять, на яких учні навчаються розпізнаванню цього явища; виховної роботи; соціальної роботи; суспільно корисної діяльності; культурної діяльності; економічної діяльності (аналіз пропозицій послуг працевлаштування, своїх потреб і можливостей їх задоволення законними шляхами, своєю працею тощо).

Зміст соціально-профілактичної роботи з протидії торгівлі людьми ґрунтується на визначенні видів профілактичної роботи. Оскільки змістом первинної профілактики, наприклад, повинно бути: надання інформації про права людини, про насильство, торгівлю людьми тощо. Об'єктом первинної профілактики є вся молодь, батьки, педагоги. Соціально-педагогічна робота тут носить інформаційний характер, оскільки спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від маніпуляцій.

Вторинна профілактика передбачає зміну ставлення до себе, оточуючих і навчання поведінки, формування досвіду поведінки в ситуаціях, що можуть призвести до потрапляння в ризиковані ситуації. Вторинна профілактика спрямована на дітей і молодь «груп ризику».

Третинна профілактика торгівлі людьми спрямована на реінтеграцію в суспільство осіб, які потерпіли від торгівлі людьми, з тим щоб надалі такого з ними більше не сталося. Третинна профілактика передбачає виявлення причин і особливостей поведінки та свідомості молодої особи, які призвели до виникнення проблеми, а також усунення цих причин через перенавчання людини, підвищення її соціального статусу, підтримку щодо влаштування в житті.

Третинна профілактика є індивідуальною й передбачає тривалу роботу та комплекс соціально-педагогічних послуг і вимагає об'єднання зусиль різних фахівців і різних установ за потребою потерпілої особи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Варто наголосити, що домінантою у профілактичній роботі з учнями ПТНЗ має стати формування в останніх навичок соціальної компетентності – базису для адаптивної та позитивної поведінки, які дозволяють адекватно виконувати норми та правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя. Тому в процесі профілактичної роботи важливо зробити акцент на формуванні таких життєвих навичок: емоційно-вольових; інтелектуальних; соціальних [5]. Життєві навички завжди поєднуються з умінням робити правильний вибір. Вони залежать від здібності мислити, аналізувати та приймати рішення, причому підлітки можуть впливати не лише на себе, але й на найближче оточення, своїх однолітків [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Запобігання торгівлі людьми в системі професійно-технічної освіти : навч.-метод. посіб. / І. Д. Звєрєва, Р. М. Зеленський, Н. С. Калашник та ін. – К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2008. - 262 с.

2. Новий тлумачний словник української мови. - Т. 3. – К. : Аконіт, 2007. – 862 с.

3. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Валентина Михайлівна Оржеховська. – К., 1995. – 440 с.

4. Потенціал волонтерства та лідерства у здійсненні профілактики ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки на базі професійно-технічних навчальних закладів : навч. посіб. / Т. В. Журавель, Н. В. Зимівець, Т. П. Спіріна та ін. ; за ред. Т. В. Журавель, Т. Л. Лях. – К., 2013. – 282 с.

5. Торохтий В. С. Основы психолого-педагогического обеспечения социальной работы с семьей : учеб. пособ. : [в 2-х ч.]. / В. С. Торохтий. – М. : МГСУ, 2000. – Ч. 1. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Спирина Т. П., Середа Л. В. Особенности социально-педагогической профилактики торговли людьми среди учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Торговля людьми признана украинским государством как социальное зло, с которым необходимо бороться, объединяя усилия государственных, общественных и международных организаций. Важным направлением деятельности, направленным на противодействие торговле людьми, является проведение просветительской работы среди потенциальной группы риска, которым является, в частности, учащаяся молодежь. Это связано с особенностями подросткового и юношеского возраста, для которого характерны возрастные психологические трудности. В статье обоснованы особенности социально-педагогической профилактики торговли людьми среди учащихся профессионально-технических учебных заведений.

***Ключевые слова**: группы риска, профессионально-техническое учебное заведение, рискованное поведение, социально-педагогическая профилактика, торговля людьми, условия.*

SUMMARY

Spirina T., Sereda L. The Features of the Socio-educational Prevention of Human Trafficking among the Students in Vocational Schools.

During the transformation of modern Ukrainian civil society is facing new challenges and problems. Their magnitude and consequences threaten not only for the further development of a single person, but also Ukrainian nation as a whole. The traditional

systems and mechanisms cannot effectively resist the emergence and spread of abuse and violence, human trafficking, exploitation of different skills and abilities.

Since the problem of human trafficking still remains a serious one in Ukraine, there are improvements in recognizing the importance of prevention, care opportunities for those who need it.

Particularly vulnerable to trafficking situations are the students of vocational schools. This is due to the peculiarities of adolescence and age psychological difficulties. This period is extremely important as the need for social identification, selection of values, choosing the life course, significant adults, and professional self.

One of the goals of educational work with the pupils is a socio-educational prevention of human trafficking as a part of prevention of negative phenomena among the youth. The problem of combating trafficking in scientific literature is mainly seen in the context of sexual exploitation of women and children and criminal responsibility for crimes. Human trafficking is a causal relationship with other relevant violations of human trafficking such as abuse, violence and exploitation. It acts as both a cause and effect with respect to such anti-social phenomena.

In the article the features of social and educational prevention of trafficking in vocational-technical schools are described. The factors including social, educational, existence and extent of the problem of child trafficking are given. They are classified into the following categories - economic, political, psychological, legal, and social. Among the social and educational factors the author has singled out the low level of legal culture, an inadequate system of legal education and training, a lack of awareness of the problem and its possible consequences among the pupils and students, among the parents and society in general, a lack of social consciousness perception of the problem of human trafficking as relevant, difficulty of socialization and resocialization vulnerable victims of trafficking unwillingness teaching staff to implement prevention activities, inadequate communication between different entities prevention of human trafficking.

Key words: *risk, vocational school, risky behavior, socio-educational prevention, human trafficking and conditions.*

УДК 378.22 : 615.85 : [37.015.31 : 316.42] – 053.5

Ю. Г. Степура
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В СИСТЕМУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття містить огляд сучасного стану та аналіз тенденцій розвитку фундаментальних досліджень щодо підготовки майбутніх педагогів початкової ланки освіти до використання естетотерапевтичних технологій у соціальному вихованні учнів. Здійснено аналіз наукових праць, що містять комплексне тлумачення терміну «професійно-педагогічна підготовка». Проведено огляд окремих досліджень феномену фахової підготовки майбутніх педагогів до використання засобів естетотерапії з метою соціального виховання молодших школярів. Висвітлено зміст базових нормативних документів та навчальних програм, що визначають соціально-виховну та естетотерапевтичну траєкторію початкової загальної освіти. Визначено перспективні напрями подальших досліджень.

Ключові слова*: професійно-педагогічна підготовка, соціальне виховання, соціалізація, естетотерапія, естетотерапевтичні засоби, соціальна компетентність, життєва компетентність, соціально-ціннісні орієнтації.*

Постановка проблеми. Стрімкі умови XIX ст., що пов'язані зі швидким науково-технічним прогресом, інтенсифікацією інформаційного простору, неупорядкованим упливом соціокультурного середовища, суворою регламентацією навчально-виховного процесу, поставили суспільство перед протиріччям між необхідністю охоплення великого обсягу науково-предметних знань та обмеженими можливостями підростаючого покоління щодо його освоєння без шкоди фізичному й соціально-психічному здоров'ю. Стимулюючим чинником даного протиріччя має стати реалізація освітньої стратегії, що спрямована на розвиток навчальних здібностей учнів, а також створення атмосфери успіху, довіри та емпатійного спілкування. У даному аспекті, педагог зобов'язаний будувати свою співпрацю зі школярами на основі їх розуміння, прийняття та визнання, що вимагає пошуку нових дієвих шляхів організації освітнього процесу. Тому останнім часом активно дискутується питання фахової підготовки майбутніх педагогів школи І ступеня до якісного підвищення рівня життєвої компетентності учнів, формування основ соціально-естетичної культури, навичок самоорганізації, самопрезентації, саморегуляції та творчого самовираження. На такому тлі, проблема соціального виховання молодших школярів, гармонізації їх відносин зі світом, вирішення основних соціально-педагогічних труднощів та ефективного підбору педагогічних технологій, зумовлює потребу ґрунтовного аналізу стану підготовки майбутніх фахівців початкової школи до застосування засобів естетотерапії в сучасному освітньо-виховному просторі.

Аналіз актуальних досліджень показав, що поняття «професійно-педагогічна підготовка» є достатньо широким і визначається на сучасному етапі розвитку наукової думки неоднозначно (Н. Абрамовских, З. Аксютіна, І. Богданова, Л. Бондар, О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Гузій, П. Гусак, І. Звєрєва, А. Капська, С. Лавриненко, Л. Мардахаєв, І. Мельничук, В. Моторіна, О. Новіков, О. Пєхота, Н. Потапова, В. Сагатовський, А. Старєва, З. Фалінська та ін.). Зокрема, як зазначає П. Гусак, професійно-педагогічна підготовка має спрямовуватися на формування в майбутніх педагогів здатності самостійно визначати освітню траєкторію, оперативно приймати адекватні рішення та оцінювати власну навчально-пізнавальну діяльність [1, 3]. В. Моторіна розглядає професійну підготовку через єдність змісту, структури, цілей навчально-виховного процесу, що має стимулювати студентів до цілеспрямованої діяльності щодо засвоєння знань і вмінь, які будуть використані з метою розвитку вихованців [7]. С. Лавриненко тлумачить даний термін як складну організаційно-педагогічну систему, що забезпечує формування фахової спрямованості, системи знань, навичок і вмінь майбутніх фахівців освітньої сфери [6, 16]. Під професійною педагогічною підготовкою З. Фалінська розуміє процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на соціокультурні зміни та компетентно вирішувати різноманітні соціально-

педагогічні проблеми [10, 109]. Отже, професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів початкової ланки освіти (зокрема й до застосування естетотерапевтичних засобів із метою оптимізації соціального виховання учнів), спрямована на засвоєння ними системи наукових знань, формування соціально-педагогічних умінь, готовності до соціально-виховної та естетотерапевтичної інноваційної діяльності з позиції гуманізації та естетизації освітньо-виховного середовища, спрямованості до безперервного підвищення фахового рівня й особистісного зростання.

Відтак, **метою статті** є дослідження сучасного стану підготовки майбутніх педагогів до соціального виховання молодших школярів засобами естетотерапії.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетною особливістю досліджуваного нами явища є його умовний поділ на дві складові, що утворюють професійно-педагогічну компетентність, а саме: підготовки студентів до соціального виховання учнів та оволодіння ними навичками естетотерапевтичної діяльності. *Соціальне виховання учнів початкової школи* ми розглядаємо через призму особистісно-орієнтованого підходу у процесі творення особистості учнів, що передбачає педагогічний супровід їх навчально-пізнавального, соціально-психологічного та морально-духовного розвитку, подолання негативного впливу соціального середовища та гармонізації міжособистісних відносин. *Естетотерапевтичну діяльність педагогів школи І ступеня щодо соціального виховання учнів* ми тлумачимо як таку, що спрямована на створення гармонійного соціально-психологічного середовища з метою творчої самореалізації суб'єктів виховного процесу, проектування ними власної картини життя та вирішення їх соціально-педагогічних проблем. Відтак, проведемо аналіз дотичних наукових праць сучасних учених, які вивчали окремі аспекти даних феноменів.

Насамперед, проблема підготовки майбутніх педагогів до соціального виховання учнів початкової школи, якісної підтримки їх соціального розвитку знайшла відображення в дисертаційних дослідженнях О. Будник, І. Звєрєвої, С. Литвиненко (підготовка майбутніх педагогів (учителів) початкової школи до соціально-педагогічної діяльності), Н. Голованової, О. Карпової, Т. Кравченко, О. Малахової, Ю. Пастир (підготовка майбутніх педагогів до соціалізації молодших школярів), В. Зінченко, Л. Колбіної, О. Яшнової (підготовка майбутніх фахівців освітньої сфери до формування в молодших школярів соціально-ціннісних орієнтацій, соціальної активності, дослідження соціально-педагогічних факторів успішності) та ін.

Особливості впровадження різних засобів психолого-педагогічного, соціально-корекційного та терапевтичного впливу на учнів початкових класів досліджено в низці наукових праць. Зокрема, М. Алексеєва, Н. Анищенко, Б. Белов, Л. Бичкова, М. Гузєва, І. Давидова, О. Жижна, О. Отич, Ю. Купріна, Н. Миропольська, Н. Сергеєва та О. Філь вивчали педагогічний потенціал арт-

терапії та казкотерапії. У дослідженнях Л. Гарбузенко, Р. Пріми та Є. Цибулі доведено якісний вплив фольклорної арт-терапії на освітній процес початкової школи. Л. Дубина, П. Єжов та Л. Зімакова актуалізували важливість використання театрального мистецтва з метою удосконалення професійної компетентності майбутніх педагогів школи І ступеня. Вивчаючи терапевтичну дію музики в професійно-педагогічній підготовці, У. Дутчак, Н. Євстігнєєва, Б. Нестерович та О. Середюк, доводили її значення для вироблення саморегуляції функціонального стану учнів, їх естетичного виховання та успішної організації педагогами позакласної музично-виховної діяльності. П. Єжов, О. Грезнева, Н. Нужнова та Н. Палій пов'язували терапевтичну дію ігрової терапії з розвитком ігрової культури молодших школярів, корекції їх емоційної сфери й формуванням фахової підготовки майбутніх фахівців. Комплексна дія естетотерапевтичних засобів на суб'єктів освітнього та соціально-виховного процесу була досліджена у працях Л. Бєкірової, І. Корнєвої, О. Кутової, С. Лавриненко, Т. Мірошніченко та О. Федій. Відтак, не претендуючи на узагальнений аналіз, вдамося до огляду феномену професійної підготовки майбутніх педагогів до соціального виховання молодших школярів естетотерапевтичними засобами, в окремих дисертаційних дослідженнях, які містять основоположні конструкції та вузлові терміни, що відображають суттєві властивості та специфіку означеної діяльності.

Так, основоположник вітчизняної естетотерапевтичної концепції О. Федій [11], вперше здійснила спробу педагогізувати сучасні арт-терапевтичні, натурпсихотерапевтичні та соціально-терапевтичні технології у фахову діяльність сучасних педагогів. Учена також висвітлила зміст науково-методологічних засад естетотерапевтичної науки, яка є важливим компонентом організації фахової підготовки майбутніх фахівців початкової освітньої ланки до використання засобів естетотерапії в соціальному вихованні учнів. Натомість дослідниця наголошує на необхідності створення особливого естетотерапевтичного поля в межах сучасного освітнього простору, яке здатне «відновити природну гармонію сучасної людини (дитини) з навколишнім середовищем, надати їй можливості щодо подальшого індивідуально-творчого саморозвитку» [11, 7].

У науковому дослідженні Ю. Купріної [5] знаходимо педагогічне обґрунтування необхідності підтримки процесу соціально-культурної адаптації учнів молодшого шкільного віку засобами ізотерапії. Особливу увагу, науковець акцентує на терапевтично-корекційній дії образотворчого мистецтва, яке допомагає знайти школярам вихід із травмуючої ситуації, стимулювати нові позитивні переживання, творчі потреби та способи їх задоволення. На думку вченої, соціально-культурна діяльність учнів виконує катарсично-регулятивну та комунікативну функції, розвиваючи їх естетичні потреби, сприяючи самореалізації та самоактуалізації особистості.

С. Лавриненко [6] та Л. Зімакова [4] особливої ваги надають педагогічному впливові мистецьких засобів, уважаючи що ті, виступають унікальним інструментом передачі базових соціокультурних знань, потужним засобом розширення естетичного досвіду, інтелектуальної, моральної та емоційно-чуттєвої сфер учнів початкових класів. Дослідники розкривають соціалізуючий і виховний потенціал мистецтва, яке створює баланс між життєвими вимогами та психо-фізіологічними й соціальними можливостями школярів, сприяючи їх самореалізації, підвищенню емпатійних здібностей, знятті напруги.

Особливу увагу у своєму дослідженні О. Середюк [9] надає засобам музикотерапії, які дозволяють підвищити духовний потенціал молодших школярів, сприяють формуванню в них соціальних цінностей, активізують суспільно-громадську діяльність, забезпечуючи успішність їх соціального розвитку. Схожі погляди знаходимо в У. Дутчак [3], яка висвітлює певні аспекти впровадження окремих видів естетотерапії (музикотерапії, казкотерапії, пісочної терапії, бібліотерапії, терапії образотворчим мистецтвом, драматерапії) в діяльність сучасних педагогів.

Досліджуючи феномен ігрової терапії як засобу соціалізації дітей молодшого шкільного віку Н. Нужнова [8], вказує на потужні соціалізуючі можливості застосування ігротерапії в освітньо-виховному просторі початкової школи. Як зазначає вчена, дану естетотерапевтичну технологію варто використовувати з метою стимулювання школярів до соціальної інтеграції, удосконалення їх творчої активності, формування навичок адекватної поведінки, що зумовлюють успішність їх фізичного, емоційного та духовного розвитку.

Відтак, проведений огляд сучасної наукової думки щодо стану підготовки майбутніх педагогів початкової школи до впровадження засобів естетотерапії в систему соціального виховання учнів свідчить про значний інтерес вчених до означеної проблеми. Варто зазначити, що широкий спектр естетотерапевтичних засобів активно застосовується у фаховій діяльності педагогів початкової ланки освіти з метою якісного удосконалення життєвої, комунікативної та соціальної компетентності школярів.

Варто зауважити, що комплексне дослідження стану підготовки майбутніх педагогів школи І ступеня до соціального виховання учнів естетотерапевтичними засобами неможливе без проведення аналізу основоположних діючих нормативних документів, що визначають зміст початкової освіти. Базовим у даному сенсі є, насамперед, Державний стандарт початкової загальної освіти [2], у якому соціально-виховний та естетотерапевтичний компоненти знаходимо в освітніх галузях «Суспільствознавство» та «Мистецтво».

Змістова наповненість освітньої лінії «Суспільствознавство» характеризується спрямованістю на формування соціальної та

громадянської компетентностей молодших школярів, шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, загальнокультурних цінностей, соціальних норм, суспільно прийнятої поведінки й толерантного ставлення до оточуючих [2]. У руслі даної освітньої галузі зусилля педагогів спрямовані на соціалізацію учнів, набуття ними навичок співжиття та співпраці в соціумі, що і складає процес їх соціального виховання.

Метою освітньої лінії «Мистецтво» є удосконалення емоційно-ціннісного ставлення школярів до мистецтва та дійсності, розвиток їх естетичних інтересів, потреб, ідеалів, здатності до розуміння й інтерпретації різних мистецьких творів [2]. Дана галузь визначається музичною, образотворчою та мистецько-синтетичною (хореографічне, театральне та екранне мистецтво) активністю учнів, що реалізуються шляхом вивчення відповідних навчальних предметів. Зауважимо, що опанування даних дисциплін певною мірою обмежується оцінно-контрольною діяльністю вчителя щодо освоєння школярами стилістичних і жанрових мистецьких еталонів, що у свою чергу нівелює можливість корекції емоційно-духовної сфери учнів, досягнення ними катарсису в процесі терапевтичного спілкування з мистецтвом.

Професійна активність учителя початкової школи передбачає, насамперед, виконання освітньої функції, що регулює освоєння школярами навчальних предметів. Так, соціально-виховну та соціалізуючу наповненість виявляємо у змісті чинної програми «Я у світі» (Н. Бібік, Р. Арцишевський, Т. Пушкарьова, В. Майорський), що здійснює освітню галузь «Суспільствознавство». Програма враховує наступно-перспективні зв’язки між дошкіллям і основною ланкою школи, що є особливо важливим для оптимізації адаптаційних можливостей молодших школярів. Реалізація даного курсу передбачає максимальну орієнтацію вчителів на практичний зв’язок навчального матеріалу з реальним життям вихованців, що створює передумови для усвідомленого сприймання й засвоєння ними загальноприйнятих соціальних і морально-правових норм. Так, логічним доповненням до програми «Я у світі» є, на наш погляд, збільшення практичної орієнтованості викладання даного курсу, що підвищує рівень комунікативної компетентності та творчої самореалізації учнів.

Освітня лінія «Мистецтво» реалізується через навчальні програми «Музичне мистецтво» (Л. Хлєбнікова, Л. Дорогань, І. Івахно та ін.), «Образотворче мистецтво» (Р. Шмагало, Ж. Марчук, І.Вачкова та ін.) та власне «Мистецтво» (Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна). Основна мета даних програм зумовлена соціальними функціями мистецтва та вимогами Державного стандарту початкової загальної освіти. Соціально-виховний та естетотерапевтичний компоненти вбачаємо у змістовій спрямованості програм на виховання в молодших школярів світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, потреби в естетичному самовдосконаленні та

збагаченні емоційно-чуттєвої сфери, здатності помічати світ Добра і Краси та співпереживати йому. Проте, зауважимо, що під час впровадження програм мистецької освітньої лінії в навчально-виховний процес початкової школи, основна увага звертається на формування базових художніх компетентностей учнів, що виступають результатом практичного опанування ними навичками естетичної діяльності. Хоча, на нашу думку, мистецтво має бути не лише об'єктом вивчення й задоволення естетичних потреб школярів, а й засобом їх соціалізації, вирішення основних соціально-педагогічних проблем, збереження та зміцнення соціально-психічного, морально-духовного та фізичного здоров'я.

Як бачимо, здійснений огляд освітніх галузей Державного стандарту початкової загальної освіти та відповідних навчальних програм свідчить про певну спорідненість окремих освітніх ліній із соціально-виховною та естетотерапевтичною концепціями. Однак, на наш погляд, питанню формування в учнів соціальної активності, суспільно-необхідних навичок, життєвої компетентності, налагодженню тісної міжособистісної взаємодії, тобто власне їх соціальному вихованню, а також використанню цілющого потенціалу емоцій, що виникають під час спілкування школярів зі світом Краси та Естетики, не надається належної уваги, що свідчить про необхідність оновлення змісту навчальних предметів і фахової підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, проведений аналіз сучасних фундаментальних наукових досліджень, нормативних документів і навчальних програм показав, що майбутні педагоги початкової ланки освіти мають здійснювати соціалізуюче-терапевтичний і соціально-виховний вплив на учнів, формувати в них життєву компетентність і позитивні соціально-ціннісні установки. Проблема застосування сучасними педагогами естетотерапевтичних засобів у межах освітнього простору початкової школи є досить актуальною, оскільки оптимізує педагогічну діяльність, сприяє соціалізації та адаптації учнів, розкриває їх соціально-комунікативні, навчальні та творчі здібності. Відтак, соціально-виховна та естетотерапевтична концепція професійної активності педагогів спрямовані на здобуття школярами нового досвіду, підтримки свободи мислення й фантазії, а також виховання в них успішної, самостійної та самоцінної особистості.

Перспективи подальших розробок у даному напрямку вбачаємо у висвітленні питань, пов'язаних з удосконаленням теоретико-методичної системи фахової підготовки майбутніх педагогів до використання окремих засобів естетотерапії у професійній діяльності з метою оптимізації соціально-психологічного розвитку молодших школярів та якісної зміни їх соціальної картини життя.

ЛІТЕРАТУРА

1.Гусак П. М. Підготовка вчителя: технологічні аспекти / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 269 с.

2.Державний стандарт початкової загальної освіти (затверджено Постановою КМУ від 20 квітня 2011 р. № 462). – [Чинний від 2012-09-01]. – К. : Держстандарт України, 2011. – 20 с. – (Національний стандарт України).

3.Дутчак У. В. Підготовка майбутнього учителя музики до естетичного виховання підлітків засобами арт-терапії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / У. В. Дутчак. – К, 2011. – 259 с.

4.Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Зімакова. – К, 2004. – 24 с.

5.Куприна Ю. П. Социально-культурная адаптация детей младшего школьного возраста средствами изотерапии : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Ю. П. Куприна. – Тамбов, 2010. – 26 с.

6.Лавриненко С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до національного виховання учнів засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. О. Лавриненко. – Кіровоград, 2005. – 241 с.

7.Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Г. Моторіна. – Харків, 2005. – 45 с.

8.Нужнова Н. М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Нужнова. – Улан-Удэ, 2002. – 139 с.

9.Середюк О. С. Соціальне виховання учнів засобами музики в школах нового типу (на прикладі школи мистецтв) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. С. Середюк. – Луганськ, 2003. – 15 с.

10. Фалінська З. З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / З. З. Фалінська. – Львів, 2006. – 284 с.

11. Федій О.А. Естетотерапія : навч. посібн. / О.А. Федій. – [2-ге вид., перероб. та допов.]. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

Степура Ю. Г. Подготовка будущих педагогов к внедрению средств эстетотерапии в систему социального воспитания младших школьников: состояние и перспективы.

Статья содержит обзор современного состояния и анализ тенденций развития фундаментальных исследований по подготовке будущих педагогов начального образовательного звена к использованию технологий эстетотерапии в социальном воспитании учеников. Осуществлен анализ научных работ, содержащих комплексное толкование термина «профессионально-педагогическая подготовка». Проведен обзор отдельных исследований феномена профессиональной подготовки будущих педагогов к использованию средств эстетотерапии с целью социального воспитания младших школьников. Освещено содержание нормативных документов и учебных программ, определяющих образовательно-воспитательную траекторию начального общего образования. Определены перспективные направления дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: профессионально-педагогическая подготовка, социализация, социальное воспитание, эстетотерапия, эстетотерапевтические средства, социальная компетентность, гражданская компетентность, социально-ценностные ориентации.*

SUMMARY

Stepura Y. Future teachers training to the implementation of aestetotherapeutic means in the system of social education for young schoolchildren: state and perspectives.

The article provides an overview of the current state and trend development of the fundamental research on future teachers training of primary level education to the use of aestetotherapeutic technologies in the social education of young schoolchildren. The aim of the article is to examine the current state of future teachers training for social education of young schoolchildren by aestetotherapeutic means.

The author uses extensively the general philosophical methods such as analysis and synthesis of scientific thought, and also makes the comparisons of the fundamental works of leading scientists. The article analyzes the scientific papers which contain the comprehensive interpretation of the term «vocational and educational training».

The article highlights some researches of the phenomenon of future teachers' professional training to the introduction of aestetotherapeutic means for social education of young schoolchildren, which describe the basic construction of the phenomenon. The researcher analyzes the content of basic regulations and training programs, determining the destination primary education. As the author says, the State standard of primary education and the relevant curriculum offer a certain affinity educational lines of socio-educational and aestetotherapeutic concepts.

However, the problem of students social education; the formation of vital competence, establishing close emotional and psychological communication using the healing potential of emotions while interacting with the world of beauty and aesthetics are not given proper attention, indicating to update the content of academic subjects and future teachers professional training for primary school.

Thus, the analysis of the modern fundamental research has showed that the activity of the future teachers of primary level education should carry socialization, therapeutic and social-educational impact on schoolchildren, they form social competence and positive socio-value settings. The application of aestetotherapeutic means helps to optimize educational activity, educational and creative abilities of the juniors.

The article highlights the prospects for further developments in this area in the coverage of the issues related to improving the theoretical and methodological training system for future teachers to use certain aestetotherapeutic means in the professional pedagogic activity in order to optimize social and psychological development of young schoolchildren.

Key words: *professional and pedagogical training, socialization, social education, aestetotherapia, aestetotherapeutic means, social competence, civil competence, social value orientations.*

УДК 94(470+571)«18/19»:334.713-057(=161.2)

Ю. В. Подрєз
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК МАЛОГО ПРОМИСЛОВОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА СЕРЕД ЕТНІЧНОГО УКРАЇНСЬКОГО НАСЕЛЕННЯ СХІДНОЇ СЛОБОЖАНЩИНИ, КУБАНІ, НИЖНЬОГО ТА СЕРЕДНЬОГО ПОВОЛЖЯ, ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО СИБІРУ ТА ДАЛЕКОГО СХОДУ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Мета статті полягає у визначенні місця малих промислових виробництв етнічних українців у економіці Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. Основна увага приділяється характеристиці причин поширення й розвитку малого

промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру, Далекого та їх вплив на економіку країни в цілому. У статті наводяться статистичні дані списків населених місць Самарської, Кубанської, Донської, Ставропольської, Тверської та інших областей, а також Сибіру та Далекого Сходу. Науковий аналіз матеріалу дозволяє авторці зробити висновок про те, що малі промислові виробництва етнічних українців займали значне місце в російській економіці другої половини XIX – початку XX ст.

Ключові слова: *мале промислове підприємництво, етнічні українці, регіони компактного проживання, кустарні осередки, економіка Росії.*

Постановка проблеми. Серед основних факторів розвитку малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру, Далекого Сходу та інших регіонів розселення українців у адміністративних межах Росії значну роль відігравали історичні, природно-кліматичні, соціально-економічні, адміністративні та інші чинники. Вони в основному визначали масштаби, динаміку та географію розвитку малого промислового підприємництва на українських етнічних землях Росії протягом другої половини XIX – початку XX ст.

До сьогоднішнього дня в українсько-російському науковому середовищі існують різні точки зору з питання про час та причини виникнення численних українських етнічних осередків з кустарної обробки волокна, шкіри, дерева, глини, металу, але при цьому більшість учених погоджуються з тим фактом, що в дорадянську добу представники української діаспори зробили суттєвий внесок у розвиток багатьох галузей малого промислового виробництва на теренах російських губерній та областей, позитивно впливали на соціальний і економічний розвиток багатьох регіонів Росії, завдяки чому прискорювалася ринкова трансформація російської дрібної промисловості.

Отже, вивчення питання розвитку малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру, Далекого Сходу є досить актуальним для української історичної науки. Дослідження даного питання стає важливим чинником духовного відродження України, фактором позитивного впливу на розвиток українсько-російської співпраці в соціально-економічній сфері, сприяє представникам української діаспори Росії в розбудові національно-культурного життя.

Аналіз актуальних досліджень. Серед багатьох публікацій, що стосуються окремих аспектів історії розвитку малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру й Далекого Сходу слід відзначити праці К. М. Модзалевського [6], Я. Є. Водарського [2], М. О. Винокурова [1], Є. І. Соловйова [9], К. М. Тарновського [14] та ін.

К. М. Модзалевському у своїй праці вдалося показати місце й розкрити роль українських дрібних промисловців у соціально-економічному житті багатьох російських губерній і областей. Науковий доробок Я. Є. Водарського стосувався уточнення етапів формування малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Російської імперії XIX – початку XX ст. і географічних меж.

М. О. Винокуров показав основні етапі переселення українських дрібних промисловців до Сибіру та їх пристосування до нових соціально-економічних умов.

Є. І. Соловйову вдалося зібрати великий матеріал про розміщення основних груп і видів промислів у Європейській Росії, у тому числі й показати стан кустарних осередків, що виникли на українських етнічних землях у адміністративних межах російських губерній і областей.

У монографії російського історика К. М. Тарновського по-новому висвітлені окремі найскладніші проблеми розвитку малого промислового підприємництва серед українського етнічного населення російських губерній та областей, доведено історичну прогресивність і закономірність участі українських дрібних промисловців у соціально-економічній модернізації Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст. Але, в цілому, історіографічний аналіз літератури з теми дослідження дозволяє зробити висновок, що в роботах попередників був зібраний і узагальнений певний фактичний матеріал.

Мета статті полягає в комплексному дослідженні історії розвитку малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру й Далекого Сходу та визначенні місця малих промислових виробництв етнічних українців у економіці Російської імперії кінця XIX – початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. На поширення й розвиток малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру, Далекого Сходу та інших регіонів розселення українців поза межами Наддніпрянської України позначилася дія різноманітного набору факторів як об’єктивного характеру – кліматичні умови, характер ґрунту, наявність розгалуженої мережі судноплавних рік, так і суб’єктивного характеру – українські історичні традиції, наслідку ліберальних реформ, близьке розташування центрів оптової торгівлі [13, 39].

Основним фактором, що зумовлював активну участь етнічних українців у розвитку кустарно-ремісничої промисловості, стало створення в адміністративних межах багатьох російських губерній та областей регіонів компактного проживання українців, на яких українські громади заводили різноманітні малі промислові виробництва, формували великі кустарні осередки. Значна

частина української діаспори Росії утворювалася шляхом переселення українців Наддніпрянської України до внутрішніх губерній Російської імперії. Поодинокі міграції були зафіксовані ще в XVI ст., коли українські козаки освоювали простори Сибіру, Далекого Сходу, Камчатки та Чукотки [1, 92]. Масові ж переселення українців, характерні для другої половини XIX – початку XX ст., мають більш визначений час і ґрунтовніше мотивування. Так, на Кубань, Нижнє та Середнє Поволжя масова міграція українських селян і кустарів з України особливо підсилилися до середини XIX ст. [9, 114].

За статистичними даними списків населених місць лише в Самарській губернії в середині XIX ст. проживало 55 тис. українських селян і кустарів, що розселилися в 75 населених пунктах, головним чином у Новоузенському, Миколаївському та Бугурусланському повітах. Протягом другої половини XIX – початку XIX ст. відбувалося подальше збільшення чисельності етнічних українців у Самарському краї. У результаті, за даними перепису 1897 р., в Самарській губ. було 2405829 жителів, з яких 149291 були етнічними українцями [3, 39]. За даними, за 1910 р. у Самарській губернії налічувалося 289 населених пунктів – центрів етнічної української кустарно-ремісничої промисловості, з них 94 сіл знаходилося в Миколаївському повіті та 83 сіл в Новоузенському повіті. Решта сіл, де проживали й працювали українці дрібні промисловці знаходилися переважно в Бугурусланському, Бузулукському й Самарському повітах. Етнічні українці Самарської губернії, які були зайняті у сфері кустарних промислів, представляли в основному Полтавську, Харківську, Чернігівську та Воронезьку губернії. Серед українських сіл Самарської губернії, у яких сформувалися досить великі кустарні осередки, існувало багато таких, де число жителів наближалося або перевищувало дві тисячі чоловік: у Новоузенському повіті села Квасниковка − 3291 жителів, Салтово − 3425 жителів, Узморье − 4475 жителів; у Самарському повіті село Лопатино − 1960 жителів; у Бузулукському повіті село Домашка − 4845 жителів; у Миколаївському повіті село Новопавлівка − 3343 жителів [4, 81].

Всеросійська ревізія, яку було проведено в 1858 році, виявила значні контингенти українського населення в Кубанській і Донській областях та дисперсне розселення українців у Ставропольському регіоні. У Донській області нараховувалося 286,1 тис. українців, у Кубанській області − 297,4 тис. чол., Ставропольській губернії − 110,6 тис. чол. Згідно з першим Всеросійським переписом населення 1897 р. та деякими місцевими переписами населення кінця XIX ст. всього на Кавказі проживало 1305,5 тис. українців. Це становило 14,1 % усього населення колишнього Кавказького Намісництва. При цьому 33 % українців зосередилися на Північному Кавказі. У Кубанській області проживало 908,8 тис. етнічних українців − 47,6 % усього населення регіону; у Ставропольській губернії проживало 319,8 тис. етнічних українців − 36,6 % населення регіону; в області Війська Донського проживало

719,7 тис. етнічних українців − 28,1 % населення регіону. У кінці XIX ст. українці почали розселятися й у Тверській області, де їх нараховувалося на той час 42 тис. чол. − 4,5 % населення області [2, 112].

Етнічні українці, у тому числі й українці кустарі та ремісники, зіграли важливу роль у соціально-економічному й культурному житті Сибіру та Далекого Сходу. Лише протягом 1885–1916 років на просторах Сибіру та Далекого Сходу розселилося близько 1630 тис. українців, що склали близько 40 % усіх переселенців, які переїхали з Європейської частини Російської імперії за Урал. До Сибіру українці вперше стали попадати ще в XVII ст. як засланці. Пізніше з'явилися добровільні переселенці, українці – вихідці сюди починають прибувати окремі родини українських переселенців, але число їх до другої половини XIX ст. було незначним, і, оселившись у селах одновірцями, вони просто розчинялися в їхньому середовищі. Масова українська колонізація Сибіру розпочалась із другої половини 70-х років XIX ст. й різко зросло під час спорудження Транссибірської залізниці в 1895–1905 роках. Українці селилися в основному поблизу цієї залізниці, переважно в селах, і займалися як землеробством, так і малим промисловим підприємництвом. Відбувалося заселення українцями найбільш родючих земель півдня Західного Сибіру. Цей регіон компактного проживання українців у Південно-Західному Сибіру отримав неофіційну назву Сірого Клину або Сірої України.

Усього за даними перепису 1897, у Сибіру проживало 165,2 тис. етнічних українців, у тому числі в Томській губернії − 99,3 тис. (5,2 %), у Тобольській губернії − 37,8 тис. (2,6 %), в Єнісейській області − 21,4 тис. (3,8 %), у Забайкальській області − 5,5 тис. (0,8 %), в Іркутській губернії − 2,2 тис. (0,4 %), в Якутській області − 315 чоловік (0,1 %). У 1890-х роках підсилився потік українських переселенців із найстаріших кустарно-ремісничих центрів Наддніпрянської України − Полтавської, Чернігівської, Харківської губерній [11, 381].

Особливого розмаху українська колонізація набула в результаті Столипінської реформи. Українці переселялися головним чином в Ішимський і Тюкалинський округи Тобольської губернії; у Барнаульський, Бійський і Каїнський округи Томської губернії. Основними заняттями українських колоністів Сірого Клину залишалося землеробство та скотарство в сполученні з промислами й ремеслами. Усього за період з 1864 по 1914 рік до Сибіру переселилося 3687 тис. чоловік, основна маса яких були вихідцями з Наддніпрянської України [12].

До 1914 рік на території Сірого Клину або Сірої України проживало майже 1605 тис. українських колоністів. Серед них 54,5 тис. були вихідцями з Волинської губ.; 186,3 тис. – з Катеринославської губ.; 175,7 тис. – з Київської губ.; 359 тис. – з Полтавської губ.; 111 тис. – з Таврійської губ.; 195,3 тис. – з Харківської губ.; 135,8 тис. – з Херсонської губ.; 282,9 тис. – з Чернігівської губ. Більшість українських кустарних осередків досить компактно зосередилося в

південній частині Омського Прииртишшя, на півдні Тюкалинського та в Омському повітах. Вихідцями із Золотоношського, Козелецького, Пирятинського, Охтирського та інших повітів Полтавської, Чернігівської та Харківської губерній тут були засновані великі промислові села, що одержали назви на згадку про рідні місця переселенців [8, 399].

Початок переселення українців на Далекий Схід, у тому числі й початок формування тут етнічної української кустарної промисловості, відноситься до 1860-х років. Саме в цей час перші українські переселенці з Полтавської губернії стали розселятися на території Амурської області. Масовий приток на Далекий Схід українських дрібних промисловців був пов'язаний із початком активного переселення українського населення з Наддніпрянської України наприкінці 1880-х років. Переселення українців на Далекий Схід ще більш підсилилось із завершенням будівництва західної та центральної частин Транссибірської магістралі та з організацією морських перевезень українських переселенців пароплавами з Одеси у Владивосток. Під час розселення українці намагалися селитися в безлісних долинах, що нагадували степовий ландшафт України. Тому основний потік українських переселенців був спрямований на південь Уссурійського краю. На території Амурської області українські колоністи, у тому числі українські кустарі й ремісники, розселилися досить компактно, концентруючись переважно в родючих місцевостях Зейсько-Буреинської рівнини. Цей регіон компактного проживання українців на Далекому Сході отримав неофіційну назву Сірого Клину або Сірої України. Усього за даними перепису 1897, на Далекому Сході проживало 56,8 тис. етнічних українців, які становили 18,3 % населення регіону, у тому числі в Амурській області – 21,1 тис. (17,5 %), у Приморській області – 33,4 тис. (19,3 %), на Сахаліні – 2,4 тис. (8,4 %) [10, 156–185]. Формування до кінця XIX – початку XX ст. у Сибіру та на Далекому Сході досить численного українського населення й поява в містах української інтелігенції сприяли зародженню українського суспільного й культурного життя.

У цілому можна констатувати, що українська діаспора Росії, яка сьогодні є східною частиною Соборної України, утворювалася протягом століть як шляхом масових міграцій українців, так і внаслідок відторгнення частини етнічних українських територій від основного масиву. Значна частина кустарів українського походження була сконцентрована в Астраханській губернії, де етнічні українці становили майже 14 % місцевого населення; у Кубанській області, де етнічні українці становили майже 48 % місцевого населення; у Ставропольській губернії, де етнічні українці становили майже 37 % місцевого населення; в Області Війська Донського, де етнічні українці становили більш ніж 28 % місцевого населення; у Саратовській губернії, де етнічні українці становили майже 6,2 % місцевого населення; у Самарській губернії, де етнічні українці становили 4,3 % місцевого населення; в Оренбурзькій губернії, де етнічні українці

становили 2,6 % місцевого населення; а також в окремих повітах, волостях, слободах і селах інших губерній та областей Росії, де етнічні українці-кустарі становили значну частину місцевого населення [5, 45].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відтворення розвитку малого промислового підприємництва на українських етнічних землях Росії протягом другої половини XIX – початку XX ст., його детальний науковий аналіз дозволяє авторці спростувати думку, що укоренилася в радянській історіографії, про незначне місце етнічної української економіки, зокрема малих промислових виробництв етнічних у російській економіці, про їх поступовий занепад у ринкових умовах відносно розвиненої ринкової економічної системи Російської імперії та про надзвичайно примітивні форми, у яких у російських умовах існували традиційні українські кустарні промисли й ремесла. Вивчення фактичного матеріалу переконливо показує, що протягом другої половини XIX – початку XX ст. в Російській імперії нараховувалося від 10 до 15 млн. кустарів, які щорічно виготовляли товарів на загальну суму щонайменше 2 млрд. крб. [14, 25]. На українських етнічних землях та інших регіонах компактного й дисперсного проживання українців у адміністративних межах російських губерній та областей нараховувалося від 850 тис. до 1180 тис. етнічних українців, які були зайняті у сфері кустарних промислів і ремесел, а самі малі промислові виробництва давала понад 40 % усіх несільськогосподарських товарів, які вироблялися в українських анклавах. В окремих галузях цей показник досягав навіть 100 % [7, 311–314].

ЛІТЕРАТУРА

1. Винокуров М. А. Сибирь в первой четверти XX века: освоение территории, население, промышленность, торговля, финансы / М. А. Винокуров. – Иркутск : Изд-во ИГЭА, 1996. – 237 с.

2. Водарский Я. Е. Промышленные селения центральной России в период генезиса и развития капитализма / Я. Е. Водарский. − М. : Просвещение, 1972. – 421 с.

3. Державний архів Белгородської області. Ф.Р.-511. Уповноважений губернської ради народного господарства по Грайворонському повіту.

4. Мелкая промышленность Казанской губернии. − Казань, 1911. – 280 с.

5. Местное хозяйство Области Войска Донского. − СПб. : Тип. Б. Авидон, 1909. – 181 с.

6. Мещерский А. А. Свод материалов по кустарной промышленности в России / А. А. Мещерский, К. Н. Модзалевский. − СПб. : Тип. Пантелеевых, 1874. − 4, 9, 630 с.

7. Сельскохозяйственные статистические сведения по материалам, полученным от хозяев. – СПб. : Тип. В. Киршбаума, 1903. − Вып. XI. – 346 с.

8. Сибирский торгово-промышленный календарь, 1905 г. – Томск, 1905. –980 с.

9. Соловьева Е. И. Промыслы сибирского крестьянства в пореформенный период / Е. И. Соловьева. – Новосибирск, 1981. – 379 с.

10. Состояние сибирской промышленности // Жизнь Сибири. – 1923. – № 11–12. – С. 156–185.

11. Струмилин С. Г. Статистико-экономические очерки / С. Г. Струмилин. – М. : Госиздат, 1958. – 738 с.

12. Технолог. – 1900. – № 7.

13. Тарновский К. Н. Кустарная промышленность и царизм (1907–1914 гг.) / К. Н. Тарановский // Вопросы истории. – 1986.– № 7. – С. 33–51.

14. Тарновский К. Н. Мелкая промышленность России в конце XIX – начале XX в. / К. Н. Тарновский. – М. : Наука, 1995. – 269 с.

РЕЗЮМЕ

Подрез Ю. В. Развитие мелкого промышленного производства среди этнического украинского населения Восточной Слобожанщины, Кубани, Нижнего и Среднего Поволжья, Южно-Западной Сибири и Дальнего Востока во второй половине XIX – начала XX века.

Цель статьи состоит в том, чтобы определить место мелкого промышленного производства этнических украинцев в экономике Российской империи второй половины XIX – начала XX века. В центре внимания характеристика причин распространения и развития кустарного промысла среди этнического украинского населения Восточной Слобожанщины, Кубани, Нижнего и Среднего Поволжья, Южно-Западной Сибири и Дальнего Востока. Также статья рассматривает их влияние на экономику страны в целом. В статье рассматриваются статистические данные списков населенных мест Самарской, Кубанской, Донской, Ставропольской, Тверской и других областей, а также Сибири и Дальнего Востока. Научный анализ материалов дает возможность автору сделать выводы о том, что мелкое промышленное производство этнических украинцев имели огромное значение для российской экономики второй половины XIX – начала XX века.

Ключевые слова: *мелкое промышленное производство, этнические украинцы, регионы компактного проживания, кустарные центры, экономика России.*

SUMMARY

Podrez U. Small industrial entrepreneurship development among ethnic Ukrainian population of Eastern Slobozhanschyna, Kuban', Lower and Middle Volga Region, Southwestern Siberia and the Far East in the second half of the nineteenth – beginning of the twentieth century.

The aim of the article is to determine location of ethnic Ukrainians' small industrial manufacturing in the economy of the Russian Empire of the second half of the XIX – beginning of the XX century.

Primary attention is given to characterizing the causes of small industrial entrepreneurship expansion and development among ethnic Ukrainian population of Eastern Slobozhanschyna , Kuban', Lower and Middle Volga, South-Western Siberia, the Far East and other regions of Ukrainians' settling outside the Dnieper river territory of Ukraine and their impact on country's economy as a whole. The main factor that stipulated for active ethnic Ukrainians' involvement in the handicraft industry development was establishment in the administrative boundaries of many Russian provinces and regions of densely populated by the Ukrainian population territories, on which Ukrainian communities established diverse small industrial manufacturing and formed big handicraft centers. Major part of the Ukrainian diaspora in Russia was formed by migration of the Ukrainians that populated the Dnieper river territory of Ukraine to the interior provinces of the Russian Empire.

Statistical data of the lists of Samara, Kuban', Don, Stavropol, Tver' and other regions' populated areas, as well as that of Siberia and the Far East are presented in the article.

Reproduction of small industrial entrepreneurship development in the Ukrainian ethnic areas of Russia during the second half of XIX – beginning of the XX century, its thorough scientific analysis, allows the author to refute the idea that had been rooted in the soviet historiography and stated insignificant role of the ethnic Ukrainian economy, including

small industrial manufacturing, ethnic in Russian economy, their gradual decline in the market conditions with regard to the developed market economic system of the Russian Empire and extremely primitive forms, in which traditional Ukrainian crafts and handicrafts existed under the conditions, established by the Russian Empire.

In the Ukrainian ethnic areas and other regions of Ukrainians' compact and dispersed settlements in the administrative boundaries of Russian provinces and regions there were from 850 thousand to 1180 thousand of ethnic Ukrainians that were employed in the field of handicrafts and crafts while small industrial manufacturing itself gave more than 40% of all non-agricultural goods, produced in Ukrainian enclaves. In some fields this index reached up to 100%.

Key words: *small industrial entrepreneurship, ethnic Ukrainians, regions of compact settlement, handicraft cells, Russian economy*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бовкуш К. П. Готовність педагога до інклюзивної освіти. 3
Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку 9
Корж Ю. М. Корекція деформацій нижніх кінцівок казково-ігровими засобами 18
Малишевська І. А. Міжнародне регулювання прав осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю 24

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Биндас О. М. Роль педагогічної практики в підготовці вчителів іноземних мов в Австрії 33
Білецька І. О. Мультимедійні та інтернет-технології в мовній професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови в США 39
Вахріна О. В. Академічні кодекси цінностей у вищій школі Польщі 49
Дєнічєва О. І. Основні етапи реформування змісту середньої гуманітарної освіти Австрії 59
Корнієнко В. В. Використання інноваційних технологій у навчальному процесі (досвід США) 66
Лянной Ю. О. Зміст професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у вищих навчальних закладах Австрії 74
Мельник Н. І. Організаційно-педагогічне забезпечення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в країнах Західної Європи 87
Молчанова В. В. Аналіз розвитку проектувального мислення в закладах художньої та художньо-педагогічної освіти за кордоном: позитиви для застосування 97
Підгаєцька А. В. Виконання організаціями студентського самоврядування в Канаді суспільно-політичної функції 106
Рубан Л. М. Сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту 118
Стрельченко Л. В. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів англійської мови у Великій Британії 126
Федоренко С. В. Огляд тенденцій впровадження елементів американської моделі загальної гуманітарної підготовки студентів-бакалаврів у вищій школі країн Євросоюзу 132
Чернякова Ж. Ю. Інноваційні підходи до підготовки магістрів соціально-педагогічної галузі: зарубіжний досвід Великої Британії 141
Шеверун Н. В. Система забезпечення якості навчання іноземних мов у технічних університетах Польщі 151
Шевченко К. В. Особливості педагогічної практики студентів китайських педагогічних ВНЗ 158

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Ткаченко Е. Б. Оцінювання педагогічної діяльності викладачів вищої школи як актуальна наукова проблема в Україні (друга чверть ХХ – початок ХХІ століття) 167

Шинкар Т. Ю. Методична робота в системі дошкільного виховання України в 20–30-ті роки ХХ століття. 176

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ачкан В. В. Реалізація компетентнісного підходу у процесі підготовки учнів до розв'язування рівнянь і нерівностей державної підсумкової атестації з математики у 9 класі 184

Бондар Т. С., Золочевський В. В. Використання самоорганізації у загальноосвітніх навчальних закладах щодо фізкультурно-спортивного дозвілля учнів 195

Борисов В. В., Борисова С. В., Бобилева Я. В. Підготовка учнів до входження в інформаційний простір у системі сучасних полікультурних комунікацій 207

Григоренко Г. В. Здоров'ятворча компетентність підлітків та соціально-педагогічні умови її формування в діяльності загальноосвітнього навчального закладу 215

Грицай Н. Б. Методична діяльність учителя біології як педагогічна проблема .. 222

Дєнєжніков С. С. Інноваційні запити сучасного суспільства 230

Пальшкова І. О. Зміст пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи 239

Проценко І. І., Гудименко К. М. Моніторинг як інструмент визначення якості освіти 247

Руденко І. В. Евристичні технології у формуванні творчої активності підлітків засобами образотворчого мистецтва 255

Фроленкова Н. О. Контент-аналіз дефініції «освітня програма» у просторі українського дошкілля 263

Яблонський А. І. Сутність і феноменологія експертизи освіти 272

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Басараб В. Я. Методика формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у процесі професійної підготовки у ПТНЗ 283

Безлюдна В. В., Безлюдний Р. О. Роль освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у вищій школі 293

Варга Л. І. Вплив інтерактивних технологій на формування комунікативної культури майбутніх учителів 300

Горовенко О. А. Педагогічна практика як основа розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів англійської мови 304

Горщенко Ю. А. Обґрунтування експериментально-дослідної роботи з розвитку естетичних оцінних суджень майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення мистецьких дисциплін 313

Емре Еджиєс С. Педагогічні умови формування професійно комунікативної компетентності студентів-іноземців у ВНЗ 321

Казанжи І. В. Фундаментальні підходи до професійної підготовки вчителя початкової школи 325

Кобилянська І. М., Кобилянський О. В., Кириченко В. І. Формування ризик-орієнтованого мислення майбутніх фахівців-економістів 331

Машовець М. А. Підготовка сучасного педагога дітей дошкільного віку в умовах мінливого соціуму 339
Набока О. Г. Технології формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів засобами компетентнісного підходу.....347
Олендр Т. М. Деякі проблеми використання інноваційних технологій контролю й оцінювання знань студентів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням 355
Сімкова І. О. Теоретичні основи навчання майбутніх бакалаврів-філологів усного двостороннього перекладу в науково-технічній сфері 364
Сушкевич О. В. Особливості застосування подкастів у фаховій підготовці майбутніх учителів англійської мови 370
Тимчук Л. І. Проектування процесу створення цифрових наративів майбутніми вчителями.....376
Цун Чжоу Педагогічні умови формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів-філологів засобами бібліотечних ресурсів 390
Чунься Чень Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов.....394
Чуприна О. С. Формування нормативної компетентності майбутніх учителів математики з урахуванням особливостей навчання учнів класів суспільно-гуманітарного профілю.....401
Шехавцова С. О. Суб'єктно-професійний цикл формування суб'єктності студентів педагогічних спеціальностей у процесі фахової підготовки 409
Шпитальова О. В. Методичні аспекти формування професійних навичок педагога-художника засобами рисунка 416

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Спіріна Т. П., Середа Л. В. Особливості соціально-педагогічної профілактики торгівлі людьми серед учнів професійно-технічних навчальних закладів 425
Степура Ю. Г. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження засобів естетотерапії в систему соціального виховання молодших школярів: стан та перспективи 430
Подрєз Ю. В. Розвиток малого промислового підприємництва серед етнічного українського населення Східної Слобожанщини, Кубані, Нижнього та Середнього Поволжя, Південно-Західного Сибіру та Далекого Сходу в другій половині XIX – початку XX століття 438

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ КОРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бовкуш Е. П. Готовность педагога к инклюзивному образованию 3
Боряк О. В. Профессиональная подготовка учителей-логопедов к работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста. 9
Корж Ю. Н. Коррекция деформаций нижних конечностей сказочно-игровыми средствами. 18
Малышевская И. А. Международное урегулирование прав лиц с особыми образовательными потребностями и инвалидностью. 24

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Биндас Е. Н. Роль педагогической практики при подготовке учителей иностранных языков в Австрии 33
Билецкая И. А. Мультимедийные технологии в языковой профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка в США 39
Вахрина О. В. Академические кодексы ценностей в высшей школе Польши 49
Деничева О. И. Основные этапы реформирования содержания среднего гуманитарного образования Австрии 59
Корниенко В. В. Использование инновационных технологий в учебном процессе (опыт США) 66
Лянной Ю. О. Содержание профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации (физической терапии) в высших учебных заведениях Австрии 74
Мельник Н. И. Организационно-педагогическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в странах Западной Европы 87
Молчанова В. В. Анализ развития проектировочного мышления в заведениях художественного и художественно-педагогического образования за рубежом: позитивы для применения 97
Подгаецкая А. В. Выполнение организациями студенческого самоуправления в Канаде общественно-политической функции 106
Рубан Л. Н. Современные тенденции распространения идей о домашнем образовании 118
Стрельченко Л. В. Развитие информационно-коммуникационной компетентности будущих преподавателей английского языка в Великой Британии 126
Федоренко С. В. Обзор тенденций внедрения элементов американской модели общей гуманитарной подготовки студентов-бакалавров в высшей школе стран Евросоюза 132
Чернякова Ж. Ю. Инновационные подходы к подготовке магистров социально-педагогической сферы: зарубежный опыт Великобритании 141
Шеверун Н. В. Система обеспечения качества обучения иностранным языкам в технических университетах Польши 151
Шевченко Е. В. Особенности педагоической практики студентов китайских педагогических ВУЗов 158

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Ткаченко Е. Б. Оценивание педагогической деятельностей преподавателей высшей школы как актуальная научная проблема в Украине (вторая четверть XX –начало XXI века) 167

Шинкарь Т. Ю. Методическая работа в системе дошкольного воспитания Украины в 20 – 30-е годы XX века 176

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ачкан В. В. Реализация компетентностного подхода в процессе подготовки учеников к решению уравнений и неравенств государственной итоговой аттестации по математике в 9 классе 184

Бондарь Т. С., Золочевский В. В. Использование самоорганизации в общеобра-зовательных учебных учреждениях в физкультурно-спортивном досуге учащихся 195

Борисов В. В., Борисова С. В., Бобылева Я. В. Подготовка учащихся к вхождению в информационное пространство в системе современных поликультурных коммуникаций 207

Григоренко Г. В. Здоровьетворческая компетентность подростков и социально-педагогические условия ее формирования в деятельности общеобразовательного учебного заведения 215

Грицай Н. Б. Методическая деятельность учителя биологии как педагогическая проблема 222

Денежников С. С. Инновационные запросы современного общества 230

Пальшкова И. А. Содержание познания профессионально-педагогической культуры учителя начальной школы 239

Проценко И. И., Гудыменко Е. Н. Мониторинг как инструмент определения качества образования 247

Руденко И. В. Эвристические технологии в формировании творческой активности подростков средствами изобразительного искусства 255

Фроленкова Н. А. Контент-анализ дефиниции «образовательная программа» в пространстве украинского дошколья 263

Яблонский А. И. Сущность и феноменология экспертизы образования 272

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Басараб В. Я. Методика формирования ключевых компетентностей будущих учетчиков по регистрации бухгалтерских данных в процессе профессиональной подготовки в ПТНЗ 283

Безлюдная В. В., Безлюдный Р. А. Роль образовательных инноваций в процессе изучения иностранных языков в высшей школе 293

Варга Л. И. Влияние интерактивных технологий на формирование коммуникативной культуры будущих учителей 300

Горовенко О. А. Педагогическая практика как основа развития творческого потенциала будущих учителей английского языка 304

Горщенко Ю. А. Обоснование экспериментально-опытной работы по развитию эстетических оценочных суждений будущих учителей начальной школы в процессе изучения художественных дисциплин 313

Эмре Еджиес С. Педагогические условия формирования профессионально коммуникативной компетентности студентов-иностранцев в высших учебных заведениях 321

Казанжи И. В. Фундаментальные подходы к профессиональной подготовке учителя начальной школы 325

Кобылянская И. Н., Кириченко В. И., Кобылянский О. В. Формирование риск-ориентированного мышления будущих специалистов-экономистов 331

Машовец М. А. Подготовка современного педагога детей дошкольного возраста в условиях изменчивого социума. 339
Набока О. Г. Технологии формирования готовности к инновационной деятельности будущих руководителей учебных заведений средствами компетентностного подхода 347
Олендр Т. М. Некоторые проблемы использования инновационных технологий контроля и оценки знаний студентов на занятиях по иностранному языку по профессиональному направлению 355
Симкова И. О. Теоретические основы обучения переводу будущих филологов-бакалавров устному двустороннему переводу в научно-технической сфере 364
Сушкевич О. В. Особенности использования подкастов в профессиональной подготовке будущих учителей английского языка 370
Тымчук Л. И. Проектирование процесса создания цифровых наративов будущими учителями 376
Цун Чжоу. Педагогические условия формирования исследовательских умений будущих преподавателей-филологов средствами библиотечных ресурсов 390
Чунься Чень. Семиотика учебного пособия для формирования лингвосоциокультурной компетентности иностранных студентов-филологов 394
Чуприна Е. С. Формирование нормативной компетентности будущих учителей математики с учетом особенностей обучения учеников в классах гуманитарного профиля 401
Шехавцова С. А. Субъектно-профессиональный цикл формирования субъектности студентов педагогических специальностей в процессе специальной подготовки. 409
Шпиталева Е. В. Методические аспекты формирования профессиональных навыков педагога-художника средствами рисунка 416

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Спирина Т. П., Середа Л. В. Особенности социально-педагогической профилактики торговли людьми среди учащихся профессионально-технических учебных заведений 425
Степура Ю. Г. Подготовка будущих педагогов к внедрению средств эстетотерапии в систему социального воспитания младших школьников: состояние и перспективы 430
Подрез Ю. В. Развитие мелкого промышленного производства среди этнического украинского населения Восточной Слобожанщины, Кубани, Нижнего и Среднего Поволжья, Южно-Западной Сибири и Дальнего Востока во второй половине XIX – начала XX века 438

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Bovkush K. Teacher's readiness for the inclusive education.....3
Boryak O. Professional training of teachers-logopedists to work with mentally retarded children of primary school age.....9
Korzh Yu. Correction of lower limbs deformities by means of fairytales and games.....18
Malyshevska I. International regulation of the rights of people with special educational needs and disability.....24

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Byndas O. The role of pedagogical practical training of foreign languages teachers in Austria.....33
Biletska I. Multimedia technologies in the linguistic professional training of future foreign language teachers in the USA.....39
Vakhrina O. Academic codes of values in higher education in Poland.....49
Denicheva O. The main stages of secondary school content reform of humanitarian education in Austria.....59
Korniienko V. The use of innovative technologies in the educational process (the us experience).....66
Liannoi Y. The content of training of the specialists in physical rehabilitation (physical therapy) in higher educational institutions in Austria.....74
Melnyk N. Organizational and pedagogical providing of professional training of preschool teachers in the countries of Western Europe.....87
Molchanova V. The analysis of project thinking development in the institutions of art and artistic and pedagogical education in foreign countries: positive aspects for application.....97
Pidhaietska A. Performing student self-government organizations in Canada the socio-political function.....106
Ruban L. Modern trends in spreading ideas about homeschooling.....118
Strelchenko L. Development of information and communication competence of future English language teachers in Great Britain.....126
Fedorenko S. An overview of the trends of implementing of elements of the American model of the overall humanitarian training undergraduate students in higher education in the countries of the European Union.....132
Chernyakova Zh. The innovative approaches to training masters of social and educational sphere: foreign experience of Great Britain.....141
Sheverun N. The system of foreign languages training quality assurance at polish technical universities.....151
Shevchenko K. The peculiarities of teaching practice of the Chinese students in pedagogical educational establishments.....158

SECTION III. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Tkachenko O. B. Evaluation of the high school teachers' pedagogical activity as an actual scientific problem in Ukraine (the second quarter of the XX-th a nd the beginning of the XXI-st century).. 167
Shynkar T. The Methodical Work in the System of Preschool Education of Ukraine in the 20^{s}-30^{s} of the 20^{th} Century. 176

SECTION IV. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Achkan V. Realization of the competence approach in the process of pupils' preparation to solving equitations and inequalities of the state final certification in maths in the 9-th form.....184
Bondar T., Zolochtvskiy V. Using the self-organization in general educational institutions in the sports and leisure sports of schoolchildren. 195
Borysov V., Borysova S., Bobyleva Y. Preparing pupils for entry into the information space in the modern multicultural communications 207
Grigorenko G. Health and creative competence of the teenagers and socio-pedagogical conditions of its formation in general educational institution. 215
Grytsai N. The methodical activity of a biology teacher as a pedagogical problem ..222
Dieniezhnikov S. The innovative demands of the modern society. 230
Palshkova I. The contents of cognition of professional and pedagogical culture of a primary school teacher 239
Protsenko I., Gudymenko K. Monitoring as a tool for determining the quality of education 247
Rudenko I. The heuristic technologies in the formation of creative activity of teenagers by means of the fine arts 255
Frolenkova N. The content analysis of the definition «an educational program» in the space of Ukrainian preschoolers.....263
Yablonsky A. The essence and phenomenology of expertise of education.....272

SECTION V. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Basarab V. Methods of formation of key competence of accountants of registration of accounting data in the process of training in vocational schools. 283
Bezlyudna V., Bezlyudnui R. The role of educational innovations in process of learning foreign languages in high school 293
Varga L. The impact of interactive technology on the formation of communicative culture of the future teachers 300
Horovenko O. Teaching practice as the basis for the development of creative potential of future English language teachers 304
Horschenko Yu. Justification of experimental research on the development of aesthetic evaluative judgments of primary school teachers in the process of artistic disciplines 313
Emre Edzhyyes S. The pedagogical conditions of formation of professional communicative competence of foreign students in higher educational institutions 321
Kazanzhy I. Fundamental approaches for the professional training of primary school teachers.. 325
Kobylyanska I., Kirichenko V., Kobylyansky O. Formation of risk-oriented thinking of future professional economists 331
Mashovets M. Preparation of a modern teacher of preschool children in a changing society 339
Naboka O. Technologies of formation of preparedness to the innovation activity of the future leaders of educational institution by means of the competency approach 347

Olendr T. Some problems of innovative technologies using for controlling and assessment of students' knowledge in a foreign language classes of professional direction 355
Simkova I. Theoretical backgrounds of two-way interpreting training of future bachelor philologists in scientific and technical sphere.....364
Sushkevych O. The peculiarities of using podcasts in the professional training of future teachers of the English language.....370
Tymchuk L. Designing of the process of creation digital narratives by future teachers 376
Gong Zhou. The pedagogical conditions of formation of research skills of future teacher-scholar by means of library resources.....390
Chunxia Chen. Semiotics of the teaching guide for formation of the foreign students-philologists' lingo-socio-cultural competence 394
Chupryna E. Formation of the competence of future teachers of mathematics in view of features of classes teaching students social and humanitarian profile 401
Shekhavtsova S. The subjective and professional cycle of the students' subjectivities formation of pedagogical specialties in the process of special preparation.....409
Shpitalova E. Methodological aspects of formation of professional skills of the teacher-artist by means of drawing tools.....416

SECTION VI. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Spirina T., Sereda L. The features of the socio-educational prevention of human trafficking among the students in vocational schools.....425
Stepura Y. Future teachers training to the implementation of aestetotherapeutic means in the system of social education for young schoolchildren: state and perspectives.....430
Podrez U. Small industrial entrepreneurship development among ethnic Ukrainian population of Eastern Slobozhanschyna, Kuban', Lower and Middle Volga Region, Southwestern Siberia and the Far East in the second half of the nineteenth – beginning of the twentieth century.....438

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – 456 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

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 30.03.2015.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 20,89. 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