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

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (6), 2010

Суми
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2010

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

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (протокол від 25.07.2010 № 13)

Редакційна колегія:

Доктор педагогічних наук, професор **Сбруєва А.А**. (головний редактор); кандидат педагогічних наук, професор **Лазарєв М.О**. (відповідальний редактор); доктор педагогічних наук, доцент **Огієнко О.І**.; доктор педагогічних наук, професор **Статівка В.І**.; доктор мистецтвознавства, професор **Стахевич О.Г**.; доктор філософських наук, професор **Цикін В.О**.; доктор педагогічних наук, професор **Чайченко Н.Н**.; доктор педагогічних наук, професор **Михайличенко О.В**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Козлова О.Г**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Чашечникова О.С**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Лобова О.В**.; кандидат педагогічних наук, професор **Лоза Т.О**.; доктор педагогічних наук, доцент **Ніколаї Г.Ю**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Полякова О.М**.; кандидат філософських наук, доцент **Тарапата-Більченко Л.Г**.; кандидат психологічних наук, доцент **Тарасова Т.Б**.; кандидат педагогічних наук, доцент **Бойченко М.А**. (відповідальний секретар).

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

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, а також з педагогічних й методичних проблем формування мовленнєвої культури особистості.

© СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010

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

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

УДК 371.135.5(065)

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

СОЦІАЛЬНА ФУНКЦІЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті розкривається зміст поняття «соціальні функції етнопедагогіки», розглядаються різні класифікації соціальних функцій, аналізується вплив соціальних функцій етнопедагогіки на процес соціалізації особистості взагалі та на навчальний процес зокрема та можливі шляхи конструктивного використання етнопедагогічних знань у процесі розвитку особистості школяра.

***Ключові слова**: етнопедагогіка, народна педагогіка, національна самосвідомість, педагогічна культура, соціалізація, народні традиції, соціальні функції етнопедагогіки, етнотрадиційна освіта.*

Постановка проблеми. Виховання підростаючого покоління для кожної нації є найважливішим складником національної культури. Справжнє виховання не може існувати в «чистому вигляді», тобто поза традиційною культурою певної нації, воно має ґрунтуватися насамперед на культурно-історичних цінностях своєї нації. Це призвело до виникнення в сучасній педагогічній науці окремої галузі, яка досліджує конкретні етнічні традиції виховання. Але ефективність етновиховної діяльності держави завжди залежить від якості міжетнічної взаємодії, наявності в ній етнічної стабільності або етнічної неприязні та конфлікту. На жаль, наша країна має проблеми, які пов’язані з етнічними аспектами, тому необхідно цілеспрямовано коригувати у дорослого населення та формувати у молоді правильне розуміння етнопитань та етновзаємин. Саме таку функцію повинна виконувати етнопедагогіка в навчальному процесі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження етнопедагогічних проблем у сучасному суспільстві досить розгалужене та багатоаспектне. Серед основних напрямів необхідно виокремити такі: теорія і практика родинної етнопедагогіки (Б. Ш. Алієва, Р. А. Аліхонова, А. А. Григорьєва, І. С. Портнягін, В. В. Чепак та ін.), етнопедагогічна підготовка вчителів, викладачів різних типів навчальних закладів (Т. В. Анісєнкова, Л. С. Берсенєва, Т. В. Давидова, А. Н. Яковлева та ін.), етнопедагогічна культура народів (М. Ю. Айбазова, С. П. Біловолова, В. А. Ніколаєв та ін.), методологія

етнопедагогіки (Г. І. Батуріна, Г. М. Волков, Н. М. Дем'яненко, К. Ж. Кожахмєтова, А. А. Марушкевич, О. Л. Христова, та ін.), історична етнопедагогіка (Т. Н. Петрова та ін.), інтегративна етнопедагогіка (І. А. Богданов, Т. А. Дзюба, А. Г. Ларіонова та ін.), етнопедагогічний менеджмент (Є. П. Жирков, О. І. Михайлова та ін.), етнопедагогіка міжетнічної толерантності (Ш. М. Арсалієв, В. Б. Євтух та ін.), етнопедагогічна освіта (В. А. Мосіяшенко, В. А. Ніколаєв, М. Г. Харитонов та ін.), порівняльна етнопедагогіка (К. Ж. Кожахметова, Л. І. Федорова та ін.).

Мета статті – визначити та систематизувати соціальні функції етнопедагогіки та проаналізувати їх вплив на навчальний процес. Задача педагога – побудувати такий навчально-виховний процес, метою якого є формування національної самосвідомості, усвідомлення ролі своєї нації, етносу в світовому історичному процесі, а також розвиток у дитини системи загальнолюдських цінностей, виховання поваги до представників інших етносів та навичок ефективної взаємодії з ними. Необхідність створення такого навчання обґрунтовується не тільки педагогічними, а й соціальними факторами. Від реалізації цієї проблеми залежить і рівень етновзаємин, і рівень етнополітики у державі.

Виклад основного матеріалу. Етнопедагогіка визначається як: 1) нова галузь педагогічних знань, що виявляє педагогічні можливості народної педагогіки і найбільш ефективні шляхи реалізації прогресивних педагогічних ідей народу в сучасній педагогічній науці і практиці; 2) історія і теорія народного (природного, повсякденного, нешкільного, традиційного) виховання; це наука про емпіричний досвід етнічних груп щодо виховання й освіти дітей, про морально-етнічні й естетичні погляди на споконвічні цінності родини, роду, племені, народності, нації.

До соціальних факторів можна віднести зростання національної самосвідомості, підвищення уваги до збереження та розвитку національних культур та мов, до відродження народних традицій, релігійних вірувань, що в свою чергу може призводити до міжетнічних та міжнаціональних конфліктів. Прискорення розвитку позитивних тенденцій та зниження по можливості зростання негативних факторів у процесі відродження націй, етносів, регіонів – це нова соціальна функція школи і всієї системи виховання дітей та молоді.

Соціалізація в найбільш загальному вигляді є не що інше, як розвиток

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

особистості під впливом оточуючого соціуму, культури, опанування особистістю її соціальної ролі. Отже, етнопедагогіка, окрім накопичення знань, формування навичок, умінь, виконує функцію соціалізації підростаючих поколінь.

Акумулюючи такі моральні категорії, як відповідальність, співчуття, потребу в добротворчій споруджувальній діяльності, які є необхідними умовами відтворення суспільства та самоствердження людини, народні традиції забезпечують особливе психологічне середовище та виступають найважливішим засобом виховання дітей.

Етнопедагогіка вивчає процес соціальної та суспільної взаємодій, у ході якого виховується, розвивається особистість, яка засвоює соціальні норми, цінності, досвід; збирає, систематизує народні знання щодо виховання та навчання дітей, народну мудрість, яка відображається в релігійних ученнях, казках, казаннях, билинах, притчах, піснях, загадках, прислів'ях та приказках, іграх, іграшках, в родинному та общинному укладі, побуті, традиціях, а також філософсько-етичні, власне педагогічні думки та переконання, тобто весь педагогічний потенціал, який здійснює вплив на процес історико-культурного формування особистості.

Е. Р. Хакімов навіть стверджує, що «етнопедагогіка є частиною соціальної педагогіки, оскільки розглядає «етнотрадиційну освіту», а предметом соціальної педагогіки виступають всі традиційні та інноваційні соціальні спеціально організовані та такі, що стихійно протікають, різноспрямовані освітні впливи» [4, 42].

Ми трактуємо сутність терміну «соціальні функції» етнопедагогіки як такі, що орієнтовані на задоволення потреб суспільства в цілому чи окремих його груп у процесі їхнього функціонування і взаємодії. Але вважаємо за доцільне додати до змісту соціальних функцій етнопедагогіки також і проблеми, що пов'язані з потребами окремих особистостей, тобто розглядати більш широко – як соціально-психологічні функції. Таким чином, до соціальних функцій етнопедагогіки в широкому значенні, на нашу думку, належать:

1) контактна функція – встановлення контакту як стану обопільної готовності до прийому й передачі повідомлень і підтримки взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтованості між представниками різних етнічних груп;

2) спонукальна функція – стимуляція активності партнера, намагання спрямувати його на виконання певних дій;

3) функція соціального контролю;

4) координаційна функція – взаємне орієнтування й узгодження дій при організації спільної діяльності;

5) функція ототожнення – реалізується в тому, що людина під час взаємодії з іншими людьми підкреслює, що вона «своя» у даній групі, не зважаючи на приналежність до різних етнічних груп;

6) функція розуміння – адекватне сприйняття й розуміння змісту повідомлення і взаємне розуміння – намірів, настанов, переживань, станів;

7) емотивна функція – формування у партнера потрібних емоційних переживань, а також зміна з його допомогою своїх переживань і станів;

8) функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, в якому діє індивід;

9) функція здійснення впливу – зміна стану, поведінки, індивідуально-значеннєвих станів партнера.

Вірогідно, що з розвитком цивілізації в далекому майбутньому відбудеться уніфікація етнічних культур, тенденції якої спостерігаються протягом останніх десятиліть. Однак, як навчає нас історія, радикальне втручання в онтогенез, який має величезний потенціал самоорганізації, може призвести до катастрофічних наслідків. Зараз ми можемо спостерігати справжній «національно-етнічний ренесанс», який виявляється в пробудженні національної самосвідомості та нерідко набуває викривленої форми. У зв'язку з цим доцільність етнопедагогічних досліджень набуває аксіоматичного характеру [1, 43].

Кожна нація має власну концепцію виховання, яка відображає особливості життєвих умов та менталітету. Тому розробити єдину, універсальну для всіх етносів теорію виховання неможливо. Цю думку підтверджує висловлення К. Д. Ушинського: «Виховання, що створене самим народом та яке ґрунтується на народних началах, має ту виховну силу, якої немає навіть у найкращих системах, які основані на абстрактних ідеях або перейняті в іншого народу» [3, 161].

Досвід практичної реалізації процесу соціалізації молоді українська народна педагогіка мала ще здавна. Ще в часи родо-племінної епохи

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

громадська думка щодо ступеня життєвої зрілості юнака чи дівчини і їх суспільної цінності як членів родової общини формувалася за рівнем оволодіння ними навичками збиральництва, полювання, виготовлення простих знарядь праці. Як відомо, однією з найхарактерніших рис української етнопедагогіки є те, що народна педагогічна практика максимально орієнтована на ефективне використання навичкоформуючих і виховних можливостей окремих явищ народного життя. Отже, підтверджується народна істина про те, що життя вчить. Реалізація цієї істини відбувалася за допомогою максимального застосування виховних аспектів громадського життя та побуту українського народу. Саме на таких засадах вирішувалися питання соціалізації підростаючих поколінь, прилучення молоді до життєвого досвіду старших. Практичне розв'язання завдань процесу соціалізації підростаючих поколінь українська етнопедагогіка вбачала в педагогічному забезпеченні їх підготовки і залучення до реалізації трудових, моральних та мистецьких традицій і звичаїв свого народу. Одночасно вирішувалися такі питання, як формування первісних основ світобачення, забезпечення належних умов для нагромадження цінного досвіду міжособистісного спілкування, засвоєння елементів трудового самообслуговування, прищеплення певних професійних умінь та навичок, розвиток музично-пісенних здібностей і художньо-естетичних нахилів, охорона здоров'я і фізично-спортивне загартування тілесної структури особистості. За умови практичного розв'язання цих проблем українська народна педагогіка мала всі можливості для методичного забезпечення процесу формування особистісної структури вихованця як гідного члену соціуму.

Виходячи з вищесказаного, постає необхідність зробити методичний аналіз конкретних засобів педагогічної дії (методів, принципів, форм, критеріїв), структурувати виховний вплив, що спрямований в тому числі і на реалізацію процесу соціалізації людини. Ми пропонуємо розглянути два підходи з цієї проблематики. Перший підхід полягає в тому, що в якості структури змісту виховного впливу розглядаються основні розділи української етнопедагогіки, а саме: українське родинознавство (фамілологія), українське народне дитинознавство, народна родинна (батьківська) педагогіка, українське народне навчання та українська педагогічна деонтологія. Пропонований варіант можна сприймати як окремі емпіричні галузі народнопедагогічної діяльності, диференціація яких зумовлена специфікою

завдань, що вирішуються в процесі соціалізації конкретної групи дитячого населення. Другий підхід запропонував В. Струманський, на думку якого виховне середовище української етнопедагогіки необхідно розглядати як складний структурний феномен, який характеризують п'ять методичних напрямів конкретного виховного впливу на молодь:

1 – сімейно-побутове виховання – формування первісних основ світобачення до 7–8 років і нагромадження дитиною досвіду міжособистісного спілкування з людьми найближчого, контактного оточення і своїми ровесниками;

2 – охоплював виробничо-господарські завдання, зокрема прищеплення молодій людині вмінь і навичок повсякденної орієнтації в трудових процесах українців через залучення до польових робіт та ремісничих операцій;

3 – формування моральних засад характеру та поведінки дітей, молоді; прилучення до духовних цінностей свого народу на основі усвідомлення їх змісту, вправляння у високій моральності на фольклорно-епічних зразках, рівно як і на особистих прикладах духовного життя і побутової поведінки старших;

4 – практичне вирішення питань, пов'язаних з розвитком їхніх естетичних смаків та формуванням художньо-творчого потенціалу для усвідомленого сприйняття красивого в природі і людських стосунках та формування в молодої людини готовності створювати прекрасне;

5 – охорона здоров'я і фізкультурно-спортивне загартування дитячої громади, зокрема набуття фізичної сили, витривалості; виховання вольових якостей, мужності, сміливості; закріплення функціонально-прикладних умінь і навичок, реалізація «тілесної механіки» тощо [2, 14].

Висновки. Багато конфліктів у XX – XI столітті, які стали причиною війн та масштабного тероризму, носили яскраво виражене національне забарвлення. Складається враження, що народи навмисно не бажають розуміти та поважати один одного, бачити загальнолюдські ідеали та цінності. Для забезпечення миру необхідно виховувати в кожному з нас не тільки міжрасову, міжконфесійну та міжнаціональну толерантність, але й справжній інтерес щодо культури всіх народів планети. Вагому допомогу в цьому може надати етнопедагогіка, яка об'єднує емпіричні відомості щодо виховання підростаючого покоління.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Болбас В. С. О понятиях и терминах этнопедагогики / В. С. Болбас // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 41–45.

2. Струманський В. С. Структурний зміст виховного середовища української етнопедагогіки / Василь Струманський // Рідна школа. – 2000. – № 4. – С. 13–15.

3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения / К. Д. Ушинский – М. : Л., 1948. – Т. 2. – С. 161.

4. Хакимов Э. Р. Этнопедагогика как наука: предмет, функции, основные категории // Э. Р. Хакимов // Вестник Удмуртского университета. Педагогіка и психология. – 2007. – № 9. – С. 39–52.

РЕЗЮМЕ

М. Н. Быкова. Социальная функция этнопедагогики в учебном процессе.

В статье раскрывается суть понятия «социальные функции этнопедагогики», рассматриваются различные классификации социальных функций этнопедагогики, анализируется влияние социальных функций этнопедагогики на процесс социализации личности вообще и на учебный процесс в частности, а также возможные пути конструктивного использования этнопедагогических знаний в процессе развития личности школьника.

***Ключевые слова**: этнопедагогика, народная педагогика, национальное самосознание, педагогическая культура, социализация, народные традиции, социальные функции этнопедагогики, этнотрадиционное образование.*

SUMMARY

M. Bykova. A social function of ethnopedagogics is in an educational process.

Essence of concept «Social functions of ethnopedagogics» opens up in the article, different classifications of social functions of ethnopedagogics are examined, influence of social functions of ethnopedagogics is analysed on the process of socialization of personality in general and on an educational process in particular, and also possible ways of the structural use of ethnopedagogics knowledge in the process of development of personality of schoolboy.

Keywords: ethnopedagogics, folk pedagogics, national consciousness, pedagogical culture, socialization, folk traditions, social functions of ethnopedagogics, ethnopedagogics education.

УДК 378.1.018.65

Н. С. Зимогляд
Українська інженерно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ПРОЕКТУВАННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проведений аналіз змісту основних сучасних методичних систем навчання проектування швейних виробів. Показано, що їх зміст не в повній мірі відповідає вимогам сьогодення і потребує формування та моделювання. Обґрунтовано доцільність використання при моделюванні змісту навчання проектування швейних виробів універсальної, поліізоморфної моделі репрезентації знань.

***Ключові слова**: проектування швейних виробів, дизайнер одягу, методична система, зміст навчання, модель.*

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

Постановка проблеми. Результати роботи легкої промисловості у І кварталі 2010 року [1] свідчать про те, що сьогодні відбувається поступове надолуження спаду виробництва, зумовленого системними кризовими явищами в економіці України і світу впродовж останніх двох років. Обсяг реалізації товарів легкої промисловості за січень-березень 2010 р. становив 118% до рівня відповідного періоду попереднього року [2]. Але якщо врахувати, що 2009 рік характеризувався значним спадом виробництва (38,4% порівняно з попереднім роком) та зменшенням обсягів реалізації товарів галузі (скорочення становило 10,5% до попереднього року), то збільшення обсягів продаж у 2010 році не є суттєвим.

Аналітиками виділено такі чинники, що стримують розвиток легкої промисловості [2]:

- тінізація внутрішнього ринку;
- скорочення внутрішнього та зовнішнього попиту на національну продукцію, обумовлене, зокрема, постійно зростаючою конкуренцією щодо дешевих товарів легкої промисловості китайсько-турецького виробництва;
- значна залежність від кон'юнктури зовнішнього ринку через надмірну експортоорієнтованість галузі;
- дефіцит на підприємствах обігових коштів через недоступність банківських кредитів та несвоєчасне відшкодування ПДВ експортерам;
- технологічна відсталість та значна енергозатратність багатьох виробництв;
- суттєве падіння купівельної спроможності більшості верств населення.

Проте аналіз останніх публікацій [3; 6] свідчить, що зменшення попиту на вітчизняний одяг значною мірою пов'язане зі знеособленням одягу. У сучасного споживача змінилася ієрархія вимог до швейних виробів: на фоні достатку одягу, що характеризується гарною посадкою на фігурі, зросла значимість вимог психологічної комфортності, відповідності одягу особистісним особливостям. Сьогодні одяг – один із засобів формування індивідуального іміджу, соціально-психологічного впливу на людей.

За таких умов набуває актуальності формування та моделювання змісту навчання проектування швейних виробів майбутніх дизайнерів одягу у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідність перегляду уявлення дизайнера про споживача ілюструють останні публікації класиків у галузі

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

проектування одягу П. П. Кокеткіна та Л. П. Шершньової. П. П. Кокеткін відмічає: «Сейчас нельзя рассматривать потребителей одежды, как однородную массу людей с одинаковыми желаниями, вкусами, одними и теми же запросами и взглядами. Человек индивидуален как субъект общества. Он индивидуален также с позиции обеспечения комфортности его одежды» [6, 6].

Л. П. Шершньова додає: «Информация о потребителе должна быть представлена более широкой совокупностью сведений о нем как о биосоциальной личности, наделенной определенным имиджем. Являясь феноменом индивидуального, группового или массового сознания, имидж функционирует как образ-представление, в котором в сложной взаимосвязи соединяются биологические (природные), внешние и внутренние характеристики человека, его социальные роли и функции» [4, 26].

Очевидно, що таке розуміння споживача швейної продукції потребує забезпечення проектувальників одягу (дизайнерів) інформацією не лише щодо антропометричних даних споживачів та можливих варіантах художньо-конструктивного рішення одягу, але й психофізіологічних ознаках та характеру їх впливу на вимоги до одягу. Отже, зміст навчання студентів-дизайнерів одягу повинен бути трьохкомпонентним: містити антропометричний, психофізіологічний та художньо-конструктивний компоненти.

На сьогодні існує досить велика кількість методичних систем проектування швейних виробів. Це праці таких авторів як: Е. М. Андросова, Т. О. Бердник, І. В. Васильєва, Л. М. Гайдук, Г. М. Гусейнов, В. В. Єрмілова, Д. Ю. Єрмілова, Т. В. Козлова, Т. В. Медведєва, Т. В. Ніколаєва, Т. П. Неклюдова, Ф. М. Пармон, Г. І. Петушкова, О. І. Рачицька, В. І. Сидоренко, А. Л. Славінська, Л. М. Тухбатуліна, Н. В. Чупріна.

Метою статті – аналіз змісту основних методичних систем навчання, а також моделей репрезентації та формування знань для вибору адекватної основи подання змісту навчання проектування швейних виробів майбутніх дизайнерів одягу.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо, як сформовано зміст в методичних системах.

Найбільш поширеною є методична система В. В. Єрмілової [7]. В ній викладено основні відомості щодо моделювання та художнього оформлення

одягу: поняття стилю та моди, історія моделювання та принципи художнього оформлення одягу, теоретичні основи композиції та моделювання костюму, елементи, засоби та закономірності композиції, етапи творчого процесу, методи та специфіка проектування одягу як об'єкта дизайну, використання творчих джерел при моделюванні, а також сучасні тенденції в моделюванні.

Серед позитивних сторін змісту методичної системи можна відмітити:

- докладний розгляд закономірностей композиції костюма (художньо-конструктивний компонент змісту). Крім основних композиційних засобів (колір, ритм, пропорції, контраст, нюанс, тотожність, симетрія і т. ін.) розглянуто принципи проектування одягу різного асортименту, для різних вікових груп, принципи проектування одиничних виробів, комплектів, ансамблів;

- розглянуто сутність образно-асоціативного підходу до проектування одягу, який лежить в основі гармонійної єдності людини та костюма.

До недоліків змісту методичної системи [7] можна віднести:

- відсутність антропометричної та психофізіологічної складових змісту;

- репрезентація понять представлена у вигляді звичайного вербального опису;

- наочний матеріал ілюструє лише окремі поняття, без послідовності оперування ними.

Частково відсутність психофізіологічного компоненту в складі змісту навчання в попередній методичній системі компенсується в методичній системі Т. О. Бердник [8].

Крім того, можна відмітити ще декілька позитивних моментів цієї методичної системи:

- змістовність та логічність художньо-конструктивної складової змісту;

- наявність практичних завдань з композиційного формоутворення костюма.

Серед недоліків подання змісту в методичній системі Т. О. Бердник варто відмітити:

- відсутність антропометричної складової змісту;

- психофізіологічний компонент змісту представлений дуже поверхово и потребує подальшої доробки. Зокрема, відзначено наявність взаємозв'язку характеру та темпераменту людини з вибором кольору та ліній в одязі, однак відсутні конкретні схеми діяльності дизайнера по врахуванню цих даних;

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

- практичні завдання розроблені не по кожному розділу змісту методики в невеликому обсязі;

- незначна кількість рисунків та лише для забезпечення наочності при закріпленні та засвоєнні понять;

- епізодичні огляди послідовності дій з поняттями також характеризуються відсутністю наочності.

В методичній системі Е. М. Андросової [9] розглянуто основні поняття дизайну одягу, його місце серед інших видів сучасної проектно-художньої діяльності, специфіка проектно-художньої мови дизайнера, етапи роботи над дизайн-проектами.

Позитивні моменти методичної системи Е. М. Андросової дуже схожі з попередньою методичною системою Т. О. Бердник, а саме ними є :

- докладне викладення художньо-конструктивної складової змісту навчання проектування швейних виробів;

- висока наочність у закріпленні та засвоєнні понять (велика кількість малюнків);

- докладний огляд етапу графічної розробки (ескізування) одягу з описом алгоритму дій.

Недоліками у поданні змісту методичної системи [9] є:

- відсутність антропометричного та психофізіологічного компоненту змісту;

- направленість фрагментарних практичних завдань на формування лише професійних понять.

Таких недоліків виявився не позбавлений і зміст методичної системи Т. В. Ніколаєвої [10]. Аналіз дозволив виявити серед позитивних сторін змісту такі:

- систематизоване, логічне та докладне викладення художньо-конструктивного компоненту змісту;

- велика міра наочності при формуванні та закріпленні понять (рисунки, схеми).

Серед недоліків змісту методичної системи слід відмітити:

- відсутність антропометричного та психофізіологічного компонентів;

- відсутність наочності при розгляді процесуальних дій з поняттями.

Багатьох відмічених в методичних системах негативних моментів позбавлений зміст методичної системи Т. В. Медведєвої [11].

Відмінним позитивними рисами змісту [11] є:

- орієнтація змісту методичної системи на індивідуального споживача;

- представленість художньо-конструктивної складової змісту проектування швейних виробів на високому логічному та інформаційному рівні з додатковим розглядом взаємозв'язку художньо-конструктивного рішення одягу з особливостями фігури та властивостями матеріалу;

- докладне викладення антропометричного компоненту змісту. Додатково до традиційних в проектуванні одягу особливостей статури, пропорцій, постави, особливостей будови фігури, антропометричних параметрів голови споживача розглянуто пігментацію волосся, очей, шкіри обличчя;

- висока наочність викладення основних понять (системи декларативних знань) у вигляді малюнків, схем, таблиць;

- детально розглянуто методи та принципи розробки САПРО – перспективного напрямку вдосконалення процесу проектування одягу.

Недоліками змісту методичної системи Т. В. Медведєвої є:

- фрагментарна представленість психофізіологічного компоненту змісту (відзначено необхідність врахування темпераменту та характеру споживача, але докладно зміст цієї діяльності не розглянуто);

- варіанти художньо-конструктивних рішень одягу адаптовані до індивідуальних фігур в аспекті конструювання одягу (побудови розгортки поверхні швейних виробів на площині), а не ескізування моделей;

- фрагментарна представленість алгоритмів професійної діяльності.

Як бачимо, традиційні методичні системи навчання не дозволяють адекватно формувати та репрезентувати зміст дисципліни «Проектування швейних виробів».

Перспективним напрямом вирішення цієї проблеми є використання психологічних моделей репрезентації змісту навчання. Проведемо аналіз існуючих моделей репрезентації змісту та виберемо такі з них, які можуть бути основою для розробки раціональних і ефективних моделей репрезентації змісту проектування швейних виробів. Класифікація існуючих моделей подана на рис. 1.

Рис. 1. Класифікація моделей репрезентації систем понять в пам'яті людини

Надамо короткі характеристики основним моделям у послідовності, яка визначається онтогенезом людини. Першою розглянемо модель множинної репрезентації понять. У загальному випадку ця модель являє собою множину конкретних об'єктів і має такий вигляд:

ПОНЯТТЯ = { (об'єкт 1), (об'єкт 2), … , (об'єкт N)}, де
(ім'я)

(об'єкт 1), (об'єкт 2), … , (об'єкт N) – поняття конкретного фізичного об'єкта на деякій стадії його вивчення.

Модель множинної репрезентації належить до образних моделей. Вона адекватно відображає початковий образний етап формування поняття, на якому важливе цілісне уявлення про конкретний об'єкт, процес чи явище, та кінцеві цілі технології навчання, але на значно більш високому рівні – створення узагальнених образних комплексів понять. Якщо початкові образи понять містять лише невелику кількість сенсорних ознак об'єктів, то кінцеві образи містять складні структури великої кількості як сенсорних, так і категорійних ознак.

У ході дидактичного процесу одночасно з актуальним процесом

аналізу збільшеної кількості інформації відбувається і процес синтезу, який відображає модель множинної репрезентації.

Процес аналізу найбільш адекватно відображають моделі репрезентації понять за допомогою ознак. Ці моделі в загальному випадку мають такий вигляд:

ПОНЯТТЯ = { (ознака 1), (ознака 2), … , (ознака М)}, де
(ім'я)

(ознака 1), (ознака 2), … , (ознака М) – система ознак, які характеризують різні сторони поняття.

Моделі репрезентації понять за допомогою ознак належать до класу вербальних процедурних моделей. Останні характеризуються універсальністю репрезентації, але більшими витратами часу на ідентифікацію понять у порівнянні з образними моделями, що пояснюється наявністю механізму послідовної в часі обробки інформації. Основною проблемою використання в технологіях навчання моделей репрезентації понять за допомогою ознак є відсутність розроблених методики та технологій формування множини ознак.

У процесі засвоєння все більшої кількості об'єктів та їх ознак завдяки природному, об'єктивно існуючому механізму мінімізації інформації за рахунок узагальнення, виникає необхідність застосування моделі репрезентації понять за допомогою прототипу. При наявності репрезентації поняття за допомогою прототипу (об'єкту, який в найбільш чіткій формі відображає структуру класу як цілого) ідентифікація об'єкта починається з порівняння його з прототипом, а вже потім відбувається його визначення як елемента більш високого, чи більш низького рівня в ієрархії понять. За рахунок цього суттєво скорочується час ідентифікації поняття людиною.

Поняття в технологіях навчання не є ізольованими одне від одного елементами, а являють собою складну, ієрархічну за будовою, мережу. Це адекватно відображає багаточисельний клас семантичних моделей.

В моделі на основі семантичних ознак Л. Ріпса, Е. Сміта, Е. Шобена вважається, що поняття репрезентовані впорядкованим списком ознак. Ця модель належить до процедурних моделей з послідовним механізмом перевірки ознак. Недоліком моделі є неможливість її використання для формування понять в технологіях навчання, бо модель відтворює роботу з уже сформованими поняттями.

Цілу низку семантичних моделей розробив Дж. Андерсон. Основу

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

моделі HAM (Human Associative Memory – асоціативна пам'ять людини) складає припущення про зберігання інформації у вигляді ієрархічних структур понять, які зв'язані бінарними відношеннями. В моделі HAM було запропоновано 4 різновидності бінарних відношень: «контекст-факт», «місце-час», «суб'єкт-предмет», «відношення-об'єкт». Такий арсенал засобів дозволяє репрезентувати в пам'яті людини складну інформацію, хоча при цьому утворюється громіздка модель.

Більш компактний та економічний варіант являє собою ACT-модель (від action – дія), в якій використовується всього два базових відношення: «суб'єкт-предмет» та «відношення-аргумент».

Подальшим удосконаленням стала ACT*-модель, в якій відображаються як декларативні, так і процедурні механізми памяті. Завдяки цьому вона дозволяє репрезентувати в технологіях навчання не тільки декларативні знання, а й процедурні.

В ELINOR-моделі Д. Румельхарта, П. Ліндсея, Д. Нормана в центр структури моделі поставлена дія. Всі інші інформаційні компоненти зв'язуються з дією за допомогою таких відношень: суб'єкт дії, актор дії, об'єкт, реципієнт, мета, місце тощо.

Моделі Дж. Філлмора та В. Кінча побудовані також з урахуванням центральної ролі дії. Основу моделей складає структура «предмет-аргумент». Дієслово, яке означає дію, є предметом, який за допомогою відношень «актор», «реципієнт», «інструмент», «об'єкт» та інших інтегрує інформацію в модель.

Описані вище моделі належать до класу вербальних моделей, репрезентують абстрактні категорійні поняття і не репрезентують великого класу сенсорних понять.

Основу репрезентації сенсорних понять складають сенсорні ознаки: розміри, форма, колір, сила звуку, висота тону тощо. Образні декларативні механізми пам'яті дозволяють зберігати сенсорні ознаки у «швидкій» аналоговій формі. Образна репрезентація ознаки може викликати її вербальну репрезентацію і навпаки, вербальна репрезентація може викликати образне уявлення. Цей механізм відтворений в моделі подвійного кодування А. Пайвіо.

Модель множинного кодування М. Познера описує три рівні репрезентації понять: рівень слідів, які відтворюють фізичні якості стимулів в модельно-специфічній формі; рівень понятійних структур; рівень

глобальних семантичних мереж. На кожному з цих рівнів існує свій механізм кодування та репрезентації інформації. Але ці механізми не розроблені до рівня використання їх в технологіях навчання.

Одночасне функціонування двох когнітивних механізмів репрезентації понять в пам'яті людини (декларативного і процедурного) враховано в універсальній, поліізоморфній моделі М. І. Лазарєва [12], яка має такий вигляд:

$P = \{ R, S, D, H\}$, де
(ім'я)

(ім'я) – слово, або словосполучення, яке означає ім'я поняття;

R (R_1, R_2, …, R_l) – множина ознак призначення;

S (S_1, S_2, …, S_x) – множина ознак складу;

D (D_1, D_2, …, D_v) – множина ознак принципу дії;

H (H_1, H_2, …, H_n) – множина ознак параметрів.

Семантичні відношення всередині кожної множини ознак є відношеннями типу «множина-підмножина», «множина-елемент», «ціле-частина». Крім цих відношень в узагальненій моделі враховано також існування відношень між окремими ознаками різних множин. Будь-яка внутрішня ознака поняття, що вивчається в дисципліни, також репрезентується у вигляді множини ознак.

Розширені базиси ознак і семантичних відношень між ними, які представлені в поліізоморфній системі забезпечують універсальність моделі та можливість її використання в технологіях навчання.

З огляду на наявність великої кількості сенсорних та категорійних понять та логічних відношень між ними, наявністю багаточисельних класифікацій в змісті проектування швейних виробів адекватною основою подання змісту навчання проектування швейних виробів є універсальна, поліізоморфна модель М. І. Лазарєва.

Висновки. Проаналізовано сучасні методичні системи дисципліни «Проектування швейних виробів», виявлені їх позитивні та негативні сторони. Аналіз показав, що зміст дисципліни в методиках поданий не системно, фрагментарно, частково моделює структури змісту. Фактично відсутня наочність при формуванні процедурних знань, репрезентація понять та послідовностей дій з ними найчастіше представлені у вигляді звичайного вербального опису.

Отже, сучасні методичні системи не в повній мірі відповідають

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

вимогам сьогодення і потребують формування та моделювання змісту. Раціональною основою для розробки моделі репрезентації та формування понять змісту проектування швейних виробів є універсальна, поліізоморфна модель репрезентації знань М. І. Лазарєва.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з формуванням трьохкомпонентної структури змісту, розробкою структурно-функціональної моделі репрезентації знань з «Проектування швейних виробів» на основі універсальної поліізоморфної моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Розвиток легкої промисловості України в першому півріччі 2010 р. // Легка промисловість. – 2010. – № 2. – С. 4–5.

2. Здобутки легкої промисловості України (за січень-березень 2010 р.) // Легка промисловість. – 2010. – № 1. – С. 3–6.

3. Акимочкина И. М. Экспертная система выбора предпочтительных моделей одежды для формирования гармоничного внешнего образа индивидуальных потребителей / И. М. Акимочкина, Е. Ю. Кривобородова, Г. И. Петушкова // Швейная промышленность. – 2007. – № 2. – С. 55.

4. Шершнева Л. П. Научные разработки кафедры ТШП РосЗИТЛП для швейного производства / Л. П. Шершнева // Швейная промышленность. – 2004. – № 3. – С. 26–27.

5. Імідж як специфічна єдність виробника та споживача одягу // Легка промисловість. – 2009. – № 3. – С. 18–19.

6. Кокеткин П. П. Проблемы развития производства одежды в условиях рынка и конкуренции / П. П. Кокеткин // Швейная промышленность. – 2005. – № 1. – С. 6–7.

7. Ермилова В. В. Моделирование и художественное оформление одежды : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова. – М. : Мастерство ; Издательский центр «Академия» ; Высшая школа, 2001. – 184 с.

8. Бердник Т. О. Моделирование и художественное оформление одежды : учеб. для учащихся профессиональных лицеев, училищ и курсовых комбинатов / Т. О. Бердник. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 2002. – 352 с. – (Серия «Учебники XXI века»).

9. Андросова Э. М. Основы художественного проектирования костюма : учеб. пособ. / Э. М. Андросова. – Челябинск : Издат. дом «Медиа-принт», 2004. – 184 с.

10. Ніколаєва Т. В. Тектоніка формоутворення костюма : навч. посіб. – [2-ге вид., переробл. та доповн.] / Т. В. Ніколаєва – К. : Арістей, 2008. – 340 с.

11. Медведева Т. В. Художественное конструирование одежды: учебное пособие / Медведева Т. В. – М. : ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2009. – 480 с. – (Высшее образование).

12. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / Лазарєв М. І. – Х. : Вид-но НФаУ, 2003. – 356 с.

РЕЗЮМЕ

Н. С. Зимогляд. Формирование и моделирование содержание обучения проектированию швейных изделий будущих дизайнеров одежды как педагогическая проблема.

В статье проведен анализ содержания основных современных методических систем обучения проектированию швейных изделий. Показано, что их содержание не в полной мере удовлетворяет требования современности и нуждается в формировании и моделировании. Обоснована целесообразность использования при моделировании содержания обучения проектированию швейных изделий

универсальной, полиизоморфной модели репрезентации знаний.

***Ключевые слова**: проектирование швейных изделий, дизайнер одежды, методическая система, содержание обучения, модель.*

SUMMARY

N. Zymogliad. Formation and modeling the maintenance of training to designing of garments of the future designers of clothes as a pedagogical problem.

In article the analysis of the maintenance of the basic modern methodical systems of training to designing of garments is carried out. It is shown that their maintenance not to the full meets requirements of the present and needs formation and modeling. The expediency of use is proved at modeling of the maintenance of training to designing of garments of universal, polyisomorphic model represent knowledge.

Key words: designing of garments, the designer of clothes, methodical system, the training maintenance, model.

УДК:159.923(045)

І. М. Іонова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті зроблено логіко-семантичний аналіз поняття «творча самореалізація особистості». Визначено можливість розгляду творчої самореалізації особистості як мети, мотиву, процесу, результату, стану, підсумку та засобу її практичної творчої діяльності.

***Ключові слова**: реалізація, самореалізація, творчість, творча самореалізація особистості, самоактуалізація, цінності, діяльність.*

Постановка проблеми. Становлення України як незалежної та демократичної держави, її інтеграція в європейське і світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, реформування освіти передбачають орієнтацію на людину як найвищу цінність суспільства. Сучасне інформаційне суспільство чекає на нові, творчі рішення, чим дає можливість особистості виявити і реалізувати власний творчий потенціал. Звернення людини до самої себе, саморозкриття внутрішнього потенціалу, прагнення до максимально повної самореалізації, творчої самореалізації є актуальними і характеризують суспільні потреби сьогодення, особливо громадян нашої країни. Тому питання самореалізації, творчої самореалізації особистості є актуальним у спектрі розгляду основних питань психолого-педагогічної науки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему самореалізації особистості досліджували вітчизняні та закордонні філософи: Л. Коган, М. Михайлов, М. Муляр, М. Недашковська, Г. Нестеренко, Л. Никифорова,

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

Л. Подолянко, Н. Циба, І. Чхеайло, Ю. Юхименко, розкриваючи її зв'язок із сенсом життя та свободою людини. Психологія самореалізації особистості, її складових, механізмів, зв'язок із віковою і гендерною динамікою самозмін частково розкриті у працях Є. Вахромова, Т. Вівчарик, Ю. Долінської, Л. Коростильової, Л. Рудкевич, А. Щекотунової.

Стартовою базою досліджень стали провідні ідеї відомих вітчизняних і закордонних вчених щодо вивчення сутності самоактуалізації особистості (Г. Балл, Є. Вахромов, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), концепції самореалізації в системі обґрунтування цінностей і цілей освіти Б. Гершунського, самореалізації як основи гуманістичної педагогіки О. Горячевої.

Заслуговують на увагу праці, присвячені вивченню питань творчої самореалізації школярів у системі інтегрованих уроків мистецтва і в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (Л. Бурая, А. Ковальова, К. Паталаха, Т. Розова), старшокласників у науково-дослідницькій діяльності (Л. Левченко), у позакласній виховній роботі (С. Гармаш), а також проблеми професійної самореалізації особистості жінки (В. Гупаловська), студентів середніх професійних і вищих навчальних закладів (Г. Митрофанова, О. Теплова, Л. Цурікова, О. Шелкунова), майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі педагогічного університету (І. Краснощок), молодого вчителя, викладача вищого навчального закладу (О. Андрієнко, В. Вакуленко, І. Ісаєв, Н. Лосєва, М. Ситнікова).

Беручи до уваги виконані дослідження, необхідно зауважити, що науковці не мають одностайності у трактуванні поняття «творча самореалізація особистості». Вивчення питання творчої самореалізації особистості є актуальним і потребує детального розгляду.

Мета статті – вивчення сутності творчої самореалізації особистості як психолого-педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вивченню сутності творчої самореалізації сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. З цією метою було вивчено й проаналізовано статті словників, енциклопедій. Трактування поняття «творча самореалізація особистості» у словниках і енциклопедіях знайти не вдалося. Тому своє дослідження ми розпочали з розгляду понять «самореалізація» і «творчість». Семантичний аналіз понять дозволив ближче підійти до їх наукового визначення. Наукове обґрунтування терміну «самореалізація»

(self-realisation) подано у філософському словнику, який був виданий у 1902 році у Лондоні: «самореалізація – здійснення можливостей розвитку «Я». Таке визначення відповідає доктрині, за якою найвищим кінцевим результатом розвитку є самореалізація або самоздійснення. Ця ідея пройшла шлях від давньої етичної думки до сучасної.

Не всі сучасні психологічні та педагогічні словники розглядають поняття «самореалізація особистості». Тільки в деяких із них самореалізація визначається як «втілення в життя своїх внутрішніх можливостей і здібностей» [13, 57], як «більш або менш неспеціальне значення – реалізація власного потенціалу» [7, 219] та як «одна із цілей педагогічного процесу, яка полягає в допомозі особистості здійснити свої позитивні можливості, розкрити нахили і здібності» [8, 253].

В американському психологічному та психоаналітичному словнику (1958) поняття «самореалізація» визначається як «збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей», у психологічному словнику (1971) поняття «самореалізація» ототожнюється з поняттям «самоактуалізація» й визначається як «тенденція до розвитку власних талантів і можливостей особистості». В Оксфордських словниках (1986 р., 1989 р., 1991 р.) – як «упевненість у своїх можливостях і власних ресурсах», «реалізація власних зусиль людини, можливостей розвитку «Я», «опора на власні ресурсні сили, незалежність».

У словниках зазначається, що термін «самореалізація» походить від російського та латинського слів «само» і «realis», тобто матеріальний, дійсний, та від слів англійського походження – «self-realisation», «self-actualisation», що означає «реалізацію потенціалу особистості» [3, 178], «виявлення і розвиток індивідом особистісних здібностей у всіх сферах діяльності» [11, 310]. У словниках В. Даля (2003 р.) і С. Ожегова (1999 р.) тлумачення слова «самореалізація» немає, але є визначення слів «само» та «реалізація». Термін «само» розглядається як перша частина складних слів з такими значеннями: спрямованість чого-небудь на себе, походження від себе чи здійснення для себе, наприклад, самоконтроль, самовираження, самовиявлення тощо; звернення до самого себе, у самого себе, наприклад, самопізнання, самоствердження; здійснення чого-небудь без сторонньої участі, наприклад, самодіяльність; здійснення чого-небудь автоматично, мимовільно чи само собою, наприклад, самоблокування;

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

єдиновладний, наприклад, самовладність; найвищий ступінь вияву чогось, наприклад, найважливіший.

Термін «реалізація» походить від латинського слова «realis» і в соціологічному, енциклопедичному і тлумачному словниках визначається як «здійснення будь-чого, втілення в життя певного плану, проекту, ідеї, намірів тощо» [11, 292], а «реалізуватися» – як «здійснюватися, ставати реальним, втілюватись у життя» [4, 1018].

У «Великому тлумачному словнику української мови» (2004 р.) самореалізація розглядається як реалізація власного творчого людського потенціалу.

З огляду на різноманіття визначень поняття «самореалізація особистості» варто відзначити, що самореалізацію пов'язують:

– зі здійсненням задумів для досягнення мети у вирішенні особистісно-значущих проблем, що нерозривно пов'язане із творчою діяльністю (В. Андрєєв, Т. Вівчарик, Л. Циренова);

– з усвідомленням особистістю власної сутності, доцільності розкриття й використання внутрішніх сутнісних сил, спрямованих на вільний вибір шляхів нового особистісного зростання (В. Гупаловська, А. Ковальова, Ю. Юхименко);

– з реалізацією самого себе в житті та повсякденній діяльності, пошуком і ствердженням свого особистісного шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування у відповідний момент, самостійним утвердженням себе для продуктивної самореалізації й успішного здійснення власного потенціального призначення (Ш. Бюлер, Л. Коростильова, Л. Куликова);

– з рухом до максимально повного здійснення закладених у людині потенційних можливостей, до саморозвитку, особистісного зростання та прояву повноти своєї сутності (Н. Баришникова);

– з реалізацією можливостей, які закладені в суб'єктивній особистості, що залежить від волі людини, а не від стихійного впливу обставин (Н. Кулик);

– зі становленням, за допомогою якого індивід бере на себе відповідальність за якість свого життя (Г. Олпорт);

– із задоволенням особистістю духовних потреб, інтересів, ідеалів, системи духовних цінностей, «користю для себе» (Л. Цурикова, І. Чхеайло);

– із реалізацією внутрішнього потенціалу не тільки заради себе, але й в інтересах навколишнього середовища та суспільства (І. Чхеайло, Ю. Юхименко) [9, 94].

Філософський, психологічний та педагогічні словники трактують творчість як «діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи не було» [12, 7], як «діяльність, результатом якої є створені матеріальні і духовні цінності» [5, 178], як «показник продуктивної діяльності людини» [6, 96]. Узагальнене визначення такого феномена як творчість знаходимо в енциклопедичному словнику: «творчість – це така діяльність людини, яка породжує щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю» [1, 171].

Л. Дроздикова визначає творчість як процес самотворення та безмежного розвитку людини. Найвищою метою і сутністю творчості, його індивідуально-особистісних проявів, на думку дослідниці, є метаморфозне оновлення матерії на основі розвитку психічних сил, носієм яких є людина.

У працях В. Кудрявцева, Я. Пономарьова, О. Тряпіциної творчість розглядається як найважливіший механізм розвитку особистості й необхідна умова для її самореалізації – прояву індивідуальності, неповторності, незамінності.

П. Кравчук вважає, що людина виступає у процесі творчості не тільки як суб'єкт пізнання і перетворення зовнішнього світу, але й одночасно як творець самої себе, своєї творчої сутності. Творча діяльність людини виступає як передумова зміни умов життя її життєдіяльності, розвитку її сутнісних сил. І. Канєвська дає теоретичний аналіз природи творчості і визначає творчість як суспільно корисну, прогресивно спрямовану перетворюючу діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні і духовні цінності, але і здійснюється саморозвиток і самореалізація самого суб'єкта творчості.

С. Сисоєва розриває взаємозв'язок категорій творчості і діяльності. Свій вибір вона пояснює так: по-перше, діяльність є основою творчості, сутність людини-творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється у ній. По-друге, і творчість, і діяльність спрямовані на перетворення навколишнього світу і самої людини як діючого суб'єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, включаючи не тільки безпосередньо результати дій, але й мотиви, відношення, погляди,

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

переживання, самосвідомість та інші форми прояву людських якостей, які не призводять до певного видимого результату [10, 43].

В. І. Андрєєв визначає творчість як один із видів людської діяльності, спрямованої на вирішення протиріччя (розв'язання творчого завдання). Для неї необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), її результат має новизну і оригінальність, особисту та соціальну значущість, а також прогресивність [2].

Отже, творчість може розглядатися як процес, продукт, характеристика творчої особистості, творчого колективу, середовища, у якому здійснюється творчий процес тощо.

У сучасних дисертаційних дослідженнях з педагогіки і психології робляться спроби визначити поняття «творчої самореалізація особистості». З дефініції понять «творчість» і «самореалізація особистості», Н. Комісаренко розкриває зміст поняття «творча самореалізація особистості» як процес, у ході якого людина, спираючись на власні сутнісні сили, активно реалізує закладені в ній здібності та можливості, забезпечуючи собі повноцінний гармонійний розвиток, задоволення базових потреб і досягнення гідного соціального статусу.

На думку Л. Левченко, самореалізація творчого потенціалу особистості – це свідомий процес розгортання і зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака, – її творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Така реалізація внутрішнього творчого потенціалу особистості відбувається шляхом розв'язання досить гострих суперечностей між «Я» – ідеалом і «Я» – реальністю.

О. Єфімова, досліджуючи формування творчої самореалізації майбутнього педагога, творчу самореалізацію особистості трактує як міру і спосіб реалізації його творчого потенціалу.

На думку О. Шелкунової, творча самореалізація студентів – це саморегулююче і рефлексивне учіння на основі інтелектуальної та практично дієвої ініціативи результатом якого є задоволеність продуктами власної навчальної діяльності.

Дослідниця І. Золотухіна творчу самореалізацію визначає як один із головних компонентів творчого саморозвитку особистості, процес здійснення творчих замислів, синтез здібностей до цілеспрямованої, особистісно значущої творчої діяльності, у ході якої особистість максимально повно реалізує свій творчий потенціал.

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

Творча самореалізація особистості, на думку дослідниці Л. Дроздікової, – це індивідуальний процес розгортання творчої природи, індивідуальності особистості у процесі її багатогранної творчої діяльності.

Самореалізація за І. Краснощок – це процес, у якому передбачається усвідомлення особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріплену у визнанні цих досягнень іншими.

Творча самореалізація, на думку М. Ситнікової, є сферою прояву індивідуальних творчих можливостей особистості і формування в неї рефлексивного ставлення до себе. Дослідниця виділила дві форми творчої самореалізації: потенціальну й актуальну. До складу першої входять творчий потенціал особистості і сутнісні сили. Актуальна форма як механізм розгортання творчого потенціалу особистості представлена змістовно-смисловим аспектами (способи та засоби).

В. Андрєєв вважає, що творча самореалізація – це процес здійснення творчих замислів для вирішення визначених особисто значущих проблем (творчих задач), які дозволяють особистості максимально повно реалізувати свій творчий потенціал. Дослідник вказує на те, що здібності особистості до творчої самореалізації – це синтез здібностей до цілеспрямованої, особистісно значущої творчої діяльності, у процесі якої особистість максимально повно реалізує свій творчий потенціал [2].

П. Маслов визначає творчу самореалізацію як форму цілеспрямованої активності, спрямовану на реалізацію власних можливостей і здібностей у межах особистісно-значущої творчої діяльності, в якій відбувається розкриття потенціалу особистості і перехід її потенційних здібностей в актуальні.

На думку Л. Бурої, творча самореалізація особистості – це її продуктивна діяльність, спрямована на досягнення особистісних, групових або суспільно-значущих цінностей, унаслідок чого розкриваються культура і соціопсихологічні характеристики самої особистості, її потенційні здібності і ментальність, рівень прояву яких обумовлений якісними відносинами із соціальною системою і обставинами.

Висновки. На основі аналізу різних підходів до виявлення сутності поняття «творча самореалізація особистості» нами було з'ясовано, що самореалізація і творча самореалізація співвідносяться як загальне і часткове. Творча самореалізація характеризується більш творчим рівнем

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

самовираження і діяльності. Отже, творча самореалізація можне розглядатися як: *мета* – у дослідженнях самоактуалізації особистості, де вивчаються творчі мета-цінності; *мотив* – прагнення творчого самопізнання, творчого самовиявлення, творчого самозадоволення, реалізація сутнісних сил людини; *процес* – виявлення конкретних дій людини в процесі творчої діяльності, спрямованих на пізнання й реалізацію творчого внутрішнього потенціалу; *результат* – визначення рівня творчого особистісного розвитку за критеріями «успіх-невдача», міра адекватних докладених зусиль для отримання результату творчої самореалізації, сформованість тих властивостей, які сприяють самоздійсненню; *стан* – у зв'язку із проявом почуттів, наприклад, задоволення, натхнення; *підсумок* – осмислення певних етапів життєвого шляху, оцінка прожитого життя в цілому; *засіб* – те, за допомогою чого людина може отримати високі результати у творчій практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьєв Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьєв. – М., 1977. – 171 с.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.

3. Большой толковий социологический словарь : в 2 т. / сост. Д. Джерри, Д. Джерри ; пер. с англ. – М. : Вече : АСТ, 1999. – Т. 2. – 543 с

4. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.

5. Давидов В. В. Психологический словарь / В. В. Давидов, А. В. Запорожець. – М. : Педагогика, 1982. – 178 с.

6. Кичук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кичук. – К. : Либідь, 1991. – 126 с.

7. Кондаков И. М. Психология : иллюстрированый словарь / И. М. Кондаков. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.

8. Психологический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких и др. – М. : Большая Рос. Энцикл., 2003. – 528 с.

9. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

10. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва – К. : Полиграфкнига, 1996. – 406 с.

11. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред. Г. В. Осипов. – М. : ИНФРА М-НОРМА, 1998. – 488 с.

12. Цапок В. А. Творчество : [филсофский аспект проблемы] / В. А. Цапок. – Кишинев, 1987. – 127 с.

13. Шестак Н. В. Высшая школа : технология обучения / Н. В. Шестак. – М. : Вузовская книга, 2000. – 80 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Ионова. Творческая самореализиция личности как психолого-педагогическая проблема.

В статье изложен логико-семантический анализ понятия «творческая самореализация личности». Определена возможность рассмотрения творческой самореализации личности как цели, мотива, процесса, результата, состояния, итога и средства ее практической творческой деятельности.

***Ключевые слова**: реализация, самореализация, творчество, творческая самореализация личности, самоактуализация, ценности, деятельность.*

SUMMARY

I. Ionova. Creative self-realization of the person as psychologicaly-pedagogical problem.

The article is devoted to the logical-semantical analysis of creative self-realization of personality as phenomenon. The author stresses on possibilities to present the creative self-realization personality as aim, motive, process, result, condition, and method of the practical creative activities.

Key words: realization, self-realization, creation, creative self-realization of the person, self-actualization, value, activity.

УДК 35.005.5916:37.89:93(477)

Л. В. Корж-Усенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ УКРАЇНИ

У статті розкрито потенціал історії української педагогіки як засобу актуалізації прогресивних освітніх традицій і стимулу до пожвавлення подальших педагогічних пошуків; зосереджено увагу на доцільності поєднання сучасних реформотворчих процесів із загальноцивілізаційними та цінними духовними надбаннями.

***Ключові слова**: традиція, інновація, педагогічне новаторство, педагогічний пошук, освітній процес.*

Постановка проблеми. Освітянські реалії характеризуються суперечливими процесами, що спрямовані на збереження освітянських традицій, цінних надбань вітчизняної та світової педагогічної культури і водночас на модернізацію галузі відповідно до вимог до інформаційної цивілізації, новітніх потреб науки, культури і соціальної практики.

Аналіз актуальних досліджень. Деякі автори серйозно занепокоєні темпами та якістю оновлення української школи, говорячи про «імітацію перетворень» і переконуючи, що інновації переважно методичного спрямування не можуть викликати докорінних змін, оскільки це зумовлено тривалою орієнтацією на освітні зразки інших культур (греко-візантійську, латинську, німецьку, американську), а не на етнонаціональну традицію. Інші застерігають проти «революційного деструктивізму», зловживань

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

експериментаторством, щоб не викликати у суб'єктів педагогічного процесу відрази до цих **явищ**; зосереджують увагу на непорушності вічних цінностей, шанобливому ставленні до «класики», визнаних авторитетів, досвіду, традицій, що витримали перевірку часом.

Багато сучасних авторитетних учених (В. Андрущенко, М. Євтух, Г. Жураківський, І. Зязюн, В. Кремень, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, М. Фіцула) відзначають, що кризові явища, породжувані динамічними трансформаційними процесами, обумовили необхідність у гармонізації традицій і новаторства в розвитку освіти і суспільства. До визначення ролі традиції в суспільному прогресі зверталися Конфуцій, Софокл, М. Бердяєв, Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Юркевич, К. Маркс, Ш. Монтеск`є. На сучасному етапі субординацію між традиціями і новаторством досліджують І. Барсегян, В. Власова, В. Воловик, В. Плахов, М. Фуко, Є. Шацький, О. Шейко, П. Штомпка. Вивчення виховного потенціалу українських традицій започаткували педагоги національного ренесансу І. Огієнко і Г. Ващенко. В радянський період «дореволюційні традиції» кваліфікувалися як «архаїзми»; але завдяки зусиллям окремих представників педагогічної думки (В. Сухомлинський, М. Стельмахович, В. Сявавко) інтерес до етнопедагогічних традицій було поновлено, що активізувалося на зорі українського державотворення і засвідчено низкою дисертаційних робіт 90-х років XX ст. Сьогодні потрібно констатувати зростання зацікавленості надбаннями педагогічної культури різних народів. Н. Гупан стверджує, що останнім часом історія педагогіки набуває нового статусу, розкриваючи свій інноваційний потенціал, стає більш вагомою у процесі формування педагогічного світогляду нової генерації вчителів.

Мета статті – з'ясувати співвідношення традиції та нововведень у розвитку історико-педагогічного процесу, їх вплив на кількісні та якісні характеристики шкільництва.

Виклад основного матеріалу. Історія вітчизняної педагогіки має глибинні традиції, витоки яких пов'язані з давніми культурами і цивілізаціями, що існували з IV тис. до н. е. і певною мірою синтезовані українською народною педагогікою. Тривалий час функцію шкіл виконували осередки, що забезпечували сакрально-культові знання утилітарного характеру, ретранслюючи родовий досвід, цінності і табу. Для здобуття ґрунтовнішої освіти племінна знать віддавала своїх дітей до шкіл грецьких міст-колоній Північного Причорномор'я за умови збереження

віри і традицій предків. Еллінізація, як свідчить Геродот, жорстоко каралася. Останні знахідки вчених дозволяють змінити усталені уявлення про поширення ареалу античної цивілізації і свідчать про давню вітчизняну традицію взаємодії з класичною культурою й освітою.

Із проголошенням у 988 р. князем Володимиром християнства офіційною державною ідеологією відбулася зміна «культурного коду» й освітніх траєкторій розвитку Київської Русі, що опинилася в орбіті духовного впливу Візантії, долучившись до світових цивілізаційних процесів, активного засвоєння античної культурно-наукової спадщини [4]. Справжньою революцією в передачі знань і популяризації новітніх ідей стала зміна правопису: архаїчне письмо витіснено більш прогресивною слов'янською азбукою – кирилицею, що швидко розповсюдилася на наших територіях і стала прообразом сучасного алфавіту.

Системні зміни в освіті Русі охоплювали аксіологічний, структурно-організаційний, змістовий, дидактичний аспекти. Основою нового світогляду стала філософія любові до ближнього, а метою освіти – формування вірного християнина (чинна до XIX ст. включно). Три основні ініціатори (держава, церква і сам народ) забезпечували становлення мережі шкіл. Окремі з цих закладів піднялися у своєму розвитку до забезпечення елітарних знань – це так звана «академія» Ярослава Мудрого і монастирська школа при Києво-Печерській лаврі, що за якістю релігійної освіти не поступалася Духовній патріаршій академії у Візантії. Вперше освіті було надано статусу державної ваги як засобу самоствердження і релігійного унезалежнення Русі. Стрімке піднесення культурно-освітнього рівня дозволило Києву виявити амбітні претензії вважатися «столицею світу», що в іноземних джерелах називали «найвеличнішим містом», «перлиною», «другим Константинополем» [1].

З метою підготовки державної еліти на нових християнських засадах Володимир відкрив «двірцеву школу» закритого типу, щоб рішуче порвати з язичницькою традицією. Батьки категорично відмовлялися віддавати туди дітей, оплакуючи їх, за словами літописця, «як небіжчиків». Примусовий характер і суспільний резонанс упровадження цих новацій у подальшому привели до гармонізації старого і нового світогляду східних слов'ян шляхом унесення елементів дохристиянських традицій до «руського варіанта православ'я». Основу змістового компонента «двірцевої школи» становили «сім вільних мистецтв» (подібно до курсу університетів пізнішого періоду),

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

що уможливлює їх кваліфікацію як закладів підвищеного типу. М. Грушевський довів існування в Київській Русі вищої освіти завдяки викладанню в окремих закладах філософсько-богословських дисциплін. Ярослав Мудрий, як гідний продовжувач просвітницької і реформаторської діяльності свого батька, підніс «двірцеву школу» на якісно новий рівень, створивши сучасну «інфраструктуру»: переніс до Софіївського собору, відкрив майстерню для переписування книг і знамениту на всю Європу бібліотеку, що позитивно позначилося на якості педагогічного процесу. Не випадково цей заклад ще називали «академією» Ярослава Мудрого, де продукувалися прогресивні ідеї і створювалися оригінальні пам'ятки, готувалася справжня «армія реформаторів», куди приїздили вчитися діти провідних європейських монархів. Це сприяло підвищенню міжнародного статусу Києва, що в очах європейської спільноти перетворився із «варварського» міста на освічену столицю найбільшої європейської держави.

Автором першого у світі твору педагогічного характеру, написаного європейським монархом, є Володимир Мономах, який у «Повчанні своїм дітям» започаткував ідеї «освіченого абсолютизму», вказавши на моральні обов'язки монарха, високу освіченість і державницьке мислення. Шедевром вітчизняної культури світового значення є «Слово о полку Ігоревім» – синтез християнської та язичницької традицій з питомим виховним потенціалом. Освіченістю, розумом, доброчинною, просвітницькою і науковою діяльністю уславилися руські княжни: Анна Ярославна – королева Франції, Анна Всеволодівна – засновниця першого жіночого училища, Євпраксія – автор першого у світі наукового трактату з медицини, написаного жінкою.

Аналіз розвитку освіти в Київській Русі та провідних європейських країнах (X–XI ст.) дає підстави стверджувати, що це був сприятливий період в історії вітчизняного шкільництва, коли завдяки використанню рідної мови забезпечувалися випереджальні темпи поширення грамотності; освіченість не була прерогативою вищих верств, але охоплювала більш демократичний загал. Реформи київських князів були безпрецедентними за своєю масштабністю та системністю змін. Уперше у світовій юридичній практиці до кодексу законів «Руська правда» було включено низку статей щодо охорони материнства і дитинства; започатковано деякі освітні традиції, що не втратили чинності впродовж багатьох віків: шанобливе ставлення до книги і вчительської професії, доброчинність і духовне подвижництво, високий рівень освіченості суспільної еліти і чернецтва, поглиблення знань за

кордоном (особливо у православних центрах). Тоді ж сформувався тип народної «церковно-парафіяльної» школи, що існував до початку XX ст.

Перебування українських земель у складі Литовського князівства (XIII–XV ст.) можна охарактеризувати як традиціоналістський період.

На сучасному етапі під час дискусій щодо доцільності руху в європейський освітній простір часто недооцінюється те, що українці були активними об'єктами і суб'єктами цього процесу. На межі XV–XVI ст. відбулися глобальні ментальні зрушення: внаслідок активізації навчання українців за кордоном здійснюється поступова переорієнтація з грецького «культурного коду» на європейську систему цінностей [4]. Своєрідним посередником у засвоєнні нашими співвітчизниками новацій західноєвропейської теорії і практики певний час виступала Польща та Австрія, тоді як Україна стала «вікном в Європу» для Росії XVII–XVIII ст., яка у XIX ст. посилила свій духовний вплив у зворотному напрямку. Перебування українських територій у складі могутніх імперій заклало традицію «відтоку мізків і талантів», що актуальна й досі. Суттєвих змін зазнали географія освітніх мандрів, соціальний склад студентства і наукові пріоритети. До видатних гуманістів, які є гордістю європейських університетів, належить плеяда діячів українського походження, новаторські твори яких набули значного суспільного резонансу. Юрій Дрогобич-Котермак – талановитий астроном і медик, перший з українців доктор філософії та медицини, ректор Болонського університету. Першим латиномовним поетом українського походження є Павло Русин. Станіслава Оріховського-Роксолана називали «генієм риторичного мистецтва». З їх іменами пов'язана актуалізація інтересу до живої народної мови, участь у створенні перших кириличних книжок Ш. Фіоля. Поява друкованого слова стала справжньою революцією в передачі інформації.

Інкорпорація українських територій до складу Корони Польської характеризується суперечливими тенденціями, активнішим залученням до надбань європейської цивілізації і витісненням традиційного шкільництва. Виразно конфесійна основа освіти зумовила жорстку конкуренцію між навчальними закладами, об'єктивну потребу в пошуках нових форм роботи, багатство типологічного діапазону шкіл, що сприяло диверсифікації і зміцненню практики запозичення апробованих новацій.

З XVI ст. в Україні з'являються гуманістичні школи (протестантські гімназії та єзуїтські колегіуми) з унормованою всеєвропейською

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

програмою освіченого благочестя на основі селекції класичної спадщини з позицій християнської етики. Серед методичних інновацій – вивчення латини не шляхом абстрактного зазубрювання тонкощів граматики, а завдяки засвоєнню прикладів з античної літератури. Новаторством вирізнялася методика на основі змагальності, практикована у різноманітних формах, що згодом використовувалася і у православних закладах. До позитивних нововведень гуманістичної освіти належить упорядкування циклів дисциплін. Педагоги католицьких шкіл ще з XV ст. зобов'язувалися мати високу кваліфікацію – щонайменше звання бакалавра. Рівень цих закладів суттєво залежав від покровителів-магнатів. Єзуїтські школи швидко здобули славу найкращих, тому до них охоче віддавали своїх дітей і протестанти, і православні, а нове покоління вже було ревними католиками. Питання освіти викликали величезний суспільний резонанс: колегіуми Ісуса Христа з офіційними засадами толерантності і космополітизму, ґрунтовним змістовим наповненням, стрункістю організації, високим рівнем кадрів і знань успішно конкурували із традиційними українськими школами, що характеризувалися патріархальністю і догматизмом. Проте відмова суспільної еліти від рідної мови і традицій загрожувала втратою національної ідентичності [3].

Слід урахувати внутрішню логіку розвитку закладів певного типу: уніатські школи, створені з пропольською орієнтацією, пізніше почали забезпечувати виховання у національному дусі і плекати українську інтелігенцію, зважаючи на здобутки європейської педагогіки за неухильного дотримання народних традицій та норм християнської моралі.

Символом творчого синтезу греко-слов'янської традиції з новітньою європейською освітньою практикою стала діяльність Острозького культурно-освітнього осередку. Поєднання ідейного розмаїття і відносної толерантності за домінування православних цінностей, добірний колектив викладачів сприяли розвитку нового світогляду, широкої ерудиції, толерантності, неортодоксальних поглядів студентства; нарешті, вчительські функції почали виконувати інтелектуали вітчизняного ґатунку.

Новим у діяльності братських шкіл був патріотичний характер виховання та використання елементів класно-урочної системи, що відкривала двері масовій освіті. Широко практикувалося викладання запитальним чином, що можна вважати зародком сучасного методу евристичної бесіди – популярної в Європі. Учитель активізував самосвідомість учнів шляхом

створення атмосфери пошуків і знахідок, використовуючи пояснення, бесіди, самостійну роботу, повторення, диспути, взаємне навчання.

Новації глобально-історичного значення пов'язані з переходом ініціативи до історичної столиці України та сполученням у діяльності Києво-Могилянської колегії вітчизняної культурно-освітньої традиції зі здобутками сучасної західноєвропейської науки [5]. Хоча Київська академія – це більш консервативний, догматичний, ортодоксальний заклад порівняно з європейськими університетами, проте не позбавлений інноваційних процесів, зумовлених потребами практики і викликами суспільства. Прогресивні представники керівництва академії дбали про підвищення інтелектуальної насиченості, наукоємності дисциплін, оновлення змістового компонента. Низка авторських курсів її професорів засвідчують обізнаність із новітніми досягненнями науки й освіти. В академії практикувалися елементи методів і технологій, що нині реалізуються як інноваційні. Багаторівнева система оцінювання знань наштовхує на думку про аналогії між тодішніми і новітніми підходами до визначення навчальних досягнень.

До демократичних та гуманістичних традицій Києво-Могилянської академії належали всестановий характер освіти, рівність студентів у навчанні, корпоративна солідарність викладацьких і студентських братств, права автономії та самоврядування. Виховні принципи ґрунтувалися на врахуванні індивідуальних особливостей, заохоченні, змагальності та взаємоконтролі. Серед методів стимулювання перевага віддавалася моральному впливу. З другої половини XVIII ст. унаслідок уніфікації та регламентації навчальних програм переривається академічна традиція складання індивідуальних текстів лекцій, викорінюється творчий підхід до викладання, що поряд з уведенням цензури на друковані видання, витісненням української мови уможливило поступове перетворення академії у вузькостановий духовний заклад. Однак Києво-Могилянська академія виконала функцію творчої лабораторії нового світогляду, де формувалася індивідуальність «людини Бароко», чий критичний розум долав обмеження теоцентричності, забезпечивши народження світської ментальності.

На думку професора Римського університету С. Грачотті, з XVII ст. українська культура набула панєвропейського характеру і стала посередником у проникненні західноєвропейських ідей на московський ґрунт. Деякі дослідники називають це експансією українських інтелектуалів, посяганням на усталені традиції Московської держави,

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

розкривають сильні інтелектуальні впливи представників «київської вченості» на становлення російського національного шкільництва [2, 81]. Реформатори шкільництва із Сербії, Болгарії та Чорногорії постійно зверталися з проханням надсилати освітніх місіонерів. Загалом, це період здійснення експорту українських освітніх традицій і педагогічних знахідок на зарубіжні культурно-освітні ринки передусім слов'янського світу; внаслідок виокремлення педагогіки в самостійну науку з'явилися нові виховні концепції, зріс обсяг світських знань, започатковано раціональні методи навчання; в Україні відбувається становлення та інституційне оформлення різнорівневої мережі навчальних закладів, окреслення автентичної структури національного шкільництва, що охоплювала початкову (січові, полкові, парафіяльні, монастирські, школи мандрівних дяків), середню (колегіуми) і вищу ланки (Києво-Могилянська академія, Львівський університет), заклади професійної освіти.

В умовах перерваності державницької традиції в Україні особливе значення мала позиція державців, які визнавали пріоритетність освіти. Значний реформаторський потенціал мав гетьман К. Розумовський. Успіхи в реалізації проекту загальної початкової освіти реально наблизили перспективу запровадження елементарної грамотності. Необхідність створення університету в Батурині мотивувалася в його проекті «схильністю малоросійського народу до навчання і науки», традиціями «заснування шкіл в Україні», браком української професури та віддаленістю від іноземних центрів. Призначений для плекання національної еліти, він вирізнявся новітньою структурою програми, збільшенням обсягу реальних знань, правом автономії, колегіальністю управління, демократизмом. Попри незреалізованість проекту, ця пам'ятка – своєрідний ідеал українського університету європейського рівня, що поєднував класичний і новий типи. Рух суспільної еліти за створення місцевих університетів набув масового характеру, але не дістав підтримки імперського уряду. Дух казенщини, муштри, догматизму, заборона у школах рідномовного навчання призвели до закріплення у свідомості українців зневіри в необхідності освіти. Український народ перетворився на один із найвідсталіших за рівнем грамотності, хоча нещодавно славився своєю освіченістю серед європейців.

Громадській та приватній ініціативі довелося здійснити величезну роботу з метою подолання освітнього «абсцентизму», що сформувався в селян за часи закріпачення. Новим було намагання надати освіті практичної

доцільності (приватна школа вченого-експериментатора В. Каразіна в садибі Кручик, перша школа пасічників ученого-новатора І. Прокоповича в Пальчиках – безпрецедентна за тривалістю діяльності й інтернаціональністю складу вихованців, дещо пізніше – Воздвиженські трудові школи поміщика М. Неплюєва, кращі в Російській імперії і за кордоном).

Новими тенденціями розвитку гімназійної освіти були: пошук моделі єдиної школи, об'єднання природничого і гуманітарного напрямів, наближення програм чоловічих та жіночих шкіл. Аналіз діяльності приватних закладів свідчить про зростання їх інноваційного потенціалу завдяки використанню ідей реформаторської педагогіки (демократизація, гуманізація, соціалізація освіти, педоцентризм, забезпечення творчого саморозвитку особистості). Поєднанням нових методів навчання з пануванням народних традицій і родинною атмосферою вирізнялася колегія П. Галагана, де здобула освіту ціла плеяда майбутніх академіків, видатних громадських та освітніх діячів.

Якщо класичні університети характеризувалися прихильністю до традиції, то громадські та приватні вищі навчальні заклади – здатністю до реалізації інноваційного потенціалу. Важливим нововведенням у галузі вищої освіти початку XX ст. була реабілітація української мови як наукової.

Унаслідок активізації громадсько-педагогічного руху й освітянського подвижництва з'явився новий прогресивний тип закладів – недільні школи з вражаючими успіхами учнів, новітніми підходами до навчання та спілкування вчителів з вихованцями. За кілька років свого існування ці заклади продемонстрували велику здатність до реформування, а недільна школа Х. Алчевської дістала міжнародне визнання.

Унаслідок реформ 60-х років XIX ст. у Російській імперії з'явився новий суб'єкт освітньої діяльності – земства, політика яких з тяжінням до децентралізації, демократизації та динамічного впровадження інновацій згодом набула ознак альтернативи щодо консервативного курсу уряду. Вплив реформаторської педагогіки на земську освітню діяльність позначився в аксіологічному, структурному, змістовому, методичному аспектах. Водночас акумуляція оригінальних ідей педагогічного імпорту не була механічною і беззастережною, свідченням чого була виняткова увага до регіонального компонента, розробка «гнучких, еластичних програм», пристосованих до потреб населення. Значна увага приділялась розвитку диференційованого та індивідуального підходів, паритетності спілкування «вчитель – учень»,

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

прищепленню навичок самоосвіти, додатковій роботі з обдарованими та невстигаючими; методам наочності, ілюстрації, демонстрації, пояснювального читання, екскурсії. Земська діяльність зазнала активізації у 1917–1919 рр. зі становленням національної системи освіти, впровадженням рідної мови і предметів українознавства, урізноманітненням форм та методів навчального процесу і позашкільної роботи, сприяючи розвитку активності, творчої самодіяльності, оригінальності мислення.

Висновки. Розвиток освіти в Україні завжди супроводжувався змінами, перетвореннями і нововведеннями більшої чи меншої інтенсивності, що за певних історичних реалій та суспільних пріоритетів переростали в кардинальні реформи. Тож історію вітчизняного шкільництва можна інтерпретувати не як односпрямований процес прогресуючих позитивних тенденцій, а як чергування розвитку, стагнаційних явищ і регресу, періодів, насичених інноваційними ідеями і реформаторською практикою, з часами «застою», «консервації» та ігнорування будь-яких нововведень. «Критична маса» часткових інновацій уможливлювала докорінні зміни шляхом трансформації типів освіти: магічно-ритуального у схоластичний, потім – у гуманістичний, просвітницько-прогресистський, національний.

Здійснення ретроспективного аналізу реформаційних процесів в освітній сфері дозволяє констатувати, що саме громадська та приватна ініціатива виступала їх провідними рушіями, сприяючи зростанню її кількісних та якісних параметрів. Дослідження досвіду українського шкільництва можуть слугувати джерелом актуалізації прогресивних освітніх традицій і стимулом до пожвавлення педагогічного пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брайчевский М. Ю. Учреждение християнства на Руси / М. Ю. Брайчевский ; отв. ред. М. В. Попович. – К. : Наук. думка, 1989. – 296 с.

2. Кремень В. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду) / Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. – К. : ARC-UKRAINE, 1996. – 793 с.

3. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с.

4. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.

5. Шевчук В. Освіта в козацькі часи / В. Шевчук // Віче. – 2001. – № 9 (114). – С. 88–103.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Корж-Усенко. Традиции и инновации в истории педагогики Украины.

В статье раскрыт потенциал истории украинской педагогики как средства актуализации прогрессивных образовательных традиций и стимула к дальнейшему

оживлению педагогических поисков; акцентировано внимание на целесообразности соединения современных реформаторских процессов с общецивилизационным и ценностным духовным достоянием.

***Ключевые слова**: традиция, инновация, педагогическое новаторство, педагогический поиск, общеобразовательный процесс.*

SUMMARY

L. Korge-Usenko. Traditions and innovations in history of pedagogics of Ukraine.

The potential of the history of Ukrainian pedagogics as the facility of actualization of the progressive educational traditions and stimulus for the further revival of pedagogical searches; are under review in article the expediency of connection of modern reformative processes from by general-civilization and valued spiritual property are stressed.

Key words: tradition, innovation, pedagogical innovation, pedagogical search, educational process.

УДК 378. 14: 004

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

РІВНЕВА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ – ОДИН ІЗ ПРОВІДНИХ ПРИНЦИПІВ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглядаються провідні аспекти сучасного процесу розвитку диференціації освіти, переваги і недоліки рівневої диференціації навчання як одного із провідних принципів організації навчально-виховного процесу. Подані результати дослідження ефективності впровадження зовнішньої і внутрішньої рівневої диференціації навчання студентів і школярів.

***Ключові слова**: диференційоване навчання, зовнішня диференціація, внутрішня диференціація, рівнева диференціація, переваги рівневої диференціації, недоліки рівневої диференціації.*

Постановка проблеми. Сьогодні принцип диференціації навчання набуває нового забарвлення в контексті філософії дитиноцентризму в освіті. Покладена в основу парадигми сучасної освіти, ця філософія формує основні засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання, оскільки «ставить людину, неповторну її індивідуальність у центр педагогічної взаємодії, визнає людину з її особистими потребами і власним внутрішнім світом як вищу цінність суспільного життя» [2, 41]. Саме тому сьогодні диференціація навчання є одним із ключових дидактичних понять.

Диференційоване навчання в тих або інших формах сьогодні реалізується в Україні практично в кожній загальноосвітній установі. Про це свідчать наявність профільних класів, гімназій, класів корекції. Організуються гнучкі групи учнів і в складі звичайних класів. Це пов’язано з великими соціальними змінами, демократизацією життя суспільства, зміною ціннісних

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

орієнтирів, висуванням на перший план інтересів окремої особистості.

Рівнева диференціація за здібностями як один із видів диференційованого навчання розглядається в більшості наукових досліджень як суто позитивне педагогічне явище, що не має альтернатив, як чинник оптимізації навчального процесу та стимулювання мотиваційної сфери учнів. На наш погляд, такий підхід суперечить засадам об'єктивності та збіднює наукову думку, а, отже, й звужує перспективи удосконалення навчання. При реалізації диференційованого навчання виникає ряд проблем, які вимагають осмисленого теоретичного, а не інтуїтивного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Під диференціацією розуміють таку форму індивідуалізації, коли учні, схожі за певними індивідуальними особливостями, об'єднуються в групи для окремого навчання.

У сучасній педагогічній науці здійснюється науковий дискурс навколо різних аспектів освітньої диференціації. Існує багато термінів, що стосуються диференціації навчання: диференціація навчання, диференційоване навчання, диференційований підхід до навчання тощо. Не заглиблюючись у термінологічну дискусію, зазначимо лише, що «всі вони мають право на існування, але з чітко визначеним понятійним трактуванням: або як умова функціонування освітніх систем, як характерна ознака навчального процесу, або як підхід до організації навчання» [2, 40]. Головне в іншому: майже всі без винятку вчені та педагоги-практики визнають диференціацію одним із основоположних принципів у теорії й практиці навчання.

Вивченню видів диференціації освіти присвячені праці Ю. Бабанського, О. Бугайова, М. Бурди, В. Давидова, П. Сікорського. Психологічні особливості диференційованого навчання досліджували Б. Ананьєв, Д. Брунер, Л. Виготський. Методами здійснення диференціації шкільної освіти займалися П. Блонський, О. Будар, Л. Липова, С. Тюптя та ін.

У педагогічній літературі є два терміни: «зовнішня диференціація» і «внутрішня диференціація».

Терміном «зовнішня диференціація» позначають таку організацію навчального процесу, за якої для задоволення різнобічних інтересів, здібностей і нахилів учнів створюються спеціальні диференційовані класи, школи.

Термін «внутрішня диференціація» застосовують до такої організації навчального процесу, за якої розвиток індивідуальності здійснюється в умовах роботи вчителів у звичайних класах.

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

Головною ознакою диференціації в навчальних закладах є програми. Міністерство освіти і науки України розробило і запропонувало педагогам близько 60 варіантів навчальних програм для диференціації навчання.

Цілі здійснення диференційованого навчання: забезпечити кожному учневі умови для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб та інтересів у процесі засвоєння ним змісту загальної освіти; адаптація навчання до особливостей різних груп учнів; розвиток способів розумової діяльності.

Традиційно виділяють такі види диференційованого навчання: за загальними здібностями; за спеціальними здібностями; за індивідуально-психофізіологічними здібностями; за інтересами; за проектованою професією; за національною ознакою; за релігійною приналежністю; за соціальним станом батьків.

Рівнева диференціація припускає перехід учня з одного рівня навчання на інший шляхом досягнення певних результатів. Виділяють: загальнокультурний (або обов'язковий (базовий)) рівень, який повинні засвоїти всі учні; прикладний і творчий рівні.

На загальнокультурному рівні учні повинні розуміти основні провідні ідеї курсу й вміти їх пояснювати. На прикладному – вміти застосовувати отримані знання в різних життєвих і виробничих ситуаціях. Творчий рівень має на увазі не тільки глибоке розуміння навчального матеріалу, але й використання знань для встановлення й доказу нових закономірностей.

Диференційоване навчання має позитивні сторони: сприяє розкриттю індивідуальності, виявленню здібностей і схильностей особистості; передбачає актуалізацію функцій особистісного вибору; дозволяє організувати навчальний процес на основі врахування індивідуальних здатностей особистості; забезпечує засвоєння всіма учнями змісту освіти.

Однак існує й негативна сторона диференційованого навчання: при виборі учнем рівня вивчення предмета, що він вважає за необхідний й достатній, ним може бути допущена помилка в самооцінці. У цьому випадку повинен прийти на допомогу вчитель [4, 145].

Диференціація навчання тісно пов'язана із поняттям індивідуалізації навчання, під яким розуміють таку «форму організації навчального процесу, що забезпечує задоволення індивідуальних пізнавальних потреб кожного учня» [1, 69]. Отже, диференціація навчальної діяльності є засобом гуманізації та індивідуалізації сучасної освіти.

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

Мета статті – аналіз переваг і недоліків рівневої диференціації навчання, визначення можливих її альтернатив.

Виклад основного матеріалу. Нами досліджувалась ефективність впровадження зовнішньої і внутрішньої рівневої диференціації навчання студентів і школярів.

Зокрема, ми впроваджували зовнішню диференціацію у підготовці студентів Сумського медичного коледжу. Дослідження було організоване на практичних заняттях. Критерієм диференціації були показники успішності студента (якість знань за підсумками тестування та середній бал). Враховуючи, що студенти групи на практичні заняття зі спеціальних дисциплін діляться на три підгрупи, ми їх розділили так, що в одну підгрупу потрапили сильні за успішністю студенти, в другу – середні, в третю – слабкі. Метою цього кроку було створення оптимального навчального середовища для процесу формування професійно-творчих умінь студентів із різним рівнем здібностей. Така діяльність, на нашу думку, повинна була забезпечити диференційоване використання різних евристичних методів навчання, більшу можливість реалізації індивідуального підходу до роботи зі студентами. З метою активізації пізнавально-творчої активності студентів середньої і слабкої груп їм надавалась можливість переходу в сильнішу підгрупу при умові поліпшення показників їх навчання за наслідками модульних заліків. Але в процесі експерименту виникли суттєві труднощі. По-перше, 37% викладачів не були готові до такої роботи, вони не змогли забезпечити методично і психологічно диференційоване навчання, оскільки ця робота вимагала багато додаткових зусиль і додаткового часу, глибокого розуміння творчого завдання, що вирішувалось в експерименті, особистої зацікавленості в його вирішенні. По-друге, 96% студентів, які були розподілені і навчались у слабких підгрупах, за даними анкетування вважали, що принижено їхню людську гідність, що у їх підгрупах відсутні еталони студентів, на яких можна рівнятись. Студенти, які навчались у сильних підгрупах, були на 100% задоволені диференційованим навчанням, їм дуже подобалась ця форма. Але, враховуючи такі суттєві суперечності, ми у наступному навчальному році відмовилися від зовнішньої диференціації і дійшли висновку про необхідність внутрішньої диференціації в змішаних підгрупах.

Дослідно-експериментальна робота з вивчення ефективності впровадження рівневої диференціації у навчанні школярів здійснювалася

на базі Білопільської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 Сумської області. В експерименті взяли участь 58 учнів, що навчаються в одинадцятих класах. Вищеперераховані класи є профільними: 11-А – фізико-математичного профілю, 11-Б – природничого, 11-В – спортивного. Але оскільки жоден клас не передбачає поглибленого вивчення предметів гуманітарного циклу, у тому числі й зарубіжної літератури, на завданнях із якої ґрунтувався наш експеримент, в процесі організації, проведення та аналізу результатів останнього профіль класу в дослідженні не враховувався. Суттєвим для дослідження є той факт, що в усіх трьох класах вчителем зарубіжної літератури систематично практикувалася розробка диференційованих навчальних завдань для тематичного оцінювання.

Учасникам було запропоновано виконати завдання для тематичного контролю з теми «Авангардистські та модерністські тенденції в поезії: Західна поезія».

Учні 11-А класу мали з переліку диференційованих завдань самостійно обрати ті, що відповідають бажаній оцінці, яка знаходиться в межах певного рівня навчальних досягнень. Учням 11-Б класу було запропоновано виконати всі завдання, запропоновані учням 11-А класу, без вказівки на те, до якого рівня навчальних досягнень належить кожне з них. Тематичний контроль знань, умінь і навичок учні 11-В класу здійснювався на основі результатів виконання лише одного завдання, яке мало творчий характер.

Аналіз результатів дослідження здійснювався на основі порівняння рівня навчальних досягнень, продемонстрованого учнями в ході експерименту, та рівня навчальних успіхів, досягненого за результатами підсумкового контролю із зарубіжної літератури в попередньому навчальному семестрі.

Як показали результати дослідження, в 11-А класі, учні якого мали самостійно ідентифікувати власні навчальні очікування з певним рівнем складності запропонованих завдань, загальна картина успішності за результатами тематичного контролю із зарубіжної літератури є найбільш стабільною: більшість школярів підтвердили попередній рівень навчальних досягнень з названої дисципліни, кількість тих, хто його знизив з середнього на початковий, є мінімальною (лише один учень). На нашу думку, така стабільність свідчить про позитивний вплив рівневої диференціації навчання за здібностями на процес індивідуалізації та оптимізації навчального процесу.

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

Проте увагу на себе звертає той факт, що жоден учень цього класу не обрав завдань, що за ступенем складності перевищують його попередній рівень навчальних досягнень із зарубіжної літератури. Вищезгадана тенденція, на нашу думку, зумовлена наявністю стійких психологічних установок на дотримання наявного щабля інтелектуального розвитку із зазначеного навчального предмета, що сформувалися внаслідок тривалого систематичного використання вчителем диференційованих завдань для педагогічної діагностики результатів навчання учнів різних груп за здібностями. Це призвело до створення внутрішніх бар'єрів для особистісного розвитку школярів, про що свідчить підвищення попереднього рівня навчальних досягнень із зарубіжної літератури лише 9% учнів.

Трохи не діаметрально протилежну картину успішності спостерігаємо в 11-Б класі, учні якого виконували недиференційовані завдання: кількість школярів, що підтвердили власний рівень навчальних успіхів, скоротилася майже вдвічі в порівнянні з результатами попереднього семестру, натомість кількість тих, хто знизив рівень навчальних досягнень зросла на 15%. Вважаємо, що цей факт вказує на те, що недотримання звичного для учнів принципу рівневої диференціації навчання за здібностями призводить до дестабілізації навчальної діяльності.

Водночас близько 45% учнів 11-Б класу підвищили рівень навчальних досягнень із зарубіжної літератури внаслідок створення «ситуації успіху» шляхом скасування, на нашу думку, закріпленого в завданнях для тематичного контролю поділу на «слабких», «сильних» і «середніх», що призводить до зниження навчальної мотивації та самооцінки.

Вважаємо, що відмова від рівневої диференціації дозволила також діагностувати прогалини в знаннях, уміннях і навичках учнів, які мали високий рівень навчальних досягнень з дисципліни, яким традиційно пропонувалися лише творчі завдання, що передбачають продукування розгорнутого висловлювання, яке ґрунтується на власному погляді на певне поняття, напрямок чи літературний твір. Наш педагогічний експеримент виявив, що успішне виконання таких завдань не завжди свідчить про наявність необхідних ґрунтовних знань із теорії та історії світової літератури й може здійснюватися за рахунок розвинених комунікативних навичок обдарованих учнів.

Найкращі темпи особистісного розвитку продемонстрували учні 11-В класу, яким було запропоновано виконати завдання творчого

характеру: кількість тих, хто знизив попередній рівень навчальних досягнень із зарубіжної літератури, склала 7%, тобто виявилася близькою до кількості таких учнів у «найстабільнішому» 11-А класі й удвічі меншою за аналогічний показник, отриманий в 11-Б класі. Водночас в 11-В класі відсоток школярів, що підвищили власний рівень навчальних успіхів із зазначеного предмета, був найбільшим і сягнув близько 60%.

Отже, результати експерименту засвідчили, що використання творчих завдань, попередньо визначене у дослідженні як одна з альтернатив рівневої диференціації навчання за здібностями, стало вдалою спробою розв'язання головної суперечності запровадження рівневої диференціації навчання за здібностями в шкільній практиці.

Висновки. Аналіз опрацьованої наукової літератури та результати проведеного нами експерименту дали можливість визначити переваги і недоліки рівневої диференціації навчання.

Основними перевагами можна вважати такі: задоволення індивідуальних пізнавальних запитів особистості учня, що реалізується шляхом урахування його типологічних особливостей; оптимізацію та інтенсифікацію навчального процесу, яка здійснюється за рахунок підвищення рівня викладання та відсутності відстаючих у групах різних рівнів навчальних досягнень; усунення часових гальм для розвитку учнів початкового та високого рівня навчальних досягнень, які виникають внаслідок орієнтації на середній та достатній рівні розвитку навчальних здібностей; підвищення рівня навчальної мотивації учнів завдяки створенню «ситуації успіху» й забезпеченню можливостей для повноцінної реалізації наявних навчальних здібностей; сприяння розвиткові креативних здібностей обдарованих учнів. Звичайно, позитивні аспекти рівневої диференціації навчання за здібностями не вичерпуються вищезгаданим переліком, проте останній, на нашу думку, в цілому узагальнено відображає найсуттєвіші з них.

Необхідно зазначити, що рівнева диференціація навчання не позбавлена й певних недоліків, зокрема, таких: розподіл учнів за рівнями розумового розвитку як такий, що не відповідає засадам гуманістичної освіти, закріпленими основними державними нормативними документами; формування стійких психологічних установок та пізнавальних очікувань, що гальмують особистісний розвиток учнів, штучно підтримуючи його на одному рівні та закриваючи можливості для саморозвитку й самовдосконалення; зниження рівня навчальної мотивації

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

«слабких» учнів, спричинене відсутністю конкретних взірців ефективної навчальної діяльності серед однолітків усередині групи за рівнем навчальних досягнень; створення штучних умов для розвитку «сильних» учнів, що призводить до неспроможності самостійно знаходити шляхи для реалізації власних креативних здібностей у несприятливих умовах, долати стереотипність та шаблонність мислення без зовнішнього стимулу, відсутності навичок навчальної взаємодії з однолітками нижчих рівнів навчальних досягнень; призведення до протистояння й конфліктів усередині учнівських колективів, зумовлених поділом на «слабких», «сильних» і «середніх», що негативно впливає на соціалізацію окремої особистості та формування колективу загалом [3, 51].

Вищезгадані недоліки рівневої диференціації навчання за здібностями, звичайно, не нівелюють його значення як принципу організації навчального процесу на засадах особистісної зорієнтованості, проте потребують ґрунтовного дослідження з метою удосконалення системи сучасної шкільної освіти.

Отже, рівнева диференціація навчання за здібностями має суттєві переваги, які зумовлюють доцільність використання останньої як одного з основоположних принципів навчання та фактора оптимізації й інтенсифікації навчального процесу, проте характеризується й низкою недоліків, які значно гальмують особистісний розвиток учнів та становлення класних колективів. Цим визначається істотна суперечність між позитивними й негативними аспектами вищевказаного принципу організації навчальної діяльності учнів, яка ставить необхідність пошуку альтернатив рівневої диференціації навчання за здібностями. Такою альтернативою у нашому дослідженні визначено використання навчальних завдань творчого характеру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Залуцький О. Гуманістичні засади в сучасному освітньо-виховному процесі / О. Залуцький // Рідна школа. – 2008. – № 1. – С. 69–70.

2. Ляшенко О. І. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 40–45.

3. Максименко С. Д. Диференційоване навчання: До проблеми психологічного супроводу / С. Д. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 46–53.

4. Салимова К. Педагогика народов мира. История и современность / К. Салимова. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 576 с.

РЕЗЮМЕ

О. Б. Кривонос. Уровневая дифференциация – один из ведущих принципов организации обучения.

В статье рассматриваются ведущие аспекты современного процесса развития дифференциации образования, преимущества и недостатки дифференцированного обучения как одного из ведущих принципов организации учебно-воспитательного процесса. Представлены результаты исследования внешней и внутренней уровневой дифференциации обучения студентов и школьников.

***Ключевые слова**: дифференцированное обучение, внутренняя дифференциация, внешняя дифференциация, уровневая дифференциация, преимущества уровневой дифференциации, недостатки уровневой дифференциации.*

SUMMARY

O. Krivonos. Level differentiation – one of the leading principles of learning.

The article reviews key aspects of modern development education differentiation, advantages and disadvantages level differentiation as one of the leading principles of the educational process. The results of investigating external and internal level differentiation of the instruct of students and schoolboys represented.

Key words: the differentiation instruction, internal differentiation, external differentiation, level differentiation, the advantage of level differentiation, deficiencies in the level differentiation.

УДК 37.013.8 (477) «18/19»

А. В. Лукановська
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ЕТАПИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – XX СТ.)

У статті висвітлено історія становлення етнопедагогічної думки в Україні, обґрунтовано етапи її розвитку, розкрито їх специфіку, проаналізовано основні напрями та народно-педагогічні традиції виховання молоді у східному та західному регіонах країни, охарактеризовано досягнення сучасних прогресивних вітчизняних педагогів, їх вагомий внесок у повернення української педагогічної науки та виховної практики до своїх витоків – народної педагогіки.

***Ключові слова**: етапи, розвиток, українська етнопедагогічна думка, народно-педагогічні традиції, прогресивні вітчизняні педагоги.*

Постановка проблеми. Розвиток потенціалу людини і суспільства завжди знаходився у центрі уваги педагогічної думки, адже педагогіка через свої засоби здатна впливати на формування нових генерацій і сприяти соціальному прогресу. Нові акценти щодо цієї проблеми з'являються у другій половині XIX ст. з утвердженням гуманістичної педагогіки, що по-новому розглядає взаємодію людини і суспільства, коли основною є саме людина, її цінність і самодостатність.

Друга половина XIX – XX ст. характеризуються дослідженням,

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

осмисленням і пропагуванням здобутків української народної педагогіки представниками педагогічної науки для розвитку творчого потенціалу національно й соціального уярмленого українського народу, застосуванням ідей і засобів української етнопедагогіки прогресивними педагогами-практиками. Українську педагогічну думку започаткували і творили сподвижники української справи в наукових, громадсько-культурних, просвітницьких, освітніх закладах, а також письменники, релігійні діячі, благодійники та інші.

Обраний для нашого дослідження період охоплює кілька історичних епох: Україна доби розчленованості поміж самодержавною Росією та Австро-Угорською монархією, Україна у складі СРСР і Україна в роки державної незалежності. Кожна з цих епох характеризується різним рівнем запитів суспільства на етнопедагогічні здобутки та різним ставленням офіційних урядових та освітянсько-управлінських структур до традицій української етнопедагогіки. Нині пошуки ефективних форм і засобів виховання дітей та молоді, методів їх стимуляції до самовдосконалення та активної життєтворчості в контексті збереження позитивного досвіду народної педагогіки актуалізують дослідження особливостей розвитку етнопедагогічної думки на різних історичних етапах.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчує, що виховний потенціал народної педагогіки завжди привертав увагу українських просвітителів, видатних діячів культури. Питання народності виховання свого часу розробляли українські просвітителі М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, М. Грушевський, С. Русова, І. Огієнко, наголошуючи на необхідності його впровадження у виховну практику.

Теоретичним і практичним внеском в українську етнопедагогіку стали праці В. Сухомлинського. Основні напрями та народно-педагогічні традиції виховання відображені в дослідженнях В. Кузя, М. Лисенко, В. Мадзігона, Т. Мацейків, Л. Редькіної, Р. Скульського, М. Стельмаховича, В. Струманського, Л. Юди та ін. Дослідженню цінностей народного виховання присвячені праці І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Оржеховської, О. Пометун, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка; проблему виховання національної самосвідомості відображено в дослідженнях Ю. Руденка, З. Сергійчук та ін.

О. В. Сухомлинська [9], досліджуючи генезу вітчизняної педагогічної науки, обґрунтовує особливе значення народнопедагогічного елементу в її

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

становленні. Т. П. Усатенко [11] указує на те, що етапи розвитку українознавчої педагогічної думки зумовлювалися об'єктивними чинниками. У дисертації М. Д. Галіва [1] розкрито етапи розвитку характерологічної проблематики в українській педагогічній думці окресленого періоду (60-ті роки XIX – 60-ті роки XX століття). Вивчення галузевих документів та програм виховання дітей і молоді, а також наукових праць (В. Каюков, В. Кузь, О. Любар, Ю. Руденко, З. Сергійчук, В. Скуратівський, М. Стельмахович, Є. Сявавко) дозволяє визначити завдання народної педагогіки на сучасному етапі.

Народна педагогіка є динамічною виховною системою, яка змінюється й удосконалюється під впливом економічного розвитку суспільства. В сучасних умовах вона набула нових можливостей для свого розвитку і втілення у навчально-виховній практиці. Тому **метою статті** стала спроба осмислити й визначити етапи розвитку української етнопедагогічної думки другої половини XIX – XX століття.

Виклад основного матеріалу. Становлення української етнопедагогічної думки відбувалося не на пустому місці. Довгі століття в надрах народної педагогіки накопичувався досвід виховання дітей та молоді. Своєрідну роль у поширенні та розвитку педагогічної думки в Україні відігравали мандрівні студенти і дяки, які, повертаючись із західноєвропейських університетів, приносили в Україну ідеї гуманізму, Відродження, Реформації. Серед передумов становлення української етнопедагогіки вирізнимо освітньо-виховні традиції козацької епохи, що знайшла своє філософсько-педагогічне обґрунтування у Григорія Сковороди. Не можна переоцінити вплив на становлення етнопедагогіки науково-методичної діяльності викладачів братських шкіл, які цінили досягнення народної педагогіки. Вчені-етнографи та історики XIX ст. підготували міцний ґрунт для української науки європейського рівня.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити у розвитку етнопедагогічної думки в Україні ***вісім етапів.***

На **першому етапі** розвитку української етнопедагогічної думки (друга половина XIX ст.) пріоритетним було виведення національної культури на рівень існування культур держав, яким належали землі України. Це було не стільки питання культури, скільки суспільно-політичне, пов'язане з пробудженням національної свідомості народу, що вимагало

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

легального функціонування української мови у школах, навчання грамоти рідною мовою, знання минувшини, збереження самоідентичності українського народу в умовах політики денаціоналізації. Вихід України з доби патріархальності після скасування кріпацтва в індустріальну епоху та здійснення реформ у головних сферах життя суспільства актуалізував проблему освіти народу, що вимагало відповідності передовим ідеям культури модерну, досягненням класичної науки.

Саме у цей час відбувалася асиміляція ідей народної педагогіки у творчості видатних педагогів. Уперше питання про особливості національних виховних систем порушив К. Д. Ушинський, який показав велику дієву силу народних виховних традицій, розробив учення про народну педагогіку, увів це поняття до широкого наукового обігу.

Закономірності народної педагогіки на науковому рівні осмислив О. В. Духнович у своїй праці «Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857). Він є першовідкривачем терміна «народна педагогіка», дослідником її принципів, методів, форм навчання. О. Духнович рекомендує проводити з дітьми в позаурочний час забави, «празнины», під час яких радить «песни народные петь». Він сам збирає і поширює народні пісні (частина з них увійшла до збірника Я. Головацького «Народные песни Галицкой и Угорской Руси» (1878), націлює вчителів спиратися на національні надбання в галузі освіти і виховання. Особливу увагу приділяє залученню до школи селянських дівчаток і через фольклор, ручні роботи прагне пробудити в них природні обдарування.

Виховний досвід українського народу, крім фольклору, знайшов відбиття, пряме й опосередковане, у творчості майже всіх українських письменників, зокрема Г. Сковороди, І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, І. Франка, С. Васильченка, Н. Кобринської, Лесі Українки. Відомому письменникові та громадському діячеві О. Кониському належить праця під назвою «Народна педагогія», у якій зроблена спроба осмислити здобутки нашого народу у цій галузі наприкінці XIX ст.

У другій половині XIX ст. ідея народності домінує в педагогічних поглядах найвидатніших корифеїв української культури. Так, Т. Шевченко написав на засадах народності «Букварь южнорусский» (1861), а Ю. Федькович створив «Буквар для хазяйновитих дівчаток на Буковині».

Час виникнення товариства «Просвіта» (1868) збігався із часом творення народно-літературної мови в Галичині, і товариство повело у цьому напрямку велику роботу. Були встановлені зв'язки з Наддніпрянською Україною. До кінця XIX ст. представники західноукраїнської інтелігенції підготували підручники для навчання рідною мовою, що відіграло велику роль у зміні змісту освіти, її наближенні до потреб народу.

Видавалися популярні книжечки для народу, для молоді, яка мала лише початкову освіту. Першу популярну книжечку «Читаночка для сільських людей» підготував професор учительської семінарії Омелян Партицький (1869) і назвав її «Зоря». В умовах розвитку промислового виробництва він пропагував різні форми занять з школярами на лоні природи, радив використовувати традиційно-народні засоби виховання, що «розбуджує мисленє і фантазію» [7]. Інший галицький педагог Г. Врецьона в «Листах педагогічних» закликав у боротьбі з денаціоналізацією української школи вміти як слід використовувати такі важливі засоби, як рідна історія і материнська мова.

На межі XX ст. Українське Педагогічне Товариство поставило за мету пробудити ініціативу в молоді, залучити її до різних сфер громадського життя, де б вона могла розвинути свої людські можливості і впливати на інших. У 1894 р. було засноване спортивно-молодіжне товариство «Сокіл», у 1900 р. розпочинають свою діяльність «Січі» – молодіжні спортивно-пожежні воєнізовані організації, які відігравали велику роль у вихованні української молоді в національному дусі. Вже сама назва свідчить про те, що вони були покликані стати в обороні української ідентичності, її форпостом.

У перші десятиліття XX ст., аналізуючи діяльність розгалуженої мережі молодіжних організацій, відомі українські педагоги обґрунтували значення народних виховних традицій у забезпеченні спадкоємності культуротворчих процесів нації, у формуванні громадської активності молоді. Таким чином, активізація уваги до збереження традицій народної педагогіки у діяльності молодіжних організацій стає однією з прикмет нового, **другого етапу** розвитку української етнопедагогічної думки (початок XX ст.).

На початку минулого століття вагомий внесок у повернення української педагогічної науки та виховної практики до своїх витоків – народної педагогіки – зробили західноукраїнські педагоги. Серед «лектури» для народу назвемо збірки народної поезії, епіки, наприклад

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

«Колядки і щедрівки», «Казки для руського народу», наповнені народно-педагогічним матеріалом «Рахунки для шкіл народних. Часть III» (Львів, 1910) та ін. Посилилася увага до дитини, її духовно-фізичного розвитку, досліджувалися народно-педагогічні впливи на неї. Разом з науковцями фіксують та узагальнюють традиції виховання в селянських родинах Галичини народні вчителі, священики. З'являються праці Д. Лепкого «Селянська дитина», І.-Ф. Лепкого «Два – три слова о вихованню дітей по селах і малих містах наших», М. Дерлиці «Селянські діти», А. Онищука «Родини і хрестини та дитина до шостого року життя» (1909–1910), М. Зубрицького «Село Мшанець…».

У науковому плані на території Східної України ідею народності виховання на початку XX ст. розвиває Б. Грінченко [2]. У своїй праці «Якої нам треба школи» він доводить про необхідність національної школи, де навчання здійснюється тією мовою, якою дитина говорить змалку, що забезпечує у свою чергу свідоме засвоєння знань. Активно пропагувала з розвивальною метою традиційно-народні засоби виховання С. Ф. Русова. Питання поєднання народно-педагогічних традицій із здобутками світової педагогіки цікавили М. Коцюбинського. Народність виховання він уважав неодмінною умовою засвоєння молоддю загальнолюдської цивілізації.

Ці ж проблеми – поєднання національного й загальноцивілізаційного у вихованні, використання своїх, народних виховних засобів для досягнення європейського рівня формування творчих умінь особистості – цікавили й прогресивних жінок, що присвятили себе освіті народу. Народно-педагогічний елемент як життєтворча сила в розбудові національної системи виховання, починаючи з установлення гармонійних відносин з довкіллям, посідає вагоме місце в педагогічній концепції Н. Кобринської [3]. Педагогічні настанови К. Малицької [4], сформульовані на початку XX ст., співзвучні з тими ідеалами, які теоретично обґрунтував і реалізував на засадах народності В. Сухомлинський у другій половині цього ж століття. Відома письменниця й педагог Є. Ярошинська [6] закликала жінок уважно ставитися до народної творчості у всіх її виявах. Вона сама займалася етнографічною діяльністю, записувала народні пісні. І. Рибчаківна [8] спробувала розробити методики виховання дітей за допомогою гри згідно з принципами послідовності й наступності.

Отже, представники західноукраїнського вчительства першої третини

XX ст. своєю культурно-просвітницькою та практичною педагогічною працею показали взірці творчого поєднання новітніх європейських підходів до питань формування особистості з ідеями та ідеалами української народної педагогіки, продемонстрували розвивальну сутність її традиційних засобів, запропонували шляхи застосування питомонародного резерву у підготовці до життя активних, наполегливих, готових до життєвих випробувань та сміливих пошуків особистостей.

Продовжувачем класичної лінії в українській педагогіці, започаткованої Є. Плетенецьким, Ф. Прокоповичем, Л. Барановичем, Д. Тупталом, С. Хижняком, С. Подолинським, В. Вернадським, став Іван Огієнко. В осмисленні етнокультурного відродження нації І. Огієнко надавав великого значення вивченню багатства рідної мови, літератури, історії, традицій. Його твердження про важливість збереження в родині, школі, позашкільних установах культурно-педагогічних традицій і сьогодні гідне впровадження у шкільну практику [5].

У виділенні наступних етапів розвитку української педагогічної думки ми спираємося на періодизацію О. В. Сухомлинської, яка розглядає подальші віхи так. 1917–1920 рр. науковець визначає як період націонал-комунізму, коли «українознавчі студії з гуманітарних питань складали значну частину як шкільного розкладу, так і позашкільних заходів». «Перший етап радянського періоду – це 1920–1933 рр., коли офіційно проголошена радянським урядом «українізація» перетворилася в політичній сфері на «націонал-комунізм», а в педагогічній – у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями й комуністичною ідеологією, з яких було вилучено етнопедагогічну складову» [9, 4].

На **третьому етапі** розвитку української етнопедагогічної думки – у роки існування Української держави (1917–1920) – було закладено міцний потенціал для посилення наукових пошуків, унаслідок чого українська етнопедагогіка виходить на новий щабель свого розвитку. Наприкінці 1918 р. було створено Українську академію наук, з'являються основні наукові центри, розроблено методику етнографічних досліджень, вироблено значну кількість програм, анкет, проведено багато етнографічних експедицій, що позитивно позначилося на дослідженнях у галузі етнографії дитинства, у тому числі підліткового періоду.

Зауважимо, що у 20–30 роках ХХ ст. українська педагогіка зазнала ідейного розмежування, спричиненого історичними змінами в розвитку нашого суспільства. Українська радянська педагогіка, що творилася в умовах становлення і розвитку тоталітарного суспільства, та українська педагогіка Галичини, Закарпаття і нашої західної діаспори, що розвивалася в умовах зародження громадянського суспільства, ставили, безумовно, абсолютно різні цілі виховання. Саме тому так складно здійснювати науковий аналіз **четвертого етапу** розвитку української етнопедагогічної думки (20-ті – частково 30-ті роки минулого століття).

У період між двома світовими війнами розпочинається цілеспрямоване дослідження змісту народної педагогіки. Так, у 1926 р. з'являється книжка Г. Виноградова «Народная педагогика», де автор наголошує на необхідності її наукового вивчення, дає визначення народної педагогіки як суми знань і вмінь, сукупності навичок і прийомів, застосовуваних для формування особистості. Ще через три роки (1929) побачила світ монографія Н. Заглади «Побут селянської дитини», яка містить аналіз значного масиву фактичного матеріалу щодо виховання дітей від раннього до підліткового віку.

Кращі педагоги ХХ ст. широко використовували арсенал народної педагогіки. На її здоровому раціональному ґрунті побудована педагогічна система А. С. Макаренка, який ще з дитинства пройшов сувору народно-педагогічну школу у свого батька, а потім удавався до засобів етнопедагогіки протягом усього свого життя.

У 20–30-ті роки ХХ ст. народна творчість активно впроваджувалась у навчальний процес галицькими педагогами У підручниках В. Коцовського, І. Огоновського, А. Крушельницького, С. Смаль-Стоцького, Ф. Гартнера, В. Богацького, К. Кисілевського та ін., написаних для українських шкіл, знаходимо численні приклади застосування з розвивальною метою зразків високопоетичної словесної творчості українців.

У радянську епоху після короткого періоду українізації культурно-освітнього життя народу у центрі й на Сході України наступила доба його уніфікації, вихолощення національного змісту, утвердження стандартних форм його виявів. Національні традиції засуджувалися як буржуазні пережитки, а національна культура функціонувала лише формально. Її духовно-енергетичне ядро цілеспрямовано знищувалось.

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

У народному середовищі, особливо в сімейному вихованні, етнопедагогічні традиції продовжували функціонувати, становлячи певну альтернативу офіційній шкільній політиці. На жаль, у наступні десятиліття починається цілеспрямоване знищення українського селянства, його народних традицій розвитку творчої особистості.

П'ятий етап збігається з періодом колективізації (для Східної та Західної України часові межі дещо різні), воєнними роками та роками повоєнного лихоліття, коли всі сили нації були спрямовані на виживання. Цей етап позначається занепадом етнопедагогічної думки. Народна педагогіка зберігається переважно у сімейному вихованні та фольклорній практиці на селі.

На **шостому етапі** розвитку української етнопедагогічної думки (60-ті роки XX ст.) починається відродження традицій народної педагогіки та їх застосування в навчально-виховному процесі, відбувається поновлення творчого підходу до виховання підлітків в умовах сільської школи. Потреба повернутися до народних джерел в освіті була реалізована у науковій та педагогічній діяльності В. Сухомлинського. Він переконав педагогічну громадськість у неперехідній цінності народно-педагогічних засобів в інтелектуальному, естетичному, фізичному та моральному самовдосконаленні людини, у гармонізації її відносин з природою [10].

Наголосимо, що у 60-х роках, у зв'язку з десталінізацією, в радянській педагогічній думці визріває нова течія, яка переносить наукову і методичну увагу із вихованця-об'єкта на вихованця-суб'єкта. У контексті цих поглядів відбувається актуалізація ролі особистості у процесі свого розвитку. Гуманістичні погляди В. Сухомлинського збігаються з ідеями представників національно-демократичної педагогічної думки. Спираючись на ідею свободи людини (і свободи суспільства), її відповідальності за себе, вони вважали людину головним «архітектором» своєї долі.

Міжнародний авторитет В. Сухомлинського, відповідність його педагогічних ідей потребам історичного періоду (друга половина XX ст.) дали новий поштовх до ініціативи педагогічної громадськості України з відродження етнопедагогічних традицій та їх застосування в навчально-виховному процесі.

На сьомому етапі (70–80-ті роки XX ст.) розвитку української етнопедагогічної думки на тлі загального соціально-економічного застою

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

виникає педагогіка співробітництва. На думку О. В. Сухомлинської, саме «невдоволення існуючим станом як у педагогічній науці, так і у шкільній практиці вилилося в потужний загальносоюзний педагогічний рух під назвою «педагогіка співробітництва», в якому брали участь і українські педагоги О. Захаренко, В. Шаталов, М. Гузик, Т. Сірик та ін. Педагогіка співробітництва виступила з гострою критикою існуючої системи освіти, напрямів розвитку педагогічної думки й поставила вимоги додемократизації і гуманізації навчальних закладів, індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості. Українські педагоги звернулися до свого – до народної педагогіки» [9, 4].

Саме у цей період розпочинається злет етнопедагогічних досліджень. 1971 р. М. Г. Стельмахович видав книгу «Мудрість народної педагогіки». Приблизно у цей же час виходить дослідження Є. І. Сявавко «Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку» (1974). Фольклору як одному з найбільш впливових виховних засобів присвячена монографія Г. В. Довженок «Український дитячий фольклор». У 1983 р. вийшла праця узагальнюючого характеру «Мудрые заповеди народной педагогики» за авторством З. П. Васильцової, де увага зосереджується на кращих виховних традиціях різних народів. Упродовж 80-х років було опубліковано серію статей В. Скуратівського, присвячених аналізу народних виховних традицій. Книга М. Г. Стельмаховича «Народна педагогіка» (1985) символізувала завершення цього етапу досліджень з етно- і народної педагогіки. Змістовно вона охоплювала питання історії народної педагогіки, узагальнення провідних напрямів родинного виховання, народної дидактики тощо.

Перші проблиски демократизації суспільно-політичного життя України наприкінці 80-х років XX ст., породжені перебудовчими процесами, створили необхідні умови для появи наукових праць нового типу. Характерною їх ознакою стали введення до наукового обігу нових документальних матеріалів, відсутність заідеологізованості в оцінках подій і фактів, спроба об'єктивно розібратися в складних і суперечливих тогочасних процесах у науковому та культурному житті України.

У роки перебудови в українських школах розпочали вивчати народознавство, що з набуттям незалежності нашої держави було введене у навчальні програми. Це підштовхувало педагогічну науку до глибшого вивчення традицій української етнопедагогіки як однієї із складових

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

педагогічної культури, осмислення можливостей найбільш ефективного застосування її засобів у навчально-виховному процесі.

Восьмий етап розвитку української етнопедагогічної думки розпочинається з моменту здобуття Україною незалежності. У цей період відбувається критичне переосмислення розвитку етнопедагогічної думки в Радянському Союзі. Саме у роки державної незалежності України, роки національного культурно-духовного відродження орієнтація на традиційно-духовні цінності стала однією з пріоритетних у діяльності школи. Наголошується, що надбання української етнопедагогіки становлять ядро національної системи виховання. У Концепції національного виховання, рекомендованих Міністерством освіти і науки України навчальних програмах, розроблених освітніми інституціями, науково-методичних документах та посібниках етнопедагогічні ідеї та їх впровадження в навчально-виховний процес стають реальністю.

У 90-х роках минулого століття розпочався новий період етнопедагогічних досліджень, який репрезентують фундаментальні праці: В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. О. Сергійчук «Основи національного виховання» (1993); П. П. Кононенко «Концепція національної системи освіти» (1997); О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко «Історія української педагогіки» (1999); П. М. Щербань «Національне виховання в сім'ї» (2000); А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексєєнко «Родинна педагогіка» (2002) та ін. За редакцією В. Г. Кременя у 2002 р. виходить «Історія української школи і педагогіки в матеріалах та документах».

Саме у цей час відбувається посилення інтересу працівників освіти до виховних можливостей української народної педагогіки, до її виховного потенціалу. На необхідності враховувати досвід української народної педагогіки, розумно поєднувати національне й загальнолюдське у процесі виховання молодого покоління наголошують В. Струманський, М. Фіцула та ін., на використання засобів і методів народної педагогіки у формуванні національної свідомості, гуманістичного світосприймання у дітей та підлітків – П. Ігнатенко, В. Каюков, В. Кузь, З. Сергійчук, М. Стельмахович, О. Степанов, В. Стрельчук, Б. Ступарик, Є. Сявавко, Ю. Руденко та ін.

Зауважимо, що в незалежній Україні значно посилився інтерес до козацької системи фізичного вдосконалення. З ініціативи шкільних колективів почали створюватися об'єднання «Юні козачата», «Юний

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

джура», відродився бойовий гопак та інші види козацького бойового мистецтва. Відбувалися щорічні огляди, змагання, які засвідчували ефективність виховання на народних традиціях фізичної культури.

На сучасному етапі розвитку етнопедагогічної думки активно узагальнюється досвід прогресивних педагогів, які успішно формують творчий потенціал дітей та юнацтва засобами народної педагогіки (Т. Гайдар, Г. Дядик, Т. Дяченко, Н. Качковська, З. Краковецька, Т. Неристюк, Т. Нечипорук, Г. Олійник, В. Паламарчук, Г. Синьоока та ін.). Ці прогресивні педагоги продемонстрували багатопланові підходи до застосування ідей і засобів української етнопедагогіки в різних формах навчальної і виховної роботи у школі.

Висновки. У розвитку етнопедагогічної думки в Україні ми виділяємо ***вісім етапів***. На ***першому*** з них (друга половина XIX ст.) відбувалась асиміляція ідей народної педагогіки у творчості видатних педагогів; на ***другому*** (початок XX ст.) – обґрунтувалося значення народних виховних традицій у забезпеченні спадкоємності культуротворчих процесів нації; на ***третьому*** (1917–1920 рр.) – було закладено міцний фундамент для посилення наукових пошуків.

Четвертий етап розвитку української етнопедагогічної думки (20–30-ті роки XX ст.) позначився відкриттям українських шкіл, активізацією наукової думки щодо трудового виховання і творчого розвитку дітей (А. Макаренко), наполегливими науково-методичними пошуками західноукраїнських педагогів, що завершилися написанням низки підручників для українських шкіл. ***П'ятий*** етап співпадає з періодом колективізації, воєнними та повоєнними роками, що позначаються занепадом етнопедагогічної думки. На ***шостому*** етапі (60-ті роки XX ст.) починається відродження етнопедагогічних традицій та їх застосування в навчально-виховному процесі. Потреба повернутися до народних джерел в освіті реалізується у науковій та педагогічній діяльності В. Сухомлинського.

На ***сьомому*** етапі (70–80-ті роки XX ст.) відбувається стрімкий злет української етнопедагогічної думки, в якій відновлюються ідеали української педагогіки, висвітлюється її генеза, аналізуються народно-виховні традиції, а на ***восьмому***, сучасному етапі, розпочинається практичне розв'язання проблем національного виховання та освіти, використання засобів і методів народної педагогіки у формуванні національної свідомості, гуманістичного

світосприймання у дітей та молоді.

Техногенне, інформатизоване середовище, урбанізація, глобалізація суспільних процесів дедалі більше будуть вимагати від педагогічної науки обґрунтування засобів одуховнення його вічними людськими цінностями, природовідповідної, культуровідповідної творчості людини, чому й будуть присвячені наші подальші публікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галів М. Д. Проблема формування характеру особистості в історії розвитку української педагогічної думки (60-ті роки XIX – 60-ті роки XX століття): дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Галів Микола Дмитрович. – Житомир, 2007. – 251 с.

2. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко. – К., 1912.

3. Кобринська Н. Рух жіночих товариств // Наша доля : зб. праць ріжних авторів. Кн. 2. / Н. Кобринська. – Стрий; Львів, 1895. – 108 с.

4. Малицька К. Видавництва для дїтий і молодїжи // Перший український просьвітно-економічний конгрес, уладжений Товариством «Просьвіта» в сорокалітє заснування в днях 1. і 2. лютого 1909 р. Протоколи і реферати зредагували Д-р І. Брик, Д-р М. Коцюба. / К. Малицька. – Львів, 1910. – С. 126–151.

5. Митрополит Іларіон. Криниця любові : читанка для молоді / Іларіон Митрополит // Віра й культура. – Вінніпег, 1967. – № 9–10 (61). – С. 9–52.

6. Народні пісні з-над Дністра в записах Євгенії Ярошинської / [упорядкув. М. В. Гуць]. – К. : Музична Україна, 1972. – 324 с.

7. Партицький Ом. Листы о выхованню домашнем. Образок и казка / Ом. Партицький // Газета школьна. – 1879. – Львов. – Ч. 3. – С. 17.

8. Рибчаківна І. Народні забави та ігрища. – Роля жіноцтва в розбуджуванню товариського життя на селі // Перший український просьвітно-економічний конгрес, уладжений Товариством «Просвіта» в сорокалітє заснування в днях 1. і 2. лютого 1909 р. Протоколи і реферати зредагували Д-р І. Брик, Д-р М. Коцюба» / І. Рибчаківна. – Львів, 1910. – С. 209–212.

9. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Педагогічна газета. – 2002. – № 10–11 (99–100), жовтень–листопад 2002 р. – С. 3–4.

10. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина : вибр. тв. [у 5 т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.

11. Усатенко Т. П. Українознавчі проблеми педагогічної думки в XIX – XX столітті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01. / Усатенко Тамара Пилипівна. – К., 2007. – 420 с.

РЕЗЮМА

А. В. Лукановская. Этапы развития украинской этнопедагогической мысли (вторая половина XIX – XX в.).

В статье освещена история становления этнопедагогической мысли в Украине, обоснованы этапы ее развития, раскрыта их специфика, проанализированы основные направления и народно-педагогические традиции воспитания молодежи в восточном и западном регионах страны, охарактеризованы достижения современных прогрессивных отечественных педагогов, их весомый вклад в возвращение украинской педагогической науки и воспитательной практики к своим истокам – народной педагогике.

***Ключевые слова**: этапы, развитие, украинская этнопедагогическая мысль, народно-педагогические традиции, прогрессивные отечественные педагоги.*

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

SUMMARY

A. Lukanovska. The stages of progress of the Ukrainian ethnopedagogical view (the latter half of the XIX th – XX th century).

The article deals with the lighting up the of the history of ethnopedagogical view becoming in Ukraine, substantiation of stages of its progress, exposing of their specific features, analyzing of the basic directions and folk-pedagogical traditions of youth education in the eastern and western regions of the country, describing of modern progressive Ukrainian teachers' achievements, their substantial contribution to the returning of the Ukrainian pedagogical science and educational practice to their sources – folk pedagogics.

Key words: the stages, progress, the Ukrainian ethnopedagogical view, folk-pedagogical traditions, progressive Ukrainian teachers.

УДК 78.146(075.8)

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

НОВЕ В ТЕСТУВАННІ: РОЗГОРНУТІ (НАВЧАЮЧІ) ТЕСТИ

У статті розглядається проблема виникнення й становлення педагогічного тестування та його розвитку в умовах інформаційного суспільства. Запропоновано новий вид тестів, означених як розгорнуті (навчаючі). Доцільність їх застосування обґрунтовується на основі теорії поетапного формування розумових дій у навчанні, яка довела свою ефективність.

***Ключові слова**: тестологія, тести, тестування, тестові випробування, формування розумових дій, орієнтуюча частина дії, виконавча частина дії.*

Постановка проблеми. Останніми роками тестологічні технології набули неабиякої популярності, прудко займаючи чільні місця в різноманітних сферах життя та діяльності людини. Проте інтерес до тестів є неоднозначним: від визнання їх як єдиного об'єктивного інструмента оцінки знань до повного заперечення ефективності тестування. У сучасній лексиці терміном «тест» означають насамперед *випробування*: перевірку технічних пристроїв (міцності окремих деталей машин, надійності механізму тощо), дослідження нематеріального, віртуального продукту (екзаменаційний тест, психологічний тест, медичний тест тощо), а також спосіб виявлення людських здібностей стосовно певних видів діяльності. Єдиної думки про час і місце зародження перших тестів серед зарубіжних і вітчизняних вчених немає. Доведено, що випробування різного роду пов'язані із потребами людської спільноти і супроводжують усю історію людства [5]:

Історичний етап розвитку людського суспільства	Особливості розвитку тестової культури
Збиральництво і мисливство	Випробування людини, напряму пов'язані з її базовими потребами (їжа, тепло), здійснюються у тодішніх традиціях сімейного виховання. В їх основі – навчання дітей традиційним заняттям батьків – збиральництву і полюванню. Випробування є невідривними від навчання і стосуються вміння відрізняти їстівні рослини від неїстівних, уміння полювати самотужки й у колективі, вміння добувати і підтримувати вогонь тощо. Із ускладненням життя соціуму з'являються нові потреби, зростає запит на якості й вміння індивіда, не пов'язані із збиральництвом і полюванням. Перші серед них – здібності людини як воїна, ремісника, управителя. Виховання й навчання носять колективний характер, і система випробувань на історичному відрізку від бл. 40 тис. рр. до н.е. до 4–3 тис. рр. до н.е. залишається практично незмінною.
Землеробство і скотарство	Зв'язок між тестуванням і навчанням посилюється в античній Греції. Детально розробляються серії тестів з фізичної культури в античній Спарті, через них хлопчики демонстрували свою зростаючу майстерність, зграбність, мужність. Тести, спрямовані на інтелектуальний розвиток дітей, застосовуються в античних Афінах. Тестові методики застосовуються при професійній підготовці майбутніх жерців, про що, зокрема, свідчать факти біографії Піфагора (бл. 580 – бл. 500 рр. до н. е.), який у Мемфісі (Єгипет) під керівництвом великого жерця Сопхіза за двадцять два роки (!) навчання досяг вершини мудрості. Повернувшись до Греції на п'ятдесятому році життя, Піфагор засновує в Кротоні «піфагорійський союз» – власну філософську школу, де використовує досвід, накопичений давньоєгипетською цивілізацією. Тут уперше здійснено спробу перенести досвід проведення різного роду випробувань й досвід навчання, застосовані раніше для вузького кола вибраних, на звичайних громадян, яким не потрібно було опанувати роль обраних і посвячених. Перші застосування вступних випробувань при відборі на навчання у спробі визначити рівень інтелектуальних здібностей й розвитку кандидата в учні, адже «не з кожного дерева можна виточити Меркурія» (Піфагор). Запроваджуються досить складні тести на моральну відповідність учнів їх майбутньому призначенню. Формуються уніфіковані вимоги до тестових випробувань: однаковий ступінь складності для всіх тестованих, чітка послідовність випробувань за принципом зростання ступеня складності завдань. Розробляється загальний критерій

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

	позитивної оцінки підсумкового результату тестування: тестованому дозволяється виконати не всі завдання тесту. Застосовуються різноманітні випробування за методиками, близькими за формою до сучасних тестових, що засвідчено у писемних джерелах релігійного змісту: у тому числі у «Книзі буття» – Біблії (приклад – біблійний сюжет про Авраама) й священній Книзі мусульман – Корані. На етапі від рубежу IV – III-го тисячоріччя до н.е. до середини XVII-го ст. (епоха Нового часу) різного роду випробування набувають характер станово-сімейних, вони доповнюються й удосконалюються відповідно до зростаючих суспільних запитів.
Індустріальне суспільство	Відбувається освоєння тестових методик на науковому рівні (друга половина XIX – початок XX століття). Намагання спроби скласти педагогічні тести, які можна вважати першими зразками шкільних тестів успішності, здійснює англієць Джордж Фішер («scale books» – шкальовані книги, 1864 р.). Починаються вивчення індивідуальних відмінностей людей (1884 р.) англійським психологом й антропологом Френсісом Гальтоном (1822–1911 рр.), дослідження індивідуальних психологічних властивостей людини (1890 р.) стажером лабораторії Ф. Гальтона американцем Джеймсом Кеттелом (1860–1944), дослідження пам'яті (1885 р.) німецьким ученим Германом Еббінгаузом (1850–1909 рр.). Американець Дж. М. Райс (1894 р.) започатковує систематичні тестові вимірювання в педагогіці, надрукувавши у формі таблиць тести, призначені для перевірки орфографічних знань учнів. Французькими вченими Альфредом Біне (1857–1911 рр.) й Теодором Сімоном (1873–1961 рр.) застосовуються тести розумового розвитку дітей. Починається використання тестів для з'ясування здатностей до професійної діяльності та професійного відбору працівників (Гуго Мюнстерберг (1863–1916), США, 1910 р.), тести масово використовуються для професійного відбору військовослужбовців (США, 1917 р.). Артуром Отісом (1886–1963 рр.) розроблена перша серія групових психологічних тестів для школи (США, початок 1918 р.). При обробці результатів тестування вперше застосовуються статистичні методи і складні математичні розрахунки (Карл Пірсон (1857–1936 рр.), Чарльз Спірмен (1863–1945 рр.), Луїс Терстоун (1887–1955 рр.)). У XX ст. поняття «тест» увійшло в науковий обіг стосовно психолого-педагогічних досліджень. Були створені окремі тести й тестові системи для психології, педагогіки, професійного відбору, а також тести медичні й технічні (для випробування механізмів). Склалася класична теорія тестів.
Інформаційне суспільство	У XXI ст. починається перехід до суспільства, в якому економіка, політика та культура залежать від ефективності створення, збереження і доступності інформації. *Інформація* набуває світоглядної та методологічної функцій. Інформаційні

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

	впливи починають домінувати в усіх сферах життєдіяльності та функціонування суспільства, це обумовлює зближення різних форм суспільної діяльності. Тестові методи контролю виходять на чільне місце у педагогічній практиці. Відбувається активна трансформація класичної теорії тестів в Item Response Theory – теорію «завдання-відповідь». У тестології застосовуються все складніші математичні процедури із використанням швидкодіючих ЕОМ. Удосконалюються і поглиблюються розроблені на попередньому етапі теорія кореляції, факторний аналіз і мультифакторна теорія, створюються нові види тестів, запитані новими видами діяльності. Стає зрозумілим, що тестування може бути залучене до вирішення одного із найскладніших завдань педагогіки – сформувати потребу й уміння самоаналізу й самоконтролю, що є фундаментом індивідуалізації й гуманізації освіти, орієнтування учнів на самоосвіту.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз зарубіжної й вітчизняної літератури, присвяченої тестам і тестуванню, показує [1; 3; 4; 5; 6], що існують три основні напрями в сучасному застосуванні тестового методу: 1) психологічне консультування та психотерапія; 2) професійна підготовка та відбір; 3) освіта. При всьому розмаїтті сучасних педагогічних тестів мета більшості з них – перевірка знання визначень і понять, формулювань (властивостей, теорем і т.п.), а основна функція – контроль. Але починає формуватися думка, що вимірювання, в основі яких лежить психометрика й теорія тестів, в умовах інформаційного суспільства мають поступатися місцем новим типам вимірювань. Вимірювання в освіті повинні насамперед оцінювати індивідуальні досягнення учнів стосовно самих себе, а не відносно інших учнів. Педагогічні вимірювання треба скеровувати на допомогу учневі у навчанні – це важливіше, ніж виставляння оцінок. Пріоритетним має стати оцінювання спроможності учня оперувати інформаційними потоками [7]. Очевидно, що протиріччя між можливостями, які відкриває у педагогіці тестування, з одного боку, й існуючою практикою використання тестів, орієнтованою лише на контроль знань учнів, з іншого, значною мірою можуть бути подолані при поєднанні тестового методу з традиційними педагогічними теоріями.

Мета статті – розглянути новий вид педагогічних тестів, які стимулюють пізнавальну діяльність, самоаналіз й самоконтроль учня при його роботі з інформацією і сприяють якомога повнішому її засвоєнню.

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

Виклад основного матеріалу. Швидке впровадження в Україні європейських норм і стандартів в освіті і науці, чи не найяскравішим проявом якого є запровадження зовнішнього незалежного оцінювання для випускників середніх шкіл, не тільки не знімає, а й актуалізує проблему всебічного й якомога повнішого використання вітчизняних здобутків у галузі освіти і педагогічних технологій [1; 6; 7]. Особливу увагу у зв'язку з цим привертає ***теорія поетапного формування розумових дій у навчанні***, розроблена професором Петром Гальперіним (1902–1989) у 1960-х роках [2].

Вузловими поняттями, що їх використовує ця теорія, є поняття ***орієнтуючої частини дії*** та її ***виконавчої частини***. П. Гальперін чітко розмежовує їх, підкреслюючи, що «*саме орієнтуюча частина в першу чергу відповідає за хід (процес) научіння та якість його результатів*». П. Гальперін вчить: для того, аби сформувати у людини уявлення про те, що і в якій послідовності треба робити, необхідно спочатку побудувати певний алгоритм виконання завдання і розробити ***схему орієнтуючої основи дії***. Більше того, цю схему треба дати учню не тільки у вигляді усних вказівок та пояснень, як це зазвичай буває, а у зовнішній, «матеріалізованій» формі. Такою матеріалізованою формою ***схеми орієнтуючої основи дії*** може бути картка, на якій все розписано, опорний конспект, структурно-логічні схеми і т.п. За їх наявності учню вже не треба зазубрювати необхідні формулювання, їй треба навчитися правильно, одна за одною, виконувати необхідні дії у певній послідовності (за певним алгоритмом). Тоді «заучування» поступиться місцем власне навчанню – поступальному діалогічному процесу наближення до все повнішого пізнання дійсності. А от запам'ятовування необхідних формулювань, означень і висловів відбуватиметься, здебільшого, саме по собі, *мимовільно*, непомітно для учня.

Отже, научіння зводиться до освоєння орієнтирів діяльності й розумових дій по її плануванню й здійсненню. Для повноцінного формування будь-якого знання і вміння треба: 1) створити мотивацію; 2) роз'яснити учню й виділити ***схеми орієнтуючої основи дії*** (ООД), тобто поділити дії на елементарні операції, доступні учневі; 3) формувати дії у матеріальній чи матеріалізованій формі; 4) формувати дії за допомогою усного мовлення без опори на матеріальні чи матеріалізовані засоби (кожна операція алгоритму, кожний крок на шляху розв'язання задачі супроводжується попереднім промовлянням вголос); 5) формувати дії за допомогою внутрішнього

мовлення (уся послідовність необхідних дій проговорюється про себе, дія починає скорочуватися й автоматизується); 6) досягти інтеріоризації, тобто переходу дії у внутрішнє, приховане мовлення, у розумову дію (на цьому етапі дія набуває автоматичного перебігу; здається, що для виконання завдання вже нічого непотрібно: «подумав і розв'язав») [3].

Загальновідомо, що будь-яке навчання передбачає наявність і реалізацію трьох складових навчального процесу: 1) з'ясування змісту навчального матеріалу; 2) його опрацювання; 3) контрольних дій. Протягом тривалого часу педагогічні тестові методики розроблялися без належного урахування наявності цієї триєдиної структури. Вони створювалися, виходячи з практичних потреб і застосовувалися насамперед для останньої складової навчального процесу – для контролю. У цій частині тестології набутий значний досвід: розроблені й множаться методики тестового вимірювання рівня навченості, рівня сформованості навиків, розвитку у навчанні особистісних рис учня, удосконалюються й математизуються способи обробки результатів тестування. Але застосування тестових методик до другої, не менш важливої складової навчального процесу – до опрацювання навчального матеріалу – залишається поза увагою більшості дослідників.

Виявлені нами фундаментальні принципи формування *інтелектуального знання* [7;8] дозволяють запропонувати тести [9; 10; 11], які суттєво різняться від тих, що використовуються лише для ***контролю*** *виконавчої частини* дій (чи то психологічного, чи то педагогічного). Їх відмінність полягає у тому, що вони призначені насамперед для ***опрацювання*** навчального матеріалу, напрацювання *орієнтуючої частини дії* (за Гальперіним). Ці тести можуть бути означені як ***розгорнуті***, навчаючі, бо у складі цих тестів як орієнтир діяльності подається інформація, на яку, в першу чергу, має бути сфокусована увага учня, яка потребує усвідомлення, обробки, засвоєння і подальшого відбиття у свідомості. Робота із розгорнутими тестами для опрацювання навчального матеріалу стимулює внутрішній діалог учня, прихиляючи його у такий спосіб до «зовнішнього мовлення про себе». Їх застосування створює ситуацію учіння, в якій учень наближається до усе повнішого пізнання дійсності, але робить це не за посередництвом сумації істин, а шляхом проникнення у глибинний зміст навчального матеріалу. Доведено – не приділивши належної уваги напрацюванню *орієнтуючої частини дії*, можна отримати парадоксальний

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

результат, коли начебто навчена людина робить помилки при розв'язанні аналогічних завдань, як тільки вона позбавляється можливості користуватися опорою (тестом, довідником, підручником тощо). Такі помилки іноді сприймаються як випадкові, прикрі, але їм завжди є місце, якщо внутрішня дія в учня ще не сформована. За таких умов внутрішній діалог виступає необхідним та ефективним засобом організації діяльності – не просто у словесних формулюваннях, а на рівні розуміння смислу кожної із своїх дій.

Свого часу засновник теорії когнітивного розвитку, професор Жан Піаже (1896–1980 рр.), розробляючи операціональну концепцію інтелекту, виділив чотири основні стадії його розвитку: сенсорну, доопераціональну, стадію конкретних операцій, стадію формальних операцій. Їм відповідають чотири стадії научіння: (1) неусвідомлене незнання, (2) усвідомлене незнання, (3) усвідомлене знання, (4) неусвідомлене знання. Перша з них – *неусвідомлене незнання* – означає, що учень не тільки нічого не знає про певний предмет, але й не знає, що він цього не знає. На другій стадії учень, знайомлячись із предметом, виявляє обмеженість здобутих знань, усвідомлює, що він знаєте не все з того, що можна знати. На стадії *усвідомленого незнання* він розуміє, що здобуті знання з вивченого предмета є недостатніми для ефективного застосування у діяльності, спрямованій на насичення людських потреб. Змушений розширювати коло здобутих знань про об'єкти діяльності й про дії та операції по їх перетворенню, він неодмінно перейде на вищу стадію – *усвідомленого знання*. На цій стадії учень досягає високого рівня компетентності, непогано оволодівши предметом навчання. Тепер він може застосувати здобуті в навчанні знання у практичній діяльності, пов'язаній із перетворенням об'єктів діяльності, хоча це вимагає від нього максимальної концентрації уваги. Можна сказати, що на цій стадії людина, котра навчається, вже оволоділа умінням, але ще не оволоділа майстерністю. На найвищій, четвертій стадії научіння (*неусвідомлене знання*) всі ті окремі фрагменти, навики, якими учень наполегливо оволодівав, плавно зливаються в єдине ціле. Досягши четвертої стадії научіння людина використовує свої знання без напруження, доводить свої навики до автоматизму, формує звичку.

Очевидно, що використання звичайних, контролюючих педагогічних тестів спрямоване є продуктивним на четвертій стадії научіння і дозволяє з'ясувати, чи досягнута найвища міра засвоєння і володіння знаннями.

Натомість робота із розгорнутими (навчаючими) тестами є продуктивною одночасно на рівнях п.2, п.3 і п.4. Для пояснення розглянемо як приклад оформлене у вигляді тесту запитання:

Як при стандартному вигляді запису числа має бути поданий результат ділення числа 1 на число 100?
Варіанти відповіді: А) 0,01; Б) $\frac{1}{100}$; В) 10^{-2}; Г) $1 \cdot 10^{-2}$.

(Ясно, що правильним є останній з них, тобто відповідь Г).

Згідно із теорією поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, при розв'язанні поставленої задачі можуть бути застосовані три основні типи орієнтування. ***Перший тип*** орієнтування відповідає ситуації, коли учню дають зразок дії і називають його результат, але без вказівок, як виконати цю дію. Тобто учень самотужки має шукати правильний спосіб досягнення результату, вдаючись до застосування методу проб і помилок. Уявімо, що в нашому випадку учень не має необхідних знань з питання, що винесене на тестування. Тоді, у кращому випадку з першої, у гіршому – з четвертої спроби він досягне правильного результату. Зрозуміло, якщо він працює сам, без допомоги і контролю викладача, то правильний результат буде отриманий вже з першої спроби – як тільки учень звернеться для перевірки вибраної (неважливо – правильної чи неправильної) відповіді, тобто відразу після його звернення до Кодів правильних відповідей. Можна очікувати, що кінець-кінцем, пройшовши кілька аналогічних тестувань (чим більше, тим краще!), учень навчиться виконувати аналогічну операцію правильно. Така форма діяльності учня відноситься до виконавчих дій учіння ***першого рівня*** й означається як опрацювання навчального матеріалу у вправах шляхом мимовільного опрацювання у діях застосування знань без поетапності інтеріоризації.

Тож, скажімо, на запитання: Як при стандартній формі запису числа має бути поданий результат ділення числа 1 на число 1000? він зможе швидко і самостійно знайти правильну відповідь – $1 \cdot 10^{-3}$. Але працюючи за цим типом орієнтування, учень, сам того не бажаючи, програмує свої наступні помилки у виконанні навіть схожих за смислом завдань. Через це надалі йому прийдеться займатися перенавчанням, донавчанням, що завжди дається нелегко. І отримавши запитання: Як при стандартній формі запису числа має

бути поданий результат множення числа 16 на число 100? при варіантах відповідей А) 1600; Б) 16·100; В) $1{,}6\cdot10^3$; Г) $16\cdot10^2$ учень знову опиняється на початковому етапі пошуку правильної відповіді і йому, як і раніше, прийдеться вдатися до проб і помилок, до «броунівського руху думки».

Але принципово по-іншому виглядає це саме за складністю тестове завдання, якщо доповнити його опорою, орієнтуючою інформацією, яка, власне, і має бути засвоєна:

> Відомо, що при стандартній формі запису числа X воно подається у вигляді $X = a\cdot10^n$, де a – основа числа X, причому 1≤a<10 , n – порядок числа X. Як при стандартній формі запису числа має бути поданий результат ділення числа 1 на число 100?

При такому типі орієнтування (вище означеному як ***другий*** з трьох можливих у теорії поетапного формування розумових дій) учневі даються додаткові вказівки щодо правильного виконання дії або завдання, тобто повідомляється достатньо розгорнутий, готовий детальний алгоритм дій. Дотримуючись вказівок алгоритму, він позбавлений альтернативи і виконує дії в принципі без помилок і значно швидше, ніж при першому типі орієнтування. При кожному повторенні дії зрозумілою є «перспектива виконання усієї дії» (П. Гальперін), а пункти алгоритму або системи орієнтирів виступають для учня опорними точками, необхідною умовою правильного виконання дії. І чим більше буде виконано завдань, тим краще буде засвоєна не окрема складова дії, а весь алгоритм дій, будуть надійно опановані всі операції, що йому підпорядковуються. Тобто на розгорнуте запитання: Відомо, що при стандартній формі запису числа X воно подається у вигляді $X = a\cdot10^n$, де a – основа числа X, причому 1≤a<10 , n – порядок числа X. Як при стандартній формі запису числа має бути поданий результат множення числа 16 на число 100? При варіантах відповідей А) 1600; Б) 16·100; В) $1{,}6\cdot10^3$; Г) $16\cdot10^3$ учень відразу і безпомилково шукатиме відповідь у вигляді варіанту В, успішно переносячи засвоєний раніше алгоритм на нове, суміжне із попереднім завдання. Іншими словами, виконуючи розгорнуті тестові завдання учень під час такої роботи може без зайвого напруження здійснити перехід від стадії *усвідомленого знання* на стадію *неусвідомленого знання*. Чи не єдиним недоліком такої навчальної діяльності є те, що сфера переносу

алгоритму обмежується схожістю змісту суміжних дій чи завдань.

Звісно, вчитель не завжди може дати учню достатньо розгорнутий, готовий алгоритм дій. По-перше, алгоритмізованих схем орієнтуючої основи дії може бути декілька, і це ставить самого їх укладача у ситуацію вибору – яка з них є найдоцільнішою. По-друге, деякі алгоритмізовані схеми можуть будуватися на знаннях, які в опорному сигналі відсутні (наприклад, виходять за межі шкільної програми). У подібних ситуаціях одного вміння учня діяти за певною схемою (навіть тією, що раніше виявляла свою ефективність) виявляється недостатньо; на перше місце виступає його здатність до аналізу, до глибокого усвідомлення проблеми, що перед ним постає, в усій її повноті і суперечності. Подібна навчальна діяльність з елементами аналітичного дослідження, за П. Гальперіним, відноситься вже до найвищого, ***третього типу*** орієнтування. Вузловою психолого-педагогічною проблемою тут виступає здатність учня виконати настільки глибокий аналіз запропонованої задачі, наскільки це треба, аби використовуючи дану в умові схему орієнтуючої основи дій, самостійно її доопрацювати, довівши до того удосконаленого варіанту, який дозволить поставлену задачу розв'язати. Подібна навчальна робота є вже роботою творчою, *продуктивною*. У подібних ситуаціях позиція учня по відношенню до предмету засвоєння піднімається до позиції вчителя. Учень вже не обмежуються «засвоєнням знань», він отримує можливість генерувати нові смисли і цілі учіння, відкриваючи для себе нові шляхи до знань.

Висновки. Винайдені автором і призначені в основному для опрацювання навчального матеріалу розгорнуті (навчаючі) тести є прикладом застосування на практиці теорії поетапного формування розумових дій, яка довела свою ефективність. Досвід застосування розгорнутих (навчаючих) тестів [9; 10; 11] підтверджує прозорливий висновок фундатора і професора Академії соціального виховання у Москві, випускника Київського університету Павла Блонського (1884–1941 рр.), що тести можуть бути більше, ніж засобом контролю, вони є засобом раціоналізації шкільної справи [2] і, хочеться сподіватися, – освіти у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. / В. С. Аванесов. – [2 изд., испр. и доп.]. – М. : Адепт 1998. – 217 с.

2. Блонский П. П. [Предисловие] // Тесты : теория и практика. Сборник. № 1. / П. П. Блонский. – М. : Работник просвещения, 1928. – 80 с.

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

3. Гальперин П. Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий / П. Я. Гальперин // Доклады АПН РСФСР. – 1958. – № 2. – С. 75–78.

4. Гусарова Е. Современные педагогические технологии / Е. Гусарова. – М., 2005. – 176 с.

5. Кадневский В. М. История тестов. Монография. / В. М. Кадневский. – М. : Народное образование, 2004. – 464 с.

6. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования. / Г. К. Селевко. – М., 2005. – 192 с.

7. Смирнов В. А. Сутність і структура інтелектуального знання. I. На шляху розвитку структури та організаційних форм наукового пізнання / В. А. Смирнов // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис. – Вип. 8. – Київ-Полтава, 2002. – С. 46–54.

8. Смирнов В. А. Сутність і структура інтелектуального знання. **II**. Знання у ракурсі процесів самоорганізації матерії / В. А. Смирнов // Філософські обрії. Науково-теоретичний часопис. – Вип. 9. – Київ-Полтава, 2003. – С. 87–105.

9. Смирнов В. А. Фізика-7 : перші уроки. Частина I. / В. А. Смирнов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2009. – 114 с. – ISBN 978-611-00-0390-2.

10. Смирнов В. А. Фізика-7 : перші уроки. Частина II. / В. А. Смирнов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2009. – 112 с. – ISBN 978-611-00-0370-4.

11. Смирнов В. А. Фізика-7: перші уроки. Частина III. / В. А. Смирнов. – Харків : Видавнича група «Основа», 2009. – 160 с. – ISBN 978-611-00-0302-5.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Новое в тестировании: развернутые (обучающие) тесты.

В статье рассматривается проблема возникновения и становления педагогического тестирования и его развития в условиях информационного общества. Предложен новый вид тестов – развернутых (обучающих). Целесообразность их применения обосновывается теорией поэтапного формирования умственных действий в обучении, которая доказала свою эффективность.

***Ключевые слова**: тестология, тесты, тестирование, тестовые испытания, формирование умственных действий, ориентирующая часть действия, исполнительная часть действия.*

SUMMARY

V. Smirnov. New in the testing: expanded (training) tests.

The problem of appearance and formation of educational testing and its development under the conditions of information society is examined. Is proposed the new form of tests – expanded (training). The expediency of their application is based by the theory of the step by step formation of mental actions in the education, which proved its effectiveness.

Key words: testology, tests, testing, test tests, the formation of mental actions, the orienting part of the action, the executive part of the action.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.5.005.591.4(73)

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДІЯЛЬНІСТЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ШКІЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «УСПІХ ДЛЯ ВСІХ» (SUCCESS FOR ALL) У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗАГАЛЬНОШКІЛЬНОЇ РЕФОРМИ У США

У статті висвітлено особливості функціонування однієї з найбільш відомих у США загальнонаціональних інноваційних шкільних мереж «Успіх для всіх». Проаналізовано ключові елементи загальношкільної реформаційної програми, покладеної в основу діяльності зазначеної інноваційної шкільної мережі. З'ясовано шляхи поширення прогресивного педагогічного досвіду в межах мережі «Успіх для всіх».

***Ключові слова**: інноваційна шкільна мережа, загальношкільна програма, загальношкільний курикулум, команда батьківської підтримки, оцінювання, тьютор, фасилітатор, школа.*

Постановка проблеми. Інноваційні процеси в європейському і світовому освітньому просторах, активним учасником яких є і Україна, спонукає вітчизняних вчених та педагогів-практиків до вивчення перспективного педагогічного досвіду, напрацьованого в інших державах світу. Значний інтерес викликає досвід реформування освітньої системи США, який посилюється наявними в нашій країні суперечностями у процесі розбудови українського освітнього простору, зокрема: між вимогами сучасного інформаційного суспільства до компетентності освітніх лідерів та реальним станом управління освітою, між зростаючим рівнем інноваційного потенціалу українських вчителів та традиційними засобами його поширення в системі освіти нашої держави.

Незаперечним є факт, що розвиток інформаційного суспільства справляє суттєвий вплив на реформування освіти в усьому світі, у тому числі й США. Найбільш показовим у цьому контексті є обмін інноваційним досвідом між науковцями, новаторами-практиками, учителями, директорами шкіл, шкільною адміністрацією, освітніми політиками та іншими зацікавленими в підвищенні ефективності діяльності навчальних закладів особами через участь у міжнародних, національних та регіональних інноваційних шкільних мережах за допомогою Інтернету та новітніх телекомунікаційних технологій.

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

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми реформування освітньої системи США знайшли відображення в контексті дослідження широкого кола проблем у працях таких вітчизняних та російських науковців як: Ю. Алфьоров, І. Вєтров, Б. Вульфсон, О. Джуринський, В. Жуковський, К. Корсак, М. Красовицький, О. Літвінов, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова та ін.

Аналіз праць вітчизняних та російських науковців свідчить, що цілісного дослідження діяльності американських інноваційних шкільних мереж поки що зроблено не було.

Мета статті – з'ясування особливостей діяльності інноваційної шкільної мережі «Успіх для всіх» у контексті запровадження загальношкільної реформи у США.

Виклад основного матеріалу. Інноваційні шкільні мережі являють собою об'єднання шкіл, що сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного росту вчителів, розвитку спроможності навчальних закладів до змін, підвищенню ефективності діяльності школи тощо. Крім позитивного впливу на професійний розвиток вчителів-практиків та шкільної адміністрації, спостерігається також активізація реформ на місцевому рівні, тому що вони стають свідомо обраними «внизу», а не нав’язаними «згори».

Найбільш повне, на наш погляд, визначення поняття «інноваційна шкільна мережа» належить одному з найвидатніших сучасних теоретиків освіти Д. Хопкінсу, ініціатору та керівнику відомої в усьому світі мережі «Покращення якості освіти для всіх» (Improving the Quality of Education for All). Як слушно зазначає Д. Хопкінс, «мережі являють собою громадські об’єднання, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновацій у часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів, розвитку спроможності шкіл до змін. Вони стають проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультуризації освітніх організацій та систем» [4, 154].

За географічним ареалом інноваційні шкільні мережі поділяються на місцеві, регіональні, національні та міжнародні [1]. Протягом двох останніх

десятиліть у США спостерігається активний розвиток як місцевих та регіональних, так і національних інноваційних шкільних мереж, зумовлений значним поширенням програм автономного шкільного менеджменту та широким освітнім рухом за підвищення ефективності та удосконалення діяльності шкіл.

Необхідно зазначити, що у деяких національних інноваційних шкільних мереж з'явилися закордонні філії, тобто можна говорити про їх міжнародний статус.

Прикладом потужної загальнонаціональної інноваційної шкільної мережі з міжнародним статусом є об'єднання «Успіх для всіх» (Success for all (SFA)). Головною метою діяльності SFA є реструктуризація початкових шкіл з метою підвищення ефективності їх діяльності. Навчальні заклади, що входять до зазначеної мережі працюють за єдиною загальношкільною реформаційною програмою (whole-school design), яка, за визначенням американського дослідника Т. Гленнана, являє собою «візуалізацію концепції діяльності школи, її місії та цілей; засіб відбору та професійної підготовки працівників; установлення вимог до навчальної діяльності та звітності за її результати» [3, 11].

В основу створення будь-якої загальношкільної реформаційної програми покладене твердження, що всі школи з високими якісними показниками діяльності мають таку програму розвитку, що дозволяє педагогічному персоналу якнайкраще розкрити свої можливості у процесі виконання службових обов'язків і відповідно до цього покращити якість викладання для всіх учнів. Найкращим стимулом до запровадження неуспішними навчальними закладами загальношкільної реформи є, на думку представників ще однієї з найвідоміших загальнонаціональних інноваційних шкільних мереж «Корпорації розвитку американських шкіл нового типу» (New American Schools Development Corporation), створення науково-дослідницькими організаціями таких реформаційних проектів, які було б легко адаптувати представникам різних громад у межах усієї країни [2, 3].

Загальношкільна програма «Успіх для всіх» була заснована у 1987 році групою американських науковців на чолі з Р. Славіним як пілотний проект в одній із початкових шкіл Балтимору. У сучасних умовах мережа шкіл, що працюють за реформаційної програмою «Успіх для всіх», об'єднує 1600 навчальних закладів у 48 американських штатах. Як свідчать дослідники,

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

більш ніж 80% навчальних закладів, які запровадили зазначену реформаційну програму у 80-х роках XX ст. плідно працюють і донині, при цьому головною причиною відмови шкіл від співпраці з SFA називають тиск з боку суперінтендантів навчальних округів, які, побоюючись втрати частини своїх владних повноважень, негативно налаштовані як на загальношкільну реформу взагалі, так і на SFA зокрема [5, 62].

Програма «Успіх для всіх» спрямована не тільки на попередження відставань у навчанні (головна увага приділяється мовним компетенціям), але також на попередження затримки інтелектуального розвитку учнів початкових та молодших середніх шкіл, що працюють у рамках федеральної програми соціальної допомоги знедоленим дітям Title I. Наголосимо, що учнівські контингенти зазначених шкіл становлять діти з малозабезпечених сімей, представники расових та етнічних меншин, діти зі спеціальними освітніми потребами тощо. Основними заходами щодо попередження відставань у навчанні та затримки інтелектуального розвитку учнів стали: раннє інтенсивне втручання; використання інноваційних методів навчання читанню й письму; постійний професійний розвиток вчителів, що передбачає підвищення ефективності викладання, налагодження плідної взаємодії з учнями у процесі навчання, вміння знаходити індивідуальний підхід до кожного учня тощо; моніторинг прогресу в навчальних досягненнях учнів; гнучкий розподіл учнів на групи з метою врахування їх індивідуальних можливостей та надання підтримки у разі необхідності.

Аналіз праць американських науковців, присвячених діяльності SFA [5; 6; 7], дозволив виділити такі ключові елементи загальношкільної реформаційної програми «Успіх для всіх».

1. ***Загальношкільний курикулум.*** Навчальні заклади, що входять до інноваційної шкільної мережі SFA працюють, як зазначалося вище, за єдиною загальношкільною програмою. Така програма передбачає запровадження новітніх технологій навчання читанню й письму в усіх класах (з першого по шостий). У першому класі головна увага приділяється розумінню тексту, фонетиці, розвитку мовлення. Основною формою роботи на таких заняттях є парна (учні читають художні тексти один одному). Протягом 2–6 року навчання застосовуються методи кооперованого навчання, продовжується практика читання в парі. Загальношкільний курикулум не передбачає використання підручників. Навчання читанню й письму здійснюється на

автентичних художніх творах для дітей, зазвичай оповіданнях [7, 693]. Крім уроків у звичайних класах навчальним планом передбачені додаткові щоденні 90-хвилинні заняття з читання у читацьких групах, що об'єднують учнів за рівнем сформованості навичок читання. З метою зменшення кількості учнів у читацьких групах (максимально 20 учнів) до проведення занять залучаються додаткові вчителі читання з числа досвідчених тьюторів. Обов'язковим для кожного учня є також позакласне читання кожного дня протягом 20 хвилин. Двічі на тиждень відбуваються засідання Клубу книголюбів, де учні обмінюються думками щодо прочитаних творів, дивляться презентації чи ляльковi вистави.

2. ***Тьюторство.*** Протягом 1–3 року навчання спеціально підготовлені вчителі працюють індивідуально з кожним учнем, який має відставання у навчанні читанню. Індивідуальні заняття тісно пов'язані з тематикою уроку у відповідному класі. Зазначені індивідуальні заняття з тьютором тривають 20 хвилин щоденно у позаурочний час.

3. ***Оцінювання і розподіл на групи.*** Контроль успішності учнів 1–6 класів з читання здійснюється кожні вісім тижнів. Отримані результати дають змогу вчителям визначити альтернативні підходи щодо проведення уроків у звичайних класах, здійснити перерозподіл учнів у читацьких групах, виявити потребу в індивідуальних заняттях з тьютором або необхідність консультації лікаря щодо виключення проблем із зором чи зі слухом тощо.

4. ***Команди батьківської підтримки.*** У кожній школі, що входить до інноваційної шкільної мережі SFA створена команда батьківської підтримки, до складу якої входять вчителі, представники батьківської громадськості, соціальні педагоги, члени шкільної ради, заступники директора з виховної роботи та ін. Головною метою діяльності команди батьківської підтримки є ознайомлення батьків з особливостями загальношкільної програми, за якою працює навчальний заклад, і, як результат свідомої участі у зазначеній програмі, заручення батьківською підтримкою. Основними напрямами діяльності команд батьківської підтримки стали: налагодження співпраці школи та батьківської громадськості; освіта батьків; проведення консультацій для батьків з питань навчальних досягнень учнів та дисципліни [5, 63]. Члени команд батьківської підтримки відвідують дітей та їх батьків вдома, проводять семінари та тренінги для батьків у школі.

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

5. ***Фасилітатори.*** Одним з найбільш важливих елементів загальношкільної програми, що зумовлює її тривалість та успішність запровадження у конкретному навчальному закладі, виступає фасилітатор. Кожен навчальний заклад, що входить до інноваційної шкільної мережі SFA має посаду фасилітатора, яку обіймає досвідчений учитель з числа педагогічного персоналу зазначеного закладу. Основними обов'язками фасилітатора є забезпечення якості та ефективності запровадження загальношкільної програми та координація діяльності всіх її елементів.

6. ***Робота з дітьми дошкільного віку з групи ризику.*** При більшості шкіл, що працюють за програмою «Успіх для всіх», функціонують підготовчі класи або навіть дитячі садки для дітей з групи ризику, що спрямовані на формування готовності дитини до навчання у закладах SFA та раннє попередження можливих відставань у навчанні читанню й письму.

Головними умовами, на яких навчальний заклад входить до інноваційної шкільної мережі SFA стали: готовність навчального закладу до запровадження всіх ключових елементів загальношкільної реформаційної програми; приєднання до мережі через свідомий вибір членами педагогічного колективу (80% голосів за результатами таємного голосування); здійснення необхідних змін у курикулумі та викладанні навчальних предметів; постійний професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів.

Зазначимо, що професійний розвиток вчителів здійснюється як через проведення консультантами-інструкторами SFA занять для вчителів у межах школи (навчальний план передбачає 26-денний термін навчання для кожного вчителя протягом першого року запровадження програми, 15-денний – протягом другого року, 12-денний – протягом третього року та 8-денний – протягом усіх наступних років [5, 64]), так і через обмін інноваційним педагогічним досвідом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Основними шляхами поширення прогресивного педагогічного досвіду у межах інноваційної шкільної мережі SFA є: 1) національні та регіональні конференції, в яких беруть активну участь як науковці, так і освітяни-практики: директори шкіл, фасилітатори, вчителі. Протягом таких конференцій педагогічний персонал презентує нові розробки та ідеї, відвідує різноманітні семінари чи майстер-класи тощо; 2) модульні навчальні курси, лабораторії; 3) різні форми дистанційних консультацій та

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

онлайн-конференцій з колегами-практиками та інструкторами; 4) інформаційні бюлетені тощо.

Висновки. Аналіз особливостей діяльності інноваційної шкільної мережі «Успіх для всіх» свідчить про ефективність запровадження загальношкільних реформаційних програм, спрямованих на удосконалення всіх аспектів діяльності навчального закладу, починаючи від зміни функцій освітніх лідерів та вчителів, і закінчуючи методичним забезпеченням навчального процесу. У результаті запровадження програми SFA у навчальних закладах з традиційно низькими показниками навчальних досягнень (т. з. неуспішних школах), успішність учнів збільшилася. Значним досягненням стало свідоме обрання освітянами загальношкільної стратегії реформування навчального закладу, а не нав'язування освітньої політики «згори». На особливу увагу заслуговує досвід налагодження співпраці з батьківською громадськістю та програми професійного розвитку вчителів у межах досліджуваної інноваційної шкільної мережі.

Вважаємо, що налагодження взаємодії між освітянами-теоретиками та вчителями-практиками через створення в Україні національних і регіональних інноваційних шкільних мереж та залучення українських освітян до участі в міжнародних інноваційних мережах за допомогою нових телекомунікаційних технологій є одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення вітчизняної освітньої системи та підвищення ефективності її діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Нові підходи до створення альтернативних шкіл : сучасний досвід реформування середньої освіти США / А. А. Сбруєва // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 36. – С. 38–42.

2. Berends M. Facing the Challenges of Whole-School Reform : New American Schools After a Decade [Electronic resource] / M. Berends, S. Bodilly, S. Kirby. – RAND Corporation, 2002. – 226 p. – URL:
www.rand.org/pubs/monograph_reports/ MR1498.

3. Glennan T. New American Schools after six years / T. Glennan. – Santa Monica, CA : RAND Corporation, 1998. – 105 p.

4. Hopkins D. Understanding networks for innovation in policy and practice / D. Hopkins // Networks of innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 153–164.

5. Slavin R. Built to Last : Long-Term Maintenance of Success for All / R. Slavin // Remedial and Special Education. – 2004. – Vol. 25, № 1. – P. 61–66.

6. Slavin R. Success for All : Policy consequences of Replicable Schoolwide Reform / R. Slavin // Handbook of Educational Policy / ed. by G. J. Cizek. – New York : Academic Press, 1999. – P. 325–349.

7. The National Randomized Field Trial of Success for All : Second-Year Outcomes / [G. Borman, R. Slavin, A. Cheung, N. Madden et al.] // American Education Research Journal. – 2005. – Vol. 42, № 4. – P. 673–696.

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

РЕЗЮМЕ

М. А. Бойченко. Деятельность инновационной школьной сети «Успех для всех» (Success for all) в контексте внедрения общешкольной реформы в США.

В статье рассмотрены особенности функционирования одной из наиболее известных в США общенациональных инновационных школьных сетей «Успех для всех». Проанализированы ключевые элементы общешкольной реформационной программы, которая положена в основу деятельности рассматриваемой инновационной школьной сети. Определены пути распространения прогрессивного педагогического опыта в рамках сети «Успех для всех».

***Ключевые слова**: инновационная школьная сеть, общешкольная программа, общешкольный курикулум, команда родительской поддержки, оценивание, тьютор, фасилитатор, школа.*

SUMMARY

М. Boichenko. Activity of innovative school network «Success for all» in the context of the whole-school reform in the USA.

The article deals with the peculiarities of functioning of one of the most famous in the USA national innovative school networks «Success for All». The key elements of the whole-school design on which the activity of innovative school network is based are analyzed. The ways of spreading of progressive pedagogical experience in the frames of innovative school network «Success for All» are defined.

Key words: innovative school network, whole-school design, whole-school curriculum, family support team, assessment, tutor, facilitator, school.

УДК 37.017.4.63

Н. Л. Голубкова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПАРТНЕРСТВО ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩАННЯ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ТА ДИСЦИПЛІНИ У ШКОЛАХ США

У статті подана характеристика основних стратегій партнерства американської школи, сім'ї та громади, спрямованих на зменшення кількості порушень шкільної дисципліни учнями та створення безпечного сприятливого для навчання та розвитку дітей середовища в загальноосвітніх навчальних закладах у контексті реформи середньої освіти США.

***Ключові слова**: партнерство школи, сім'ї та громади, спільні заходи, залучення сімей та громад до діяльності школи, шість пріоритетних напрямів, безпечне, сприятливе для навчання та розвитку середовище, шкільна дисципліна, активізація, волонтерство батьків і членів громад, покращання поведінки учнів.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства вимагає від науковців і педагогів-практиків розв'язання низки складних проблем, що сприяють виходу національної освіти на якісно новий рівень, який відповідав би високим міжнародним стандартам. Тому стратегічні завдання реформування та розбудови системи вітчизняного шкільництва пов'язані з осмисленням світової педагогічної

спадщини і кращих зразків національних систем освіти та виховання.

Важливим аспектом сучасних порівняльно-педагогічних досліджень є вивчення зарубіжного досвіду організації партнерства школи, сім'ї та громади у вихованні дітей у різних країнах світу. У цьому контексті вивчення педагогічного досвіду США є надзвичайно корисним й актуальним тому, що, по-перше, партнерство американської школи, сім'ї та громади визнано одним із провідних завдань для всіх шкіл країни на законодавчому рівні, по-друге, переважна більшість американських науковців, учителів і батьків усвідомлюють, що ефективна співпраця шкіл із сім'ями учнів і місцевими громадами може стати дієвим засобом реформування шкільництва та підвищення якості освіти школярів. Отже, завдання запровадження більш широких зв'язків між школою, сім'єю та громадою є актуальним для більшості шкіл США у кінці XX – на початку XXI століття.

Аналіз актуальних досліджень. Концепції запровадження, функціонування та розвитку партнерських відносин між школою, сім'єю та громадою стали предметом наукового дослідження таких американських дослідників, як: Дж. Епштайн (Joyce L. Epstein), Ф. Л. Ван Вурхіс (Frances L. Van Voorhis), К. Вогель (Carl Vogel), Д. Давіес (Don Davies), Н. Р. Дженсорн (Natalie Rodriguez Jansorn), Б. С. Саймон (Beth S. Simon), К. К. Салінас (Karen C. Salinas), М. Дж. Сандерс (Mavis G. Sanders) та ін. Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять праці, предметом яких є вивчення існуючих в американських школах проблем, пов'язаних з поведінкою учнів та впливом партнерських програм на покращання дисципліни у школі. Цьому колу питань присвячені праці С. Б. Шелдон (Steven B. Sheldon), Л. Тейлор (Linda Taylor), Х. С. Едельман (Hovard S. Adelman) П. А. Ногуера (Pedro A. Noguera) Х. Ма (Xin Ma) та інших науковців.

Проблеми виховання в американській школі вивчали у різні часи українські та російські дослідники. Стосовно нашого дослідження на особливу увагу заслуговують праці таких науковців, як О. М. Боровикова, О. М. Джуринського, Г. Д. Дмитрієва, З. О. Малькової, М. Д. Нікандрова, В. Я. Пилиповського, А. А. Сбруєвої та інших. Окремі аспекти взаємодії американської школи, сім'ї та громади розглянули такі дослідники, як І. Д. Звєрєв, І. К. Звєрєва, В. І. Петрищев та інші.

Метою статті – охарактеризувати основні стратегії співпраці американської школи, сім'ї та громади у покращанні поведінки учнів та шкільної дисципліни.

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

Виклад основного матеріалу. Після прийняття у 2001 році Закону про початкову та середню освіту «Жодної відстаючої дитини поряд» (No Child Left Behind) перед американською школою було поставлено низку завдань, спрямованих насамперед на розв'язання проблем запровадження стандартизованого тестування школярів і покращання звітності шкіл. Тож щорічне стандартизоване тестування учнів загальноосвітніх державних шкіл з 3-го по 8-й класи з можливістю реорганізації тих навчальних закладів, учні яких показували незадовільні результати під час тестування, стало провідною ідеєю федеральної освітньої політики країни.

Однак багато батьків, педагогів і членів громад все ж таки вважають, що проблеми поведінки та безпеки учнів у школі є не менш важливими, ніж їхні результати під час тестування. По-перше, вони впевнені, що поведінка школярів та дисципліна у школі мають велике значення для досягнення учнями високих академічних показників [2].

По-друге, протягом кількох останніх років випадки грубого порушення шкільної дисципліни, а саме стрільба з вогнепальної зброї у школах країни, розповсюдження та вживання алкоголю та наркотиків школярами, сприяли появі хибної думки про те, що насилля поширюється швидкими темпами в загальноосвітніх навчальних закладах, які стали небезпечним місцем для перебування дітей та вчителів. Таким чином, створення безпечного, сприятливого для навчання учнів і викладання вчителів середовища у класних кімнатах і у школах у цілому набуло актуальності та стало одним із першочергових завдань для американських педагогів.

Необхідно зазначити, що теоретичною основою стратегій (заходів) адміністраторів шкіл щодо залучення ресурсів сім'ї та громади до створення та підтримки безпечного шкільного середовища та запровадження в навчальному закладі сприятливої атмосфери для успішного навчання школярів стала *теорія перетинання сфер впливу* (*theory of overlapping spheres of influence*) Джойс Дж. Епштайн, директора Центру партнерства школи, сім'ї та громади, професора університету Дж. Хопкінса. У цій теорії дослідниця наголошує на тому, що у процесі свого розвитку учні зазнають впливу сім'ї, школи та громади, які є основним середовищем, у якому здійснюється соціалізація, навчання та виховання дітей. Вона називає ці складові трьома «сферами впливу» («spheres of influence»), які дублюють одна одну більшою чи меншою мірою залежно від характеру та ступеня активності спілкування і співпраці між педагогічним колективом школи,

батьками та членами громади. Цілеспрямоване перетинання зазначених сфер позитивно впливає на навчання та розвиток дітей, а одним із можливих результатів такої співпраці (collaboration) є покращання поведінки учнів як у школі, так і поза її межами [5, 701–702].

Безумовно, у центрі зазначеної теорії є учень. Саме учні є головними учасниками процесу навчання, розвитку та досягнення успіхів у школі. Звичайно, співпраця школи, сім'ї та громади не є гарантією успішності учнів, але розроблені ними партнерські заходи щодо залучення школярів, учителів, керівництва шкіл, батьків і членів громад до співпраці сприяють посиленню мотивації учнями своїх особистих досягнень та успіхів.

Згідно з *теорією перетинання сфер впливу* очевидним є той факт, що здійснення адміністраторами і педагогами зусиль щодо залучення сімей та громад до діяльності школи та високий рівень їх участі у навчально-виховному процесі позитивно корелює з покращанням відвідування учнями школи, підвищенням їх досягнень у процесі вивчення математики, читання та письма, покращанням оцінок у табелях успішності та іншими позитивними результатами школярів. Однак ефект партнерських заходів на поведінку учнів потребує конкретизації та більш детального дослідження. Отже, важливо визначити ті чинники, які впливають на поведінку школярів та дисципліну у школі.

Досліджуючи делінквентну (злочинну) (delinquent) поведінку підлітків у школі, такі американські науковці, як Н. Д. Бренер (Nancy D. Brener), Т. Р. Саймон (T. Thomas R. Simon), Є. Дж. Краг (Etienne.G. Krug), Р. Лоурі (Richard Lowry), Ф. Кауфман (Phillip Kaufman), Х. Чен (Xianglei Chen), С. Чоу (Susan Choy) та ін. зазначають, що *стать*, *вік* і *раса* учнів суттєво впливають на виникнення інцидентів, що мають як фатальні, так і нефатальні наслідки.

По-перше, школярі чоловічої статі більш схильні до залякування інших, до бійок, погроз, вживання алкоголю та наркотиків, порушення норм поведінки та скоєння злочинів, а також саме їм набагато частіше, ніж дівчатам погрожують зброєю та завдають тілесних ушкоджень [1].

По-друге, чим старшими є учні, тим більш активно вони беруть участь у серйозних порушеннях дисципліни у школі. Кримінальні злочини, як правило, спостерігаються у старших середніх школах, а випадки гноблення та утисків частіше відбуваються серед учнів середніх класів загальноосвітніх шкіл [7].

По-третє, порівняно з учнями – представниками білої раси представники небілої раси почувають себе менш безпечно у своїх школах і,

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

як правило, більш активні у скоєнні правопорушень.

Загальновідомим є той факт, що атмосфера в сім'ї також є важливим фактором, який впливає на поведінку учнів. Методи виховання, правила та розпорядок, підходи до дисципліни, батьківський контроль, сімейні стратегії розв'язання проблем, а також рівень конфліктів у сім'ї можуть прогнозувати правопорушення серед підлітків у школі. Таким чином, у процесі планування спільних з батьками заходів, які спрямовані на скорочення злочинності та проблем з дисципліною у школі, важливо брати до уваги вищезазначені соціо-демографічні характеристики.

Доведено, що не тільки соціодемографічні особливості учнів і сімейне середовище, але й місцева громада, в якій живе сім'я, та розташована школа можуть впливати на поведінку учня. Так, американські дослідники А. Елліот (Amanda Elliot), Д. С. Елліотт (Delbert S. Elliot), Р. Дж. Семпсон (Robert J. Sampson), У. Дж. Уілсон (William J. Wilson), Д. Хуізинга (David Huizinga) та інші стверджують, що соціальна та культурна організація району впливає на процеси соціалізації сім'ї та школи [4]. Наприклад, якщо підлітки зазнають насилля у громаді, то вони, як правило, отримують низькі оцінки, схильні до пропусків уроків і мають проблеми з поведінкою у школі.

Насправді Мавіс Дж. Сандерс (Mavis G. Sanders), науковець з Центру досліджень у галузі освіти та виховання проблемних учнів (Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR)), вивчаючи роль громад у вдосконаленні діяльності школи, зазначає, що не тільки співпраця школи з батьками школярів, але також і з громадами може допомогти покращити поведінку учнів і створити безпечне для перебування та навчання середовище в навчальному закладі. Дослідження, яке вона провела у трьох школах міста Балтімор, штат Меріленд, довело, що безпека в зазначених навчальних закладах була підвищена завдяки залученню членів громади до різноманітних позашкільних програм, а також до патрулювання безпечного прибуття учнів до школи. Важливо зупинитися ще на одній ініціативі з боку громади, а саме члени громади виявили бажання виконати роль наставників учнів, особливо тих, які мали проблеми з дисципліною та низькі показники у навчанні (mentoring at-risk students). Унаслідок таких дій школярі покращили і свої академічні досягнення, і поведінку [9, 372].

Таким чином, М. Дж. Сандерс переконливо доводить, що вплив громад не завжди є негативним. Громади, в яких живуть учні, можуть

зробити великий внесок у покращання поведінки учнів і поліпшити стан шкіл. Дослідниця зазначає, що такі спільні дії школи з громадою, як наставництво, патруль безпеки, а також бізнес-партнерство можуть покращити шкільні програми, вплинути на успішність і на формування позитивного ставлення учнів до процесу навчання та школи [8, 21]. На думку М. Дж. Сандерс, на жаль, особливості впливу партнерських заходів школи та громади на покращання поведінки та зниження правопорушень, скоєних, учнями, ще недостатньо вивчені.

Аналіз науково-педагогічної літератури виявив, що багато американських педагогів, наприклад Д. С. Готтфредсон (Denise C. Gottfredson), Г. Д. Готтфредсон (Gary D. Gottfredson), Л. Дж. Хибл (Lois G. Hybl) та інші, вважають, що спільні заходи школи, сім'ї та громади сприяють розв'язанню проблем, пов'язаних з поведінкою учнів та покращанням їхніх результатів у навчанні, але все ж таки більшу роль у створенні безпечного сприятливого шкільного середовища відіграють учителі. Роль батьків у сприянні покращанню поведінки школярів все ще залишається більш скромною і часто розглядається педагогами та адміністраторами навчальних закладів як допоміжна [6].

На федеральному рівні питанням партнерства була приділена велика увага у період підготовки освітнього Акта «Цілі 2000: Закон про освіту Америки». Так, у 1998 році одним із результатів співпраці Міністерства освіти США та науковців у цьому напрямку стала розробка рекомендацій для шкіл щодо гарантування безпечного для перебування та навчання дітей середовища в загальноосвітніх навчальних закладах країни (*Early warning timely response: A guide to safe schools*). Адміністраторам і вчителям було рекомендовано активізувати спільну роботу з батьками учнів, спрямовану на запобігання правопорушенням у школах країни та надання допомоги дітям у випадках скоєння насилля [3].

Зазначені рекомендації сприяли більш широкому запровадженню в загальноосвітніх навчальних закладах заходів щодо залучення батьків до навчально-виховного процесу школи (наприклад, зросла участь батьків у проведенні семінарів з питань виховання дітей, психолого-педагогічних конференцій та засідань батьківсько-вчительських асоціацій щодо визначення шкільної політики та планування навчально-виховного процесу; активізувалось волонтерство батьків у школі). Завдяки зазначеним заходам члени сімей учнів почали більше цікавитися навчанням своїх дітей та більш

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

активно допомагати їм у підготовці до занять. Цьому сприяли розроблені вчителями домашні завдання, що спонукають школярів обговорити цікаві ідеї чи проблемні питання з батьками та іншими членами сімей, які відповідно не відмовляють дітям у цьому. Як результат, у школах почало спостерігатися покращання поведінки учнів, зменшення правопорушень з їхнього боку, зменшення кількості пропусків занять без поважних причин і, безумовно, підвищення академічних показників у навчанні.

Визначаючи завдання американської школи, дослідники та педагоги країни впевнені, що школи повинні не тільки надавати знання та формувати вміння і навички учнів, але й створювати безпечне середовище для їх перебування та навчання і відповідати за безпеку життя школярів. Забезпечення порядку та безпеки у школі, а також створення сприятливого для навчання клімату на уроках є пріоритетними для всіх шкіл США. І все ж таки школа є тільки одним із тих середовищ (context), у яких живуть учні, й одні педагоги без підтримки сімей та громад не можуть зменшити (скоротити) випадки порушення дисципліни та делінквентну (delinquent) поведінку учнів. Таким чином, перед школами постає завдання спрямовувати свої зусилля на залучення батьків учнів та членів громад до спільних заходів, метою яких є зменшення випадків проблемної поведінки учнів та створення безпечного середовища у школі.

Важливо, щоб школи сприймали спільні заходи із сім'ями та громадами як ефективний засіб покращання поведінки учнів та скорочення вживання дисциплінарних заходів стосовно учнів, а не уникали їх. Тільки в тих школах, де адміністрація та вчителі усвідомлюють важливість і докладають зусилля для запровадження різноманітних спільних заходів з батьками учнів та членами громади, останні стають ефективними помічниками та партнерами педагогічних колективів у справі покращання поведінки учнів.

Дослідження, яке було проведено С.Б. Шелдон та Дж. Епштайн у 2002 році за підтримки Міністерства освіти США, Департаменту досліджень та удосконалення освіти (U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement), ще раз свідчить, що заходи, які були запроваджені з метою залучення сімей та громад за шістьма пріоритетними напрямами залучення (1. Виховний вплив батьків (Виконання батьківських обов'язків) (Parenting), 2. Спілкування (Communicating), 3. Волонтерство (Volunteering), 4. Навчання вдома (Learning at home), 5. Прийняття рішень (Decision making), 6. Співпраця з громадою (Collaborating with the community)),

спрямованими на створення та укріплення комплексних програм партнерства, ілюструють колосальний потенціал, який може впливати на зниження кількості учнів-порушників дисципліни, яких направляють на виховні бесіди до офісів директорів шкіл, залишають у школі після уроків (detention) та тимчасово відсторонюють від занять у школи (in-school suspensions). Запровадження спільних дій за двома пріоритетними напрямами залучення батьків і громад до партнерства зі школою, розробленими Дж. Епштайн, а саме, «Виховний вплив батьків» (Виконання батьківських обов'язків) (Parenting) та «Волонтерство» (Добровільність) (Volunteering), на думку багатьох американських дослідників і педагогів-практиків, є найбільш ефективними у скороченні кількості учнів, до яких застосовують дисциплінарні заходи покарання [10, 10].

Отже, дослідники С. Б. Шелдон та Дж. Епштайн дійшли висновку, що заходи, які організовані та запроваджені за такими двома напрямами залучення, як Виховний вплив батьків (Parenting) та Волонтерство (Volunteering), є саме тими важелями, які сприяють зниженню дисциплінарних порушень у школі. Запроваджуючи заходи, спрямовані на розширення підтримки батьками позитивної поведінки дітей вдома, а також залучення членів сімей учнів та членів громад до навчально-виховного процесу школи в якості волонтерів з метою покращення поведінки школярів у навчальному закладі, директори шкіл і педагогічні колективи сприяють активізації перетинання трьох сфер впливу: між школою, сім'ю і громадою, що має позитивний вплив на дисципліну школярів і створення безпечного сприятливого середовища для навчання. Отже, чим вищим є рівень залучення сімей та громади до навчально-виховного процесу в школі, тим менше учнів порушують дисципліну, тим менше вчителі застосовують покарання учнів.

Висновки. Отже, визначення адміністраторами шкіл та вчителями стратегій партнерства із сім'ями своїх учнів і громадами, які спрямовані на покращання поведінки учнів і дисципліни у школі та створення безпечного сприятливого для навчання та розвитку дітей середовища, відбувається на основі теорії перетинання сфер впливу (theory of overlapping spheres of influence) Джойс Дж. Епштайн. Крім того, саме партнерські заходи за двома пріоритетними напрямами залучення батьків і громад до діяльності школи, розробленими Дж. Епштайн, а саме «Виховний вплив батьків» і «Волонтерство», є найбільш ефективними важелями у зниженні

дисциплінарних порушень, скоєних учнями.

Вважаємо, що дослідження прогресивного американського досвіду впровадження партнерства школи, сім'ї та громади та його впливу на покращення поведінки учнів та дисципліни в школі в цілому не повинно стати механічним запозиченням окремих методик і заходів, а потребує глибокого та системного вивчення і застосування в загальноосвітній школі України з урахуванням національної специфіки та культурно-історичних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brener N. D. Recent trends in violence-related behaviors among high school students in the United States [Електронний ресурс] / N. D. Brener, T. R. Simon, E. G. Krug, R. Lowry // Journal of the American Medical Association. – 1999. – Vol. 282. – P. 440–446. – Режим доступу до журн. : http://jama.ama-assn.org/cgi/content/full/282/5/440.

2. Clark S. District chops away at suspensions: Are schools calmer? [Електронний ресурс] / S. Clark // Catalyst for Cleveland Schools. – 2002. – December/January. – P. 4–6. – Режим доступу до журн. : http://www.catalyst-ohio.org/news/index.php?item=414&cat=23.

3. Dwyer K. Early warning timely response: A guide to safe schools [Електронний ресурс] / Dwyer K., Osher D., Warger C. – Washington, D. C. : U.S. Department of Education, 1998. – 41 p. – Режим доступу : http://www.ed.gov/offices/OSERS/OSEP/earlywrn.html.

4. Elliott D. S. The effects of neighborhood disadvantage on adolescent development [Електронний ресурс] / D. S. Elliott, W. J. Wilson, D. Huizinga, R. J. Sampson, A. Elliott, B. Rankin // Journal of Research in Crime and Delinquency. – 1996. – Vol. 33. – P. 389–426. – Режим доступу до журн. : http://jrc.sagepub.com/content/33/4/389.

5. Epstein J. L. School/family/community partnerships: Caring for the children we share / J. L. Epstein // Phi Delta Kappan. – 1995. – Vol. 76. – P. 701–712.

6. Gottfredson D. C. Managing adolescent behavior: A multiyear, multischool study [Електронний ресурс] / D. C. Gottfredson, G. D. Gottfredson, L. G. Hybl // American Educational Research Journal. – 1993. – Vol. 30. – P. 179–215. – Режим доступу до журн. : http://www.jstor.org/pss/1163194.

7. Nansel T. R. Bully behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment [Електронний ресурс] / T. R. Nansel, M. Overpeck, R. S. Pilla, W. J. Ruan, B. Simons-Morton, P. Scheidt // Journal of the American Medical Association. – Retrieved May 9, 2001 – Vol. 285. – P. 2094–2100. – Режим доступу до журн. : http://jama.ama-assn.org/issues/v285n16/rfull/joc01746.html.

8. Sanders M. G. The role of «community» in comprehensive school, family, and community partnership programs [Електронний ресурс] / M. G. Sanders // Elementary School Journal. – 2001. – Vol. 102. – P. 19–34. – Режим доступу до журн. : http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ637785&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ637785.

9. Sanders M. G. School-family-community partnerships focused on school safety: The Baltimore example [Електронний ресурс] / M. G. Sanders // Journal of Negro Education. – 1996. – Vol. 65. – P. 369–374. – Режим доступу до журн. : http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails.jsp?searchtype=keyword&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ562110&ERIC.

10. Sheldon S. B. Improving Student Behavior and School Discipline with Family and Community Involvement [Електронний ресурс] / S. B. Sheldon, L. Joyce, J. L. Epstein // Education and Urban Society. – 2002. – Vol. 35, № 1 – P. 4–26. – Режим доступу до журн. : http://eus.sagepub.com/cgi/content/abstract/35/1/4

РЕЗЮМЕ

Н. Л. Голубкова. Партнерство школы, семьи и общины как средство улучшения поведения учащихся и дисциплины в школах США.

В статье дана характеристика основных стратегий партнерства американской школы, семьи и общины, направленных на уменьшение количества нарушений школьной дисциплины учащимися и создание безопасного благоприятного для обучения и развития детей среды в общеобразовательных учебных заведениях в контексте реформы среднего образования США.

***Ключевые слова**: партнерство школы, семьи и общины, совместные мероприятия, вовлечение семей и общин в деятельность школы, шесть приоритетных направлений, безопасная, благоприятная для обучения и развития детей среда, школьная дисциплина, активизация, волонтерство родителей и членов общин, улучшение поведения учащихся.*

SUMMARY

N. Golubkova. School, family and community partnership as a means of improving the US high school students' behavior and school discipline.

The article is devoted to characterizing the main strategies of American school, family and community partnership in order to decrease high school pupils' discipline problems and to promote safe and favourable for learning environment in the context of the secondary education reform.

Key words: school, family and community partnership, collaboration, family and community involvement into school activity, six types of involvement, safe, focused on learning environment, school discipline, to intensify parents and community volunteerism, improvement of student behavior.

УДК 351.851.4(73)

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

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НОРВЕГІЇ: ГЕНЕЗА І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

У статті досліджено генезу педагогічної освіти в Норвегії; обґрунтовано періодизацію її розвитку; визначено особливості та тенденції розвитку підготовки норвезького вчителя.

***Ключові слова**: генеза, періодизація, тенденція, розвиток, педагогічна освіта, Болонський процес.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють процеси реформування системи освіти, яке, у контексті входження України до Болонського процесу, інтеграційних прагнень до єдиного європейського та світового освітнього простору, тісно пов'язано з вивченням позитивного закордонного досвіду розбудови систем освіти і,

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

особливо, систем підготовки вчителів. Це актуалізується тим, що в документах ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації Міжнародної Співпраці і Розвитку, Міжнародної організації Праці вчитель XXI століття проголошуються носієм суспільних змін. Оскільки від якості його підготовки залежить ефективність модернізації всієї системи освіти, важливим стає пошук оптимальних шляхів ефективної підготовки майбутнього вчителя, що актуалізує активне вивчення та узагальнення позитивного європейського та світового освітнього досвіду з цього питання.

Однією з країн, систему педагогічної освіти якої доцільно вивчати, є Норвегія. Це зумовлюється тим, що, по-перше, Норвегія – високорозвинута країна, в якій розвиток освіти є пріоритетом; по-друге, система освіти відноситься до самих егалітарних у Європі (поряд з освітніми системами Швеції та Фінляндії), по-третє, система підготовки вчителів у Норвегії визнається однією з ефективніших в світі; по-четверте, за формальними показниками рівності в освітніх можливостях Норвегія займає провідне місце; загальні витрати на освіту складають 6,8% від валового національного продукту, тоді як середній показник по країнам Європейського Союзу – 5%.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що незважаючи на досить ґрунтовне вивчення розвитку систем педагогічної освіти у багатьох розвинутих країнах Європи та Америки, досліджень стосовно розвитку педагогічної освіти в Норвегії проводилося недостатньо. Необхідно відмітити наукові праці Р. Грана, І. Луговської, що присвячені розвитку шкільної освіти; Н. Вишневської, яка досліджувала проблему реформування вищої освіти; О. Ємельянової та В. Семілетко, які розглянули деякі аспекти підготовки вчителів; Н. Макарової, яка вивчала проблеми дошкільного виховання. Цікавими є дослідження норвезької системи освіти, що проводили Г. Васьківська, І. Берньє, Н. Гарм, І. Іванюк, К. Карлсен, Л. Ронінсбак, А.- Ульсон та інші.

Мета статті – дослідити генезу педагогічної освіти в Норвегії. Завданнями статті є: обґрунтування періодизації розвитку педагогічної освіти в Норвегії; визначення особливостей та тенденцій підготовки норвезького вчителя.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого–педагогічної літератури доводить, що педагогічна освіта в Норвегії має досить тривалу історію та певну специфіку. Це зумовлює необхідність ретроспективного аналізу зародження та розвитку педагогічної освіти, оскільки без знання

минулого дуже важко зрозуміти сьогоднішній стан та прогнозувати подальший розвиток цього важливого напряму в освіті Норвегії. Крім того, діалектика як метод пізнання, включає, за Г. Ф. Гегелем, принцип історизму, який дає можливість всебічно вивчити предмет наукового дослідження у його розвитку, зумовленості зовнішними та внутрішними об`єктивними факторами, що, у свою чергу, дозволяє виявити його властивості та взаємозв`язки з урахуванням особливостей конкретно-історичних умов даної епохи [3].

Становлення та розвиток системи освіти Норвегії взагалі, та системи педагогічної освіти зокрема, зумовлюється як соціально-економічними, так й історичними, культурними особливостями Норвегії. Країна, яка виникла давно, але тільки у 1905 році одержала свою незалежність, була вимушена враховувати освітню політику тих держав, до складу яких вона входила (Данії, Швеції). Проте з моменту свого зародження та до сьогоднішнього дня однією з цілей освіти є рівний доступ до навчання всіх верств населення, прагнення надати можливість здобувати знання кожному впродовж життя. Тому не дивно, що у якості завдань державної освітньої політики надавався пріоритет освітнім інституціям і особлива увага завжди приділялася підготовці педагогічних кадрів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–8] дозволяє стверджувати, що система освіти Норвегії пройшла тривалий і складний шлях свого розвитку. Саме цим пояснюється необхідність її історико-педагогічного аналізу, оскільки без знання соціально-економічних потреб суспільства та людини, а також філософських та соціальних ідей минулого дуже важко зрозуміти сьогоднішній стан та прогнозувати подальший розвиток цього важливого напряму в освіті скандинавських країн.

Цікавим, на нашу думку, є підхід до аналізу розвитку освіти Ола Свейна [2], який базується на особливостях формування національної цілісності норвезького народу. Особливе значення приділяється Закону про освіту 1889 року, який ввів обов`язкову початкову освіту та може розглядатися як пусковий механізм цілеспрямованого формування національної свідомості, що активізував розвиток системи педагогічної освіти у країні. Дослідниця виділяє релігійний, утилітарний, національно-демократичний та класичний періоди (проекти) розвитку, які тісно взаємозв`язані та взаємозумовлені. Зазначається, що в релігійний період провідну роль у розвитку освіти відігравала церква та релігійні рухи, в утилітарному, або прагматичному, –

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

бюрократична еліта та робітничий рух, у національно-демократичному – народні рухи та ліберально налаштовані педагоги.

Ретроспективний аналіз розвитку освіти у Норвегії дав можливість дослідити періодизацію розвитку педагогічної освіти цієї країни, основними критеріями якої стали: конкретно-історичні події, об'єктивні закономірності соціально-економічного, політичного та культурного розвитку держави та освітньої системи в цілому, суспільний характер освіти, характерні особливості та зміни у підготовці вчителя, поява та динаміка якісно нових інституційних форм та змісту педагогічної освіти.

Перший період розвитку педагогічної освіти – підготовчий. Його нижньою межею став 1152 р., коли з'явилися перші формальні школи, а верхньою – 1738 р., що співпадає з підготовкою до проведення першої освітньої реформи 1739 року. Цей період характеризувався відсутністю цілеспрямованої підготовки вчителів та усвідомленням її необхідності. Підкреслимо, що до середини XVIII століття більшість норвежців були безграмотними.

Зазначимо, що цей період характеризувався значними соціально-економічними змінами, в основі яких лежав загальний економічний підйом у всіх сферах життя: у сільському господарстві, торгівлі, зростанні міст, розширенні ремесел. Водночас поглиблювалася соціальна стратифікація суспільства, почали формуватися державні інститути, система управління, військова організація тощо. Церква активно підтримувалася королівською владою. Саме їй належала монополія в галузі освіти та культури. Причому розвиток освіти зумовлювався й потребами релігійно-просвітницького характеру. Церква вважала освіту важливим фактором утвердження християнства. Тому, з одного боку, вона була зацікавлена у підготовці грамотних людей, здатних читати Святе писання, а з іншого – вважала, що поширення освіти, яка в Середньовіччі носила релігійний характер, буде сприяти подоланню язичництва та переходу населення у християнську віру. Королівська влада теж була зацікавлена в розвитку освіти, поширенні грамотності, оскільки, сприяючи утвердженню християнства, вона тим самим зміцнювала нову, більш гнучку теологічну основу ранньої феодальної монархії, яка мала обґрунтовувати «божественне походження» державної влади.

Зауважимо, що вплив церкви на розвиток освіти не можна недооцінювати, оскільки саме собори та монастирі були осередками

культури та знань, хоча невисоких за якістю, але таких, які опікувалися просвітою не тільки дітей, а й дорослих. Здійснювалася освіта у формі вивчення Священного писання, християнської проповіді та церковних ритуалів, які сприяли моральному, етичному, естетичному розвитку людини, стверджували ідеали самообмеження.

Історичний аналіз свідчить, що зародження норвезької системи освіти пов'язане з відкриттям шкіл при кафедральних соборах та монастирях під патронатом католицької церкви в ранньому Середньовіччі вже у XI столітті.

Отже, церкви та монастирі були єдиними острівками письменності та культури серед масової неграмотності населення. Така ситуація зберігалася у скандинавських країнах ще й у пізньому середньовіччі.

Другий період – пошуковий – період перших законів про освіту (1739–1827 рр.). Його межі зумовлені проведенням перших освітніх реформ 1739 р. та 1827 р. та тими подіями, що були викликані ними. Після ухвалення першого закону про освіту 1739 р., у якому було закріплено право всіх дітей на освіту в початковій школі, їх почали вчити читати і давати знання про Християнство, орієнтуючись в основному на читання релігійних книжок [1]. Проте до початку XIX століття в Норвегії все ще залишалося багато неграмотних дітей. У цьому контексті велике значення мав новий закон про освіту 1827 р., який зробив обов'яковими предметами у школі письмо, математику і спів. Діти отримали можливість відвідувати школу декілька тижнів впродовж року. І саме у цьому законі вперше на законодавчому рівні було оголошено про обов'язковість підготовки вчителів. Проте поява перших семінарів та курсів з підготовки вчителів розпочалася заздалегідь: у 1750 році у м. Берген, у 1818 році – у Квітизейді, а у 1826 році – у Тромсе [1; 3].

Визначною подією цього періоду стало заснування першого університету в Осло у 1811 році, який аж до 1946 року був єдиним навчальним закладом такого рівня. У ньому налічувалося 7 факультетів, де можна було вивчати традиційні тоді в Європі спеціальності. Типовим було і створення при факультетах спеціалізованих коледжів, що давали професійну підготовку після середнього рівня. До початку XX в. вони стали автономними навчальними центрами.

Третій період розвитку педагогічної освіти – законодавчий, охоплює 1828–1905 рр. Його важливими подіями стали:

- переведення у серпні 1884 року сектору педагогічної освіти на повне державне субсидування та проголошення сфери освіти

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

пріоритетною. Створення сприятливих умов для здійснення освітнього процесу у вищих навчальних закладах призвело до збільшення набору студентів. У 1898 році 68% випускників шкіл навчалися в університетах та коледжах Норвегії в порівнянні з 25% в 1875 році [1; 6];

- прийняття «Білого» закону 1891 року, який проголошував провідні засади національної політики держави у сфері вищої освіти: спеціалізація, взаємодія освітніх структур усіх рівнів, у тому числі органів управління; інтеграція у світовий освітній процес;

- введення у 1889 р. обов'язкової семирічної початкової та середньої освіти. Діти починали вчитися в школі з 7 років і закінчували школу у віці приблизно 14-ти років, після чого проходили конфірмацію в церкві;

- набуття незалежності Норвегією у 1905 році, що дозволяло створювати національну систему освіти та організовувати процес підготовки педагогічних кадрів згідно з вимогами, тенденціям реформування норвезького суспільства.

Четвертий період – інституційний період, охоплює першу половину XX століття (1905–1945 рр.) та характеризується інтенсивним пошуком моделі підготовки вчителя, створення мережі навчальних закладів з підготовки вчителя. Його провідною відмінністю є різноманітність та альтернативність як у програмах, так і тривалості та рівнів навчання; розуміння важливості підготовки не тільки вчителів для середньої, а й для початкової школи; усвідомлення гармонізації між базовими дисциплінами та вузькою спеціалізацією тощо [1; 3; 4].

Наступний період (п'ятий) – реформіський, тривав з 1945 по 70-ті роки XX століття і характеризувався високим рівнем централізації управління, прийняттям відповідних законодавчих документів. У цей період були відкриті університети в Бергені, Трондхейм, Тромсе. Чотири університету і шість коледжів університетського рівня пропонували абітурієнтам академічні програми в галузі сільського господарства, медицини, архітектури і освіти.

Наприкінці 1960-х років у Норвегії виникли нові школи (в основному семи- та дев'ятирічні). Вчителя не допускалися у ці школи без одержання однорічної освіти за спеціальними дисциплінами (приблизно 15 різних предметів). Такі вимоги сприяли покращенню якості знань у вчителів з кожної дисципліни, встановлення товариських відношень між викладачами та учнями. Проте викладання стало більш предметоорієнтованим і менше

підпадало під вплив інтересів того, хто навчається.

Визначною подією цього періоду стало введення обов'язкової дев'ятирічної освіти у 1969 році та законодавчого акту 1973 року, який регламентував політику держави в галузі педагогічної освіти. Згідно з цим актом університети і коледжі Норвегії мали вести підготовку студентів за трьома основними напрямами: вчитель загальної кваліфікації, вчитель першого ступеня, вчитель вищої кваліфікації. Відмінність при отриманні того чи іншого кваліфікаційного рівня складалася у переліку предметів, що вивчалися, загальним терміном навчання в навчальному закладі вищого ступеня, обов'язковим проходженням семестрового курсу педагогічної практики. Зазначимо, що в сучасній системі педагогічної освіти саме за такими кваліфікаційними рівнями здійснюється підготовка вчителів [1; 4; 5].

Для координації діяльності освітніх установ середньої та вищої освіти, які здійснюють педагогічну підготовку, було створено у 1965 році спеціальний комітет з питань університетської підготовки. Проте діяльність ВНЗ різного профілю та рівня не координувалася, так як навчальні заклади відносилися до різних міністерств: культури, сільського господарства, охорони здоров'я. Це стало поштовхом для початку процесу адміністративних реформ на початку 80-х років XX століття.

Шостий період – період реструктурування, розпочався у 80-х роках XX-го століття та триває по теперішній час. Він характеризується реструктуризацією норвезької системи освіти, що зумовлювалося необхідністю надання рівних можливостей для здобуття освіти різним верствам населення і представникам національних меншин, забезпеченням демократизації в освіті. Наголосимо, що Норвегія завжди дотримувалася принципу рівності можливостей для здобуття освіти всіма соціальними і віковими категоріями населення незалежно від статі, положення в суспільстві, здібностей, культурної спадщини.

Важливою подією у 1981 році стало проведення реформи вищої освіти, в результаті якої університети і коледжі університетського рівня отримали субсидії від держави на розвиток інфраструктури, проведення наукових досліджень, зміцнення міжнародних контактів; був введений новий стандарт вищої освіти; створено Міністерство освіти, науки і церкви, що дозволило посилити роль держави в управлінні та фінансуванні системи освіти, в тому числі, і педагогічної освіти (1982 р.).

Як наголошується в документі «Вища освіта в Норвегії», демократизація

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

передбачає децентралізацію процесу управління освітою. І дійсно характерною ознакою сучасної системи освіти є гармонійне поєднання децентралізації управління, створення гнучкої законодавчо-правової бази, програм, моделей підготовки та контролюючих функцій Міністерства освіти, науки та церкви, розробки ним базового курікулума [8].

Дослідження свідчить, що до середини XX століття фінансуванню системи педагогічної освіти не приділялася належна увага. Тільки з 50-х років минулого століття держава починає істотну частину коштів направляти на розвиток і реорганізацію внутрішньої системи управління та організації педагогічної підготовки вищих навчальних закладів – до 40% всіх державних витрат на вищу освіту. Водночас збільшується частка фінансування й середніх професійних навчальних закладів. До середини 70-х років фінансування вищої освіти збільшилося в порівнянні з попередньою декадою в п'ять разів. У наступні роки видатки на вищу школу розширювалися не настільки стрімко. У загальних державних витрат на освіту, асигнування на установи, що здійснюють педагогічну підготовку, складають більш ніж 13% [6; 8].

Зауважимо, що вищою інстанцією, яка затверджує стратегію розвитку вищої освіти, її бюджет, є Стортинг (норвезький парламент). Університети та коледжі лише вносять свої пропозиції, а остаточне рішення приймає Стортинг.

Визначальними подіями сучасного періоду розвитку педагогічної освіти стали Реформа-94 та Реформа-97 [6]. Метою реформ було створення гнучкішої системи освіти, яка забезпечує широкі можливості країни та готує суспільство для сприйняття постійних суттєвих змін. Згідно з реформою на порядку денному такі завдання: забезпечити учнів теоретичними знаннями і практичною підготовкою для використання їх у різних сферах громадської та підприємницької діяльності; підготувати учнів до «революції в знаннях» і до життя в умовах інтернаціоналізації всіх сфер суспільства; забезпечити школярів розумним балансом між теоретичними знаннями та спеціалізацією, базовими знаннями й професійною кваліфікацією; створити таку систему освіти, яка б змогла охопити всіх молодих і дорослих людей. Паралельним завданням була підтримка децентралізації шкільної системи [2, 20].

Під час виконання заходів, передбачених реформами, було переглянуто систему підготовки й координації вчителів та законодавство стосовно цієї ситуації. В результаті були підготовлені національний план підвищення кваліфікації вчителів та національний план освіти для

дорослих. Завдяки налагодженню тісного співробітництва між різними інститутами вищої освіти засновано національну «Робочу мережу Норвегії», яка сприяє обміну педагогічним досвідом та впровадженню новітніх інформаційних технологій у процес навчання [2, 21].

В даний час професія вчителя є досить пріоритетною у Норвегії. Про це свідчить документ Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Щорічна статистика в освіті». У 2001 році з 68000 вчителів 36000 зайнято в сфері початкової та неповної середньої освіти, 1200 – в соціальних школах для особливих дітей і 20000 вчителів у старшій ланці [8].

Уряд Норвегії контролює діяльність навчальних закладів, котрі здійснюють професійно-педагогічну підготовку вчителів, в той же самий час підтримує процес їх поновлення. Сьогодні Міністерство освіти, науки і церкви, визначаючи стратегії реформування системи педагогічної освіти, керується реальною інформацією про потреби суспільства та індивідуальні запити особистості.

Сучасний розвиток педагогічної освіти у Норвегії зумовлений положеннями Білої книги «Вчитель – його ролі та освіта» (2008–2009 рр.), у якій уряд пропонує нову програму підготовки вчителя з орієнтацією на підготовку «рефлексуючого практика» та на вчителя-дослідника [7].

Згідно з документом Міністерства освіти, науки і церкви Норвегії «Зміст навчання та освітні стратегії в XXI столітті», соціальне середовище – істинний важіль виховного процесу, а вся роль вчителя зводиться до управління цим важелем. Тому головна психологічна мета навчання та виховання – цілеспрямоване і навмисне вироблення в дітей нових форм їх поведінки, діяльності, тобто планомірна організація їх розвитку (142, 27).

Висновки. Отже, проведений ретроспективний аналіз розвитку педагогічної освіти у Норвегії дозволив зробити такі висновки:

- система педагогічної освіти Норвегії пройшла тривалий і складний шлях свого розвитку, який зумовлюється як історичними та соціально-економічними факторами, так й національними особливостями, що дозволило виділити такі періоди у її розвитку: підготовчий, пошуковий, законодавчий, інституційний, реформіський, реструктурний;

- майбутній норвезький педагог у процесі навчання транслює знання про структуру, функції та культурну спадщину соціуму. Збереження та розвиток самобутності і унікальності культурної спадщини норвезького суспільства – одне з ключових завдань педагогічної освіти;

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

- результатом розвитку педагогічної освіти Норвегії є формування «ефективного вчителя» через демократизацією системи підготовки педагога; створення умов для його саморозвитку та самовдосконалення;

- провідними тенденціями розвитку педагогічної освіти Норвегії є: а) макротенденції чи глобальні тенденції: тенденція інтеграції у загальноскандинавський та загальноєвропейський освітній простір; тенденція національної спрямованості педагогічної освіти, які тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Наголосимо, що національна спрямованість педагогічної освіти полягає у невіддільності її від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури норвезького народу. Макротенденції забезпечують мобільність та конкурентоспроможність норвезького вчителя;

б) мезотенденції: тенденція фундаменталізації педагогічної освіти, що забезпечується як посиленням теоретичної, так і практичної складових професійної підготовки норвезьких вчителів; тенденції гуманізації, демократизації, диверсифікації, децентралізації, неперервності та тенденція зростання престижу професії педагога;

в) мікротенденції, до яких відносяться: багатоукладність, варіативність, гнучкість. Ці тенденції передбачають створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу;

- ретельне вивчення та аналіз норвезької системи педагогічної освіти може стати у нагоді на шляху розбудови системи підготовки вчителів в Україні.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати дослідження змісту педагогічної освіти у Норвегії, вивчення особливостей організації педагогічної практики майбутніх норвезьких вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Емельянова О. В. Пути и методы организации непрерывного профессионального образования в Норвегии / О. В. Емельянова // Педагогическое образование в эпоху перемен : результаты научных исследований и их использование в образовательной практике : сб. научных статей. – СПб. : РГПУ им. Герцена, 2009. – С. 249–254.

2. Іванюк І. В. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи / І. В. Іванюк // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 19–23.

3. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / О. І. Огієнко ; [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Суми : Еллада-S, 2008. – 444 с.

4. Aakre B. M. Vocational Teacher Education A Norwegian Context / Bjorn Magne Aakre //Bulletin of Institute of Vocational and Technical Education 5(2008) № 10, P. 34–52.

5. Berg B. Development of Teacher Education in Norway with a Focus on 4-year

Undergraduate Study [Електронний ресурс] / B. Berg. – 2007. – Режим доступу : www.see-educoop.net/education_in/pdf/.../tesee/.../Norwey.pdf.

6. Education in Norway // The Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs. – Oslo, 1997. – 48 p.

7. FACT SHEET: White Paper on Teacher Education «The teacher – the role and the education» (Report to the Storting № 11 (2008–2009) Principal elements. (Report No.11 to the Storting). – Oslo : Ministry of Education and Research, 2008. – 67 p.

8. Garm N. Teacher education reform in Europe: the case of Norway; trends and tensions in a global perspective / Ninna Garm and Gustav E. Karlsen // Teaching and Teacher Education. – Vol. 20. – Issue 7. – 2004. – P. 731–744.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Огиенко. Педагогическое образование Норвегии: генезис и тенденции развития.

В статье исследуется генезис педагогического образования в Норвегии; обосновывается периодизация его развития; определяются особенности и тенденции подготовки норвежского учителя.

***Ключевые слова**: генезис, периодизация, тенденция, развитие, педагогическое образование, Болонский процесс.*

SUMMARY

H. Ogienko. Teacher education in Norway: genesis and tendencies of development.

In the article teacher education genesis in Norway is investigated; the periodization of its development is proved; features and tendencies of Norwegian teacher training are defined.

Key words: genesis, tendency, periodization, development, teacher education, Bologna process.

УДК 378. 147. (430)

Л. С. Отрощенко
ДВНЗ «Українська академія
банківської справи НБУ», м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ЗА КОРДОНОМ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто особливості організації навчання за кордоном майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю Німеччини у межах обміну студентами між ВНЗ-партнерами, а також програм з метою отримання подвійного диплому. Проаналізовано європейські програми зі сприяння освіті протягом життя, активним учасником яких є Німеччина.

***Ключові слова**: навчання за кордоном, фахівці зовнішньоекономічного профілю, обмін студентами, подвійний диплом, Німеччина.*

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується процесами глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриттям кордонів, виникненням нових ринків, зростанням трудової міграції. Більшість країн переходить до ринкової економіки, демократизації й інформатизації суспільства, що утверджує ключову роль освіти у піднесенні економічного

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

та соціального добробуту. Саме на забезпечення високої якості освіти в Україні як чинника модернізації суспільства, зміцнення авторитету нашої держави в міжнародному просторі спрямовані нормативно-правові документи в галузі освіти, в яких визначено завдання щодо необхідності створення умов для розвитку, самовдосконалення та самореалізації кожної особистості впродовж життя.

В умовах інтеграції України в міжнародний освітній простір і переходу на нові освітні стандарти без вивчення передових досягнень зарубіжних країн у цій сфері неможливі успішне становлення вітчизняної економічної освіти та розвиток професійної компетентності вітчизняних фахівців, особливо зовнішньоекономічного профілю.

Важливе теоретичне і практичне значення має досвід Німеччини, яка була і залишається рушієм інтеграційних процесів у Європі і є третьою державою у світі за економічною потужністю та країною з однією із кращих у світі системою вищої освіти.

Одним із головних чинників успіху підготовки майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю Німеччини є традиційний принцип поєднання теоретичної і практичної освіти, який реалізується під час навчання за кордоном.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійної освіти Німеччини стали предметом дослідження багатьох українських дослідників: Н. Абашкіної, А. Андрощук, К. Бурми, Т. Вакуленко, Т. Зданюк, Т. Козак, А. Корнілової, К. Корсака, А. Кудіна, О. Куліш, С. Михайлова, Т. Ляшенко, С. Павлюк, Л. Сакун, С. Синенько, В. Солошенко, А. Турчина, Н. Удовиченко та інших.

Відомі російські дослідники-компаративісти також досліджують ці проблеми, зокрема: В. Бауер, Ю. Бочарова, Ю. Владимиров, О. Ворожейкіна, А. Джуринський, О. Єгорова, О. Єльцова, Б. Зарицький, Э. Зеєр, Т. Моісєєнко, О. Назарова, Д. Торопов, Т. Фуряєва, Р. Хісамутдінова та інші.

Мета статті – характеристика особливостей організації навчання за кордоном майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю Німеччини у межах обміну студентами між ВНЗ-партнерами, а також програм з метою отримання подвійного диплому.

Виклад основного матеріалу. Майбутні фахівці зовнішньоекономічного профілю Німеччини обов’язково мають пройти навчання за кордоном, яке

сприяє розвитку їх фахової, соціальної та інтеркультурологічної компетентностей. Необхідно зазначити, що навчання за кордоном підвищує конкурентоспроможність майбутніх економістів-міжнародників на ринку праці завдяки досвіду, отриманому за кордоном, вільному володінню іноземною мовою, знанням про країну та її мешканців.

Навчання за кордоном реалізовується у межах обміну студентами між ВНЗ-партнерами, а також програми з метою одержання подвійного диплому.

У другому параграфі першої глави Рамкового Закону про вищу освіту Німеччини зазначено, що ВНЗ мають сприяти міжнародній, а особливо європейській співпраці у сфері вищої освіти, а також обміну між німецькими та закордонними ВНЗ [5].

Зазвичай у межах програми обміну студентами між ВНЗ-партнерами студенти зовнішньоекономічних спеціальностей навчаються за кордоном протягом одного семестру.

Перебування за кордоном з метою отримання подвійного диплому передбачає навчання у ВНЗ-партнері протягом року після складання іспиту на отримання кваліфікаційного рівня бакалавра. Тобто навчання за кордоном відбувається після трьох з половиною років навчання у рідному ВНЗ.

Передумовою отримання можливості навчання за кордоном також є достатнє володіння іноземною мовою, адже з самого початку навчання студенти мають активно долучитися до навчального процесу у ВНЗ-партнері. Звичайно ВНЗ-партнер вимагає наявність мовного сертифіката перед початком навчання. Необхідно зазначити, що студенти мають можливість отримати мовний сертифікат у Мовному центрі власного ВНЗ.

Для отримання подвійного диплому також необхідно мати попередні високі оцінки з інших предметів. Ці вимоги є додатковою мотивацією для студентів, які бажають мати подвійний диплом.

Кожен німецький університет або спеціальна вища школа мають багато ВНЗ-партнерів, що готові прийняти студентів на навчання. Наприклад, Європейський університет Віадріна (м. Франкфурт – Одер) має 55 ВНЗ-партнерів у 27 країнах світу.

Отримані в університеті-партнері оцінки є дійсними для рідного ВНЗ. Таким чином, перебування за кордоном не подовжує строк навчання. Багато програм з підготовки економістів передбачають навчання за кордоном протягом половини всього навчального процесу. У такому випадку студенти

отримають подвійний або навіть потрійний диплом, що у майбутньому значно посилює їх конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

Так, студенти університету Вільгельма м. Мюнстер (Wilhelm Universität Münster) мають можливість отримати подвійний диплом завдяки партнерству з Вищою школою м. Монпельє (Франція). Передумовою отримання можливості навчання у вищій школі м. Монпельє є вільне володіння французькою мовою. Навчальний процес в університеті Монпельє має певні особливості, а саме:

- розподіл навчального навантаження на модулі, які тривають два тижні й закінчуються складанням іспитів (тестів, шестигодинних письмових та усних екзаменів);
- спільне навчання німецьких і французьких студентів у невеликих групах;
- підсумковий іспит проводиться представниками інших вищих навчальних закладів Франції;
- обов'язкове проходження практики під час п'ятого року навчання в університеті з фінальною 45-хвилинною презентацією та складанням звіту обсягом 30–40 аркушів [3, 19–20].

Студенти спеціальності «Міжнародні економічні відносини (Internationale Wirtschaftsbeziehungen)» університету м. Дуізбург Ессен (Universität Duisburg Essen) навчаються за кордоном протягом одного або двох семестрів по закінченні головного навчання у рідному ВНЗ. Багато студентів обирають навчання у США (Університет Пенсільванії) із фінансовою підтримкою фонду Фулбрайта [7, 21].

З 1 квітня 2005 року шлях до навчання та проходження практики за кордоном став значно легшим для німецьких студентів завдяки новому Закону про професійну освіту (§ 2 Abs. 3 Berufsbildungsreformgesetz), у якому прописано, що студенти мають можливість навчатися за кордоном до чверті загального часу навчання [1].

Ще одним кроком уряду Німеччини щодо навчання студентів за кордоном є ініціатива BMBF (Федерального міністерства освіти та досліджень), яке має на меті до 2015 року подвоїти кількість студентів, які навчаються та проходять практику за кордоном. У рішенні BMBF зазначено, що кількість програм з обміну студентами між ВНЗ-партнерами має бути збільшена до 5 000 щорічно [6, 7].

Як зазначає Анетте Шаван (Anette Schavan), керівник Федерального Міністерства освіти та досліджень, «навчання за кордоном сприяє вивченню на власному досвіді Європи у всій її різноманітності та єдності» [2, 31].

З метою надання можливості навчання за кордоном своїм студентам Німеччина є активним учасником таких європейських програм із сприяння освіті протягом життя, як *Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet, Carlo-Schmid-Programm*. Зазначені програми фінансово підтримують навчання за кордоном, надаючи студентам стипендії.

Зупинимось на цих програмах окремо та охарактеризуємо їх з точки зору надання можливості німецьким студентам навчатися та проходити практику за кордоном.

Програма *Erasmus* підтримує перебування за кордоном академічної молоді та викладачів. Необхідно зазначити, що субсидії на їх навчання та перебування значно підвищені останнім часом і становлять від 50 до 400 євро залежно від програми. Іншим нововведенням у рамках цієї програми є сприяння проходженню практики студентами на підприємствах Європи.

Що стосується програми *Leonardo da Vinci*, вона спрямована на задоволення потреб студентів і викладачів сфери професійної та післядипломної освіти з метою розвитку їх здібностей і компетентностей. Ця програма сприяє їх перебуванню за кордоном та участі у європейських проектах.

Програма *Jean Monnet*, яка первісно створена для підтримки освіти протягом життя, розширена за рахунок питань вивчення іноземних мов за кордоном і використання нових медійних засобів. Програма також сприяє різним питанням європейської інтеграції, наприклад створенню інтернаціональних кафедр.

Програма *Carlo-Schmid* фінансується за рахунок коштів Федерального міністерства освіти та дослідження та Фонду Роберта Боша (нім. Robert-Bosch-Stiftung). Метою створення програми є покращання шансів студентів і випускників на міжнародному ринку праці за допомогою навчання та практики за кордоном.

Цікаво, що урядом Німеччини планується до 2013 року витратити близько 7 мільярдів євро на реалізацію участі країни у європейських програмах і сприяння співпраці німецьких ВНЗ із закордонними партнерами [2, 31].

За словами професора Ернста Людвіга Віннакера (Ernst Lüdwig Winnaker), Генерального секретаря Європейської ради досліджень, Німеччина належить до країн, що інвестують найбільшу кількість грошей у дослідження, оскільки на сприяння дослідженням країна витрачає щорічно 2,5% ВВП. Цей відсоток є значно вищим порівняно з іншими країнами ЄС, де середній показник становить 1,9% [8, 21]. Внаслідок такої політики країни студенти німецьких ВНЗ мають чудову можливість навчатися та проводити дослідження за кордоном.

Під час свого шестимісячного головування у Європейській раді науки та освіти у 2007 році Німеччиною було запропоновано ряд цікавих ініціатив під гаслами «Освіта з'єднує» та «Перемагаємо завдяки дослідженням». До цих починань належать рішення щодо створення спільних між країнами ЄС програм сприяння освіті, а також створення спільних технологічних ініціатив, так званих JETIs (Joint European Technology Initiatives) на основі статті 171 ЄС-Конвенції [4, 19].

Висновки. Отже, завдяки навчанню за кордоном майбутні економісти-міжнародники мають слушну нагоду оволодіти знаннями з іноземних мов або покращити їх, ознайомитись із особливостями життя інших країн, краще розуміти іншу культуру та менталітет, отримати уявлення про іноземні ринки, порівняти робочі процеси у Німеччині та за кордоном. Можна зробити висновок, що навчання за кордоном інтенсифікує процес професійного становлення фахівця з міжнародної економіки, актуалізує і поглиблює теоретичні знання та практичні навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Berufsbildungsreformgesetz. – Bundesgesetzblatt. – Jahrgang. – 2005. – Teil 1. – Nr.20. – 31.03.2005.
2. Bildung für Europa // Impuls. – № 1(April). – 2007. – 30–31 S.
3. Doppeldiplomprogramm mit der ECS Montpellier – 2003/2004. Praktische Hinweise und jede Menge Tipps vom Jahrgang 2003/2004 / Westfälische Wilhelms-Universität Münster. – 2005. – 31 S.
4. Europa – eine Erfolgsgeschichte // Impuls. – 2007. – № 1(April). – 18–19 S.
5. Hochschulrahmengesetz in der neuen Fassung. – Vom 19. – Januar. 1999. – : http://www.cepes.ro/hed/policy/legislation/pdf/germany2.pdf.
6. Internationale Kompetenzen systematisch verankern. Aktuelle Entwicklungen in der Bildungspolitik. – Marktchancen sichern – personal international qualifizieren. – Bundesministerium für Bildung und Forschung. – 2008. – S. 6–7.
7. Studienführer für das Fachgebiet Internationale Wirtschaftsbeziehungen / Universität Duisburg Essen. – 2005. – 27 S.
8. Winnacker E. L. Wir wollen Exzellenz durch Wettbewerb / E. L. Winnacker // Impuls. – №1 (April). – 2007. –34 S.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Отрощенко. Особенности организации обучения за границей будущих специалистов внешнеэкономического профиля Германии.

В статье рассматриваются особенности организации обучения за границей будущих специалистов внешнеэкономического профиля Германии в рамках обмена студентами между ВНЗ-партнёрами, а также программ с целью получения двойного диплома. Проанализировано европейские программы содействия образованию на протяжении всей жизни, активным участником которых выступает Германия.

***Ключевые слова**: обучение за границей, специалисты внешнеэкономического профиля, обмен студентами, двойной диплом, Германия.*

SUMMARY

L. Otroschenko. Peculiarities of the abroad studying organisation of the future specialists in foreign affairs of Germany.

In the paper peculiarities of the abroad studying organisation of the German future specialists in foreign affairs are considered, and namely in the frames of students' exchange programs and getting of double diploma.European programs on education promotion have been analyzed, active participant of which is Germany.

Key words: studying abroad, specialists in foreign affairs, students' exchange, double diploma, Germany.

УДК 37.036.005.54:001.8:371.315.6:373.5(73)

Л. М. Сірик
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ АМЕРИКАНСЬКИМИ НАУКОВЦЯМИ КОНЦЕПЦІЇ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЯК ОСНОВИ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються сучасні підходи до евристичного навчання як інноваційної технології освіти, рівень його дослідження у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Визначаються ідеї та концепції самореалізації творчого потенціалу особистості як основи евристичного навчання в американській освіті.

***Ключові слова**: евристичне навчання, інноваційні технології, ідеї та концепції творчої самореалізації, самоактуалізація, мотивація.*

Постановка проблеми. Становлення незалежної і демократичної держави в Україні, інтеграція в європейське і світове співтовариство, створення нових ринкових відносин, реформування вищої освіти передбачають орієнтацію на людину як найвищу цінність суспільства. Звернення людини до самої себе, саморозкриття нею внутрішнього потенціалу, прагнення до максимально повної самореалізації є актуальним і характеризують суспільні потреби сьогодення, особливо громадян нашої країни. Саме в умовах перебудови ринку праці, зростання попиту на конкурентоспроможну молодь людина починає усвідомлювати необхідність

своєчасного використання власного ресурсного потенціалу. Відомо, що визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільність, сумісність кваліфікації на етапах підготовки у вищій школі та післядипломному навчанні, посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти з метою успішної конкуренції з американською системою освіти та зменшення відтоку студентів наукової еліти з Європи до США. Створення єдиної зони європейської вищої освіти дасть можливість підвищити якість та доступність знань на цьому континенті, конкурувати з американськими університетами, які лідирують на світовому ринку освітніх послуг. Традиційний зміст освіти заважає учням ефективно вибудовувати й створювати власний світ знань. У наявних навчальних програмах, посібниках, у практиці традиційного навчання світ реальних об'єктів нерідко замінюється готовими поняттями та іншими ідеалізованими продуктами пізнання, отриманими не учнями, а фахівцями, вченими, авторами підручників. Вивчення учнями інформації про чужі знання практично не залишає місця для створення ними власних знань про реальний світ. Саме тому необхідно вирішувати проблему відчуження знань від особистості шляхом зміни методології й методики навчання. Вчитель має навчати дитину способів пізнання реальних об'єктів і конструювання знань, що здобуваються. Вивчаючи об'єкт реального світу, учень має знаходити і створювати знання про нього, тобто будувати власну ідеальну теорію відповідно до своїх уявлень, особливостей світосприйняття, трактувати вже свої факти, поняття, закономірності, які були виявлені шляхом пізнання і переосмислення.

Евристичне навчання як інноваційна технологія відрізняється від проблемного та розвивального навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від викладача з зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту.

Евристичне навчання є достатньо новим і ще недостатньо дослідженим феноменом інноваційної освіти.

Проблема даного дослідження полягає в тому, що у вітчизняній науковій літературі недостатньо матеріалу відносно ідей та концепцій творчої самореалізації як основи евристичного навчання, які досліджувалися американськими та вітчизняними вченими.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняними та американськими

дослідниками виявлено, що основою евристичного навчання є ідеї та концепції творчої самореалізації особистості. Стартовою базою дослідження стали провідні ідеї самоактуалізації особистості відомих американських учених Р. Бернса, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла. У вивченні сутності евристичного навчання та його технологій зайняли чільне місце такі американські науковці як Feigenbaum E.L., Feldman J., Minsky M. L., Slagle J.R, Adler A. та інші. Цю проблему досліджували вітчизняні філософи та психологи – Л. Коган, М. Михайлов, Муляр, Л. Подолянко (розкриття зв'язків самореалізації із сенсом життя і свободою людини). Психологія самореалізації особистості, її складники, механізми, зв'язок із віковою та гендерною динамікою самозмін частково розкриті в працях Є. Вахромова, Т. Вівчарик, Ю. Долінської, Л. Рудкевич.

Мета статті – виявити ідеї та концепції творчої самореалізації як основи евристичного навчання, які досліджувалися американськими вченими.

Виклад основного матеріалу. Філософи різних часів постійно зверталися до природи людини, змісту її життя, смерті й безсмертя. Проблема людини, її самореалізації, розвитку, самовдосконалення посідає чільне місце у філософії різних епох. Століттями людину цікавлять питання її внутрішнього світу – здібностей, можливостей, розвитку, розуму та почуттів.

Вітчизняні та американські дослідники безумовно спиралися на термін «самореалізація». Цей термін, вживаний у сучасних європейських мовах, відповідає санскритському «Атма сакішат кар», де «атма» – прояв, «кар» – робити, тобто йдеться про те, щоб збудити й проявити свій найвищий дух. «Атма» поєднано із всесвітньою енергією творця [6, 44–46].

Виявленню сутності самореалізації сприяє логіко-семантичний аналіз поняття. З цією метою було вивчено й проаналізовано статті словників, енциклопедій. Семантичний аналіз поняття дозволив ближче підійти до його наукового визначення. Наукове обгрунтування терміну «самореалізація» (self-realization) наводиться в словнику з філософії й психології, який був виданий у 1902 році в Лондоні. «Самореалізація» – здійснення можливостей розвитку «Я».

В американському психологічному та психоаналітичному словнику (1958) поняття «самореалізація» визначається як «збалансоване і гармонійне розкриття всіх аспектів особистості, розвиток генетичних і особистісних можливостей» [8, 488], у психологічному словнику (1971 р.) поняття «самореалізація» ототожнюється з поняттям «самоактуалізація» й

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

визначається як «тенденція особистості розвивати власні таланти й можливості» [9, 537].

Мета самореалізації та потреби в ній пов'язані між собою мотивами, бо саме мотивація відображає ступінь необхідності потреби в даному виді діяльності. Мотиви самореалізації доцільно визначати як необхідну причину, що спонукає людину розкривати, реалізовувати власний внутрішній потенціал.

У створенні концепції мотивації, крім ієрархії потреб, американський дослідник А. Маслоу виділяє дві групи мотивів: дефіцитні (Д-мотиви) та мотиви росту (метапотреби – «мета», тобто післябуттєві, або Б-мотиви). Д-мотиви лежать в основі здорового образу життя кожної людини (нижчі потреби – фізіологічні, потреби безпеки, захисту тощо), задоволення яких забезпечує успіх інших, вищих потреб. Б-мотиви сприяють актуалізації власного потенціалу, реалізації мети, створенню вищих цінностей (мотиви самореалізації тощо) [1, 430].

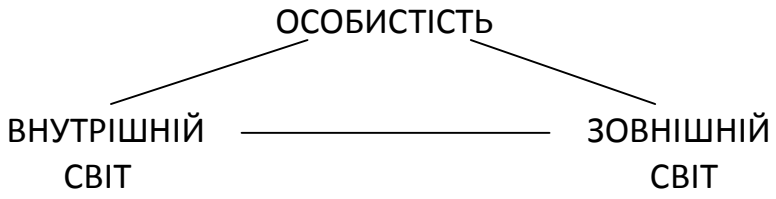
Мотиви виникають, розвиваються й формуються на основі потреб, але, разом з тим, мають самостійний характер, бо потреба не визначає сукупність мотивів, їх силу, стійкість. Доцільно відзначити, що, з одного боку, потреби реалізуються в поведінці й діяльності за допомогою мотивів, а з іншого – мотиви, розвиваючись і зміцнюючись, сприяють зміцненню потреби. Мотиви самореалізації впливають на вибір способів реалізації потреби в самореалізації. За наявності однієї й тієї ж потреби в різних людей можуть виникати неоднакові мотиви, на реалізацію яких впливають оточуюче середовище, виховна дія [4, 7].

Ідеї етики самореалізації людини як самостійної філософської течії західної філософії розвивають філософи-ідеалісти різних напрямів. Починаючи з 90-х років XXI століття до сьогодення, етику самореалізації обґрунтовували об'єктивні ідеалісти: Дж. Ройс (США); персоналісти: Адлер, Б. Боун, М. Колкінз, У. Хогінг та інші (США) [7, 104]. Прихильники концепції самореалізації вважають, що вона здійснюється через діяльність, яка сприяє реалізації людиною внутрішнього «Я» – абсолютно унікального, неповторного, відмінного та непізнаного. Вчинки окремої людини завжди мають етичне значення, вони індивідуальні, своєрідні дії людей не схожі одна на одну і, отже, не відповідають будь-яким загальним для всіх моральним принципам. Індивідуальне, згідно з переконаннями представників етики самореалізації, завжди протиставляється суспільному.

З безлічі індивідуальних «Я» утворюється всеосяжна система абсолютного «Я», яка розуміється деякими прихильниками етики самореалізації як сам Бог, тому множина «Я» трактується як частини єдиного цілого. Через таку модель пізнання затверджується, на думку представників самореалізації, гармонія між усіма людьми: кожен реалізує закон загального «Я», слугує цілому, тобто всьому людству і всім індивідам як частинам цілого, реалізує власну істоту та виконує вимоги власного «Я». Свобода зобов'язує індивіда до особистої відповідальності та здійснення власного призначення.

А. Маслоу, досліджуючи людську психіку, побудував модель на тій основі, що спирався на психіку здорових і сильних, а не хворих, закомплексованих людей. Він звернувся до численної групи душевно здорових, талановитих, творчо розвинутих особистостей, які відзначалися видатними і постійними досягненнями в обраній сфері і «повністю використовували свої здібності, таланти, можливості [2, 108]. Вивчаючи кращих людей, А. Маслоу досліджував межі людських можливостей та саму особистість.

У самому загальному визначенні особистість – це людина як суб'єкт власного життя, відповідальний за взаємодію як із зовнішнім світом, включаючи й інших людей, так і з внутрішнім світом, із самим собою. Особистість – це внутрішня система саморегуляції людини [3, 52]. Вона випробовує вплив двох інших сил, які детермінують, що умовно можна позначити як організм, внутрішній світ (тобто людина як жива істота в цілому) і середовище, зовнішній світ у широкому змісті, включаючи в першу чергу інших людей. Співвідношення між цими трьома рушійними силами і визначає лінію життя людини. Його можна представити у вигляді своєрідного трикутника розвитку:



Відносини особистості з зовнішнім світом – особливо зі світом інших людей – куди більш складні, неоднозначні й драматичні. З боку особистості є сильна зацікавленість у контакті з іншими людьми, – людина, як стверджує К. Роджерс, «невигойно соціальна; вона має глибоку потребу у взаєминах» [11, 3].

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

Головний психологічний зміст особистісного росту (ОР) – звільнення, знаходження себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація і розвиток всіх основних особистісних атрибутів. А взаємодія особистості з власним внутрішнім світом у цілому не менш (а в багатьох відносинах – більш) значима, ніж зі світом зовнішнім. Принципово важливим для людини є також визнання і повага його внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінний ОР можливий тільки в тому випадку, якщо інтраперсональність не буде придушуватися інтерперсональністю і якщо між усіма трьома вершинами «трикутника розвитку» не буде боротьби або зневажливого ігнорування, а буде конструктивне співробітництво, діалог.

Особистісний ріст не тотожний просуванню людини по «сходах віків» Це складний багатоаспектний процес, що випливає з своєї внутрішньої логіки і має завжди індивідуально-своєрідну траєкторію. Є підстави говорити лише про самий загальний «основний закон особистісного росту», що, спираючись на відому формулу К. Роджерса «якщо – то», можна сформулювати так: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природним наслідком якого будуть зміни в напрямі його особистісної зрілості. Іншими словами, саме ці зміни – їхній зміст, спрямованість, динаміка – свідчать про процес ОР і можуть виступати як його критерії.

Цілісна теорія самореалізації особистості, що закладена видатними зарубіжними й вітчизняними вченими і розвивається нашими сучасниками, базується, перш за все, на відкритих наукою положеннях про фундаментальні потреби людини. Саме задоволення цих потреб забезпечує самореалізацію та її провідний результат – психічне здоров’я людини. А неврози і психічна непристосованість зумовлені відсутністю задоволення фундаментальних потреб. Серед них такі загальновизнані (за А. Маслоу):

– фізіологічні потреби (у їжі, сні, теплі тощо);

– потреби у безпеці (для задоволення їх людина дотримується певного режиму дня, купує житло, одяг та ін.);

– потреба у любові і приналежності (людина заводить сім’ю, друзів);

– потреба у повазі (людина робить кар’єру, займається наукою, бере участь у суспільному житті);

– потреба у самореалізації (людина реалізує свої задатки і здібності).

Наведені потреби викладені в ієрархічній послідовності – від найнижчих до найвищої. Вищі потреби більш пізні. Чим вище їх рівень, тим, на перший погляд, вони менш важливі для виживання, їх начебто

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

можна й відсунути подалі. Насправді ж життя на більш високому рівні потреб означає більш високу біологічну ефективність, довшу тривалість життя, гарний сон і апетит, зменшення хвороб. Задоволення вищих потреб (у повазі, справедливості, ствердженні власної гідності, самореалізації творчого потенціалу) має своїм результатом справжній розвиток особистості, тобто нарощування й вдосконалення кращих її якостей, які можна назвати суто людськими.

Звернемо увагу, що саме про задоволення вищих потреб індивіда говорили і А. Маслоу і К. Роджерс. На основі їх міркувань, багатого досвіду і проведених у нас експериментів можна дійти висновку, що повноцінною, щасливою людина стає не тоді, коли задоволена смачною їжею, теплою домівкою чи високою посадою, а тоді, коли вона реалізувала свої здібності писати книги, малювати картини, вирощувати хліб чи виховувати дітей. У ході проведеного дослідження виявлено, що найбільшою насолодою для старшокласників і студентів стає не перемога у конкурсі, олімпіаді чи спортивному змаганні (хоча це дає їм велике задоволення і гордість), а глибоке відчуття своїх здібностей та умінь розв'язувати все складніші задачі, долати свою невпевненість і лінощі, відчуття своїх постійно наростаючих вольових, фізичних і розумових сил. Тільки за таких умов формується провідний результат самореалізації – психічне здоров'я, творчий потенціал, саногенне мислення, емоційна стійкість, чіткі й позитивні цінності динамічної, цілісної людини [2, 117].

Спираючись на дослідження американських вчених А. Маслоу та К. Роджерс, ми можемо визначити *творчу самореалізацію* як свідомий, цілеспрямований процес розгортання та зростання сутнісних сил людини, зокрема дитини, підлітка, юнака – її задумів, творчих здібностей, умінь, потреб, мотивів, життєвих цінностей. Самореалізація творчого потенціалу особистості – це усвідомлений самостійний виконавчо-результативний процес її творчого саморозвитку (самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення, саморегуляції, самооцінки) з обов'язковими конкретними творчими продуктами цього процесу – внутрішніми (розвинуті творчі мотиви, здібності, уміння, цінності тощо) і зовнішніми (результати дослідження, підготовлені доповіді, реферати, статті, книги, професійні проекти тощо).

Відкриття феномену самореалізації підростаючої і зрілої особистості – це нова сторінка педагогічної та психологічної науки тому, що *людині в*

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

процесі її формування надається новий статус – незалежної, з високим потенціалом особистості, яка, насамперед, має покладатися на власні сили, розум та енергію й не виправдовувати свої невдачі соціальними негараздами, інтригами недругів та відсутністю щасливого випадку. Її життєвий успіх, щастя й процвітання пов'язані з потужністю й спрямованістю її самореалізації і, як правило, мало залежать від прихильності долі. Зовнішня (соціальна) домінанта розвитку внутрішнього світу особистості покликана в основному стимулювати, створювати сприятливі умови для зростання й розвитку природного в людині.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про суттєве зростання інтересу до виявлення й розкриття педагогічних умов успішної самореалізації, до різних форм і методів творчої діяльності школярів та студентів як джерела розвитку і реалізації творчого потенціалу особистості. Тому розуміючи самореалізацію як всеохоплюючий процес самозростання особистості й складне інтегративне поняття, наша дослідницька увага зосередилась лише на головних аспектах самореалізації у навчанні, а саме – на педагогічному забезпеченні активного самоздійснення пізнавально-творчих якостей старшокласників та студентів, що всебічно впливають на успіх навчальних досягнень учнів як предметний результат самореалізації особистості.

Основним результатом успішної самореалізації у навчальній діяльності є наявність самостійно створених старшокласниками та студентами творчих продуктів – зовнішніх і внутрішніх. Саме вони стають завданням конкретних пізнавальних зусиль учнів, а гуманітарні предмети надають додаткові можливості, особливо у старших класах, вільно обирати види і тематику самостійної творчої діяльності, які стають провідним чинником самореалізації учнів.

В умовах сучасної освіти найбільш наближеною до цільових установок самореалізації становиться евристична технологія навчання.

Досліджені ідеї та концепції самореалізації, які вивчалися американськими вченими та знаходяться в основі евристичного навчання варто поєднати із самим терміном «евристичне навчання».

В американській науці терміни «евристика», «евристичний пошук» та «евристичне навчання» вперше були застосовані американським науковцем Minsky в 1961 році. Він був одним із перших, хто використав ці терміни в контексті «пошук» через «великий проблемний простір»

[10, 408]. «Нам потрібно знайти засоби, за допомогою яких результати недостатніх досліджень могли б бути використані для того, щоб пошук був більш ефективним» – зазначав вчений.

Основна характерна ознака евристичного навчання – створення учнями освітніх продуктів з навчальних дисциплін і вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій у кожній з освітніх галузей. Під освітньою продукцією розуміють, по-перше, матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді суджень, текстів, малюнків тощо; по-друге, зміни особистісних якостей учня, які розвиваються під час навчання. Обидві складові освітньої продукції – матеріальна й особистісна – створюються одночасно під час конструювання учнем індивідуального освітнього процесу [5, 345].

Отже, теорію і практику творчої самореалізації розглядають як основу евристичного навчання тому що:

а) теорія самореалізації розглядає творчість як провідний чинник зростання сутнісних сил людини, а цю творчу та самостійну діяльність ставлять у центр евристичного навчання, орієнтуючись на провідну мету освіти. В евристичному навчанні на першому плані знаходиться творча діяльність, котра спрямована на самореалізацію людини. Основоположники провідної гуманістичної ідеї: К. Роджерс, А. Маслоу, Фромм наголошували на тому, що такий процес можна успішно здійснити лише при зміні парадигми передавального способу навчання на спосіб евристичний;

б) парадигма гуманістично спрямованого навчання відповідає основі ідей самореалізації, самостійного створення свого життя, а отже, створення, а не отримання власних знань;

в) не будь-яке навчання є метою існування, а саме його самопізнання і надбання власних сил створює психічно здорову людину.

Евристичне навчання в чомусь є частковим фрагментом важливої діяльності з самореалізації творчого потенціалу особистості, і тому процес творчої самореалізації можна розглядати як певну струнку і складну систему, а евристичне навчання як важливий елемент цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.

2. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Вопросы психологии. 1988. – № 3. – С. 108–117.

3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – Киев – Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.

4. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної

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

самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя, ЗДМУ 2007. – С. 7.

5. Хуторской А. В. Эвристическая дидактика / А. В. Хуторской. – М. : МГУ. – 345 с.

6. Шривастава Н. Самореализация человека / Н. Шривастава // Наука и религия. – 2004. – № 11. – С. 44–46.

7. Adler A. The individual psychology of Adler: a systematic presentation of selections from his writings / A. Adler ; H. L. and R. R. Ansbacher (Eds). – New York : Basic Books, 1956. – 104 p.

8. A Comprehensive Dictionary of psychology and psychoanalitical terms: a guide to usage / [ed. by B. Horall]. – New York ; London ; Toronto, 1958. – P. 488.

9. Dictionary Psychology / [ed. by J. D. Chaplin]. – 1971. – P. 537.

10. Minsky M. L. Steps toward artificial intelligence. Proceedings of the Institute of Radio Engineers Prentice / M. L. Minsky. –New York, 1968. – P. 81.

11. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client — centered framework / C. Rogers // Psychology : A Study of a Science, 1959. – Vol. 3.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Сирык. Исследование американскими учеными концепции творческой самореализации как основы эвристического обучения в современной школе.

В статье рассматриваются современные подходы к эвристическому обучению как инновационной технологии образования и уровень его исследования в отечественной и зарубежной педагогике. Определяются идеи и концепции самореализации как основы эвристического обучения в американской педагогике.

***Ключевые слова**: эвристическое обучение, инновационные технологии, идеи и концепции самореализации, самоактуализация, мотивация.*

SUMMARY

L. Siryk. Researches of conceptions of self-realization by american scientists as a background of the heuristic learning in modern school.

The article touches upon modern approaches of the heuristic learning as innovative technology of education and level of it researching in native and foreign pedagogy. Ideas and conceptions of self-realization are determined as backgrounds of the heuristic learning in American education.

Key words: heuristic learning, innovative technology, ideas and conceptions of self-realization, self-actualization, motivation.

УДК 378.4:37.014.25:325.54(1–4=122:2)

В. М. Солощенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ЗМІНА ВЕКТОРА ІММІГРАЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН У КОНТЕКСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості імміграційної політики німецькомовних країн. Охарактеризовано законодавчу базу імміграційної політики Німеччини. Досліджено зміну вектора імміграційної політики у контексті інтеграційної перебудови Європи. Окреслено етапи формування німецького законодавства стосовно мігрантів та головні

чинники, що сприяли його зміні в кінці XX – на початку XXI століть.

***Ключові слова**: імміграція, інтеграція, імміграційна політика, Європейський Союз, інтернаціоналізація, освіта.*

Постановка проблеми. Глобалізація, міжнародна інтеграція, інтернаціоналізація ринків робочої сили актуалізують проблему кваліфікованої міграції у світі. Кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів, академічних ступенів, професійних кваліфікацій, що постійно зростає, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування є яскравим прикладом поширення інтернаціоналізації університетської освіти. У країнах континентальної Європи, де вища освіта є переважно безкоштовною (Німеччина, Франція, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург), імміграційна політика держав спрямована на залучення найбільш підготовлених студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили, що є запорукою економічного збагачення країни.

На сьогодні імміграційна політика України щодо працевлаштування іноземних громадян не відповідає європейським стандартам. Відсутність суспільного інтересу до питання легального в'їзду та працевлаштування іноземців в Україні є невиправданою. У цьому контексті досвід упровадження змін в імміграційну політику німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти є актуальним та потребує додаткового вивчення.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що на національному рівні умови і порядок імміграції в Україну іноземців та осіб без громадянства визначає Закон України «Про імміграцію» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001 р., № 41, ст. 197). У Німеччині питання надання громадянства іммігрантам регулює Основний закон держави (ст. 116) (Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, Art.116, Rechtsverbindlichkeit der Grundrechte).

Проблеми та пріоритети міжнародної імміграційної політики та соціальної безпеки студентства у Європі висвітлено в публікаціях вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Бадаєва, М. Відякіна, В. Гошовська, І. Грицяк, Д. Колесов, Л. Костюк, А. Кудін, Д. Лук'яненко, В. Муравйов, Б. Парахонський, О. Пуригіна, О. Романчук, Р. Рюнт, С. Сардак, Б. Сташків, О. Сушко, О. Чалий, Б. Юськів). Становлення інституту громадянства у Європі та проблеми інтернаціоналізації університетської освіти в країнах ЄС стали предметом

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

численних досліджень, зокрема таких західних науковців, як: К. Й. Баде, М. Бьомер, Г. А. Вінклера, Р. Гайслера, М. Купіжевскі, Г. Менца, Дж. Местенхаузера, Р. Мюнца, Г. Нооке, Х. Фассманна, О. Хайльвагена, Р. Штумпфа, вітчизняних дослідників – В. Андрущенка, Г. Жовківської, К. Корсака, В. Кременя, О. Малиновської, А. Сбруєвої, російських теоретиків – Т. Барауліної, О. Ворожейкіної, М. Денисенко, Н. Жукової, О. Захарової, Л. Карачуриної, І. Максимичева, Л. Пісарєвої, О. Фомічевої, О. Хараєвої, О. Чудиновских та ін. Розробка і теоретичне обґрунтування теорій міжнародної трудової міграції є предметом дослідження таких зарубіжних науковців, як: P. Arnold, L. Basch, J. S. Becker, G. Bhagwati, R. E. Bilsborrrow, W. R. Bohning, G. Borjas, H. R. Clarke, R. Cohen, J. Durand, L. P. Goldring, J. R. Harris, H. Jerome, J. H. Johnston, D. van de Kaa, M. M. Kritz, E. A. Lee, D. Massey, J. Mincer, M. J. Plore, A. Portes, E. M. Retras, S. Sassen, J. L. Simon, A. Simmons, L. A. Sjaastad, O. Stark, E. Taylor, M. P. Todaro, H. Zlotnik.

Мета статті – дослідити особливості імміграційної політики німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. У державах-членах Європейського Союзу налічується близько 25 млн іноземців (дані від 2009 р.), що становить менше ніж 5,5% від загальної чисельності населення Союзу. Більшість із них є громадянами третіх країн, що не є членами ЄС. Імміграція до різних держав Європейського Союзу відрізняється щодо кількості іммігрантів і країн їхнього походження. Склад імміграційної популяції населення в окремих державах залежить від історичних обставин (наприклад, у випадку з Великобританією і Францією потрібно брати до уваги колоніальне минуле), географічного положення (імміграція з Північної Африки до Іспанії) чи від державної політики, що діяла раніше (у Німеччині, Австрії, Швейцарії – програма працевлаштування іноземних працівників).

З дисертаційного дослідження М. Відякіної «Трансформація міграційної політики Західної Європи в умовах розширення ЄС» [1] стає зрозумілим, що під час вибору курсу імміграційної політики уряд кожної держави, враховує комплекс чинників, де домінантами є зовнішньополітичні (геополітичне положення, участь у міжнародних інтеграційних об'єднаннях, міжнародні угоди, зовнішньополітична стратегія, торговельний режим, участь у військово-політичних блоках) та внутрішні соціально-економічні пріоритети (структура економіки, модель економічного зростання, характер соціальної політики, густота та віковий склад населення, державна ідеологія).

У науково-педагогічній літературі немає одностайності щодо визначення понять «міграція» та «імміграція». Більшість дослідників, а саме: М. Відякіна [1], Л. Карачуріна [4], Л. Костюк [5], розглядають поняття «міграція» як категорію загальної концепції руху робочої сили, що охоплює широкий спектр форм людської мобільності. Поняття ж «імміграція» асоціюється переважно з постійним переселенням, яке є продовженням попередніх хвиль тимчасової трудової міграції, головним чином шляхом возз'єднання та створення родин.

На думку Д. Колєсова, міграційна політика визначається як комплекс заходів, що ґрунтуються на соціально-економічних та демографічних потребах країни, які держава й суспільні інститути реалізують з метою управління міграційними потоками, забезпечення належних умов для гармонійного співіснування громадян і мігрантів, сталого соціально-економічного розвитку. Український учений Д. Лук'яненко зазначає, що імміграційна політика є комплексом заходів, що спрямований на врегулювання різноманітних питань стосовно іноземців, які потрапили на територію певної країни на законній основі; вона складається з політики імміграційного контролю (зовнішня сфера пов'язана з регулюванням імміграційних потоків) та постімміграційної політики (внутрішня сфера, що передбачає управління етнічними відносинами, соціокультурну інтеграцію мігрантів, натуралізацію, надання притулку біженцям).

Уповноважений представник Федерального правління Німеччини з питань міграції, біженців та міжнародної інтеграції, професор педагогіки Марія Бьомер [8] стверджує, що, починаючи із 80-х років XX ст., питання імміграції поступово стає частиною інтеграційного диспуту серед представників європейської спільноти. Дослідниця переконана, що до найважливіших кроків на шляху до спільної імміграційної політики ЄС відносять такі договори:

- Шенгенська угода (1985 і 1990 рр.) – договір «Про відміну паспортного митного контролю між країнами ЄС», що передбачає скасування поліцейських перевірок на внутрішніх кордонах держав, які ратифікували угоду (Німеччина, Бельгія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція, згодом до цієї зони долучилися такі країни, як Італія, Австрія (1997 р.), Греція (2000 р.), Данія, Швеція, Фінляндія; Норвегія, Ісландія (2001 р.), на основі спеціальних угод у 2007 р. до них приєдналися: Чехія, Естонія, Угорщина, Латвія, Литва, Польща, Мальта, Словаччина,

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

Словенія; Швейцарія (2009 р.), Ліхтенштейн (2010 р.); на сьогодні цей договір підтримує 101 країна світу, у тому числі Україна);

- «Дублінська конвенція» чи Дублін I (1990 рр.), відповідно до якої відбувається визначення держави, відповідальної за розгляд клопотання про надання притулку в одній із держав-членів ЄС (Німеччина, Франція, Австрія, Люксембург та ін.);
- Маастрихтський договір про створення ЄС (1992 рр.), що визначив економічні, соціально-політичні, загальні зовнішні основи безпеки, правові і внутрішні права мігрантів, компетенцію внутрішніх органів стосовно мігрантів у певній країні ЄС та функції правосуддя (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Амстердамський договір (1997 рр.) став початком розбудови єдиного простору свободи, рівності і правосуддя на території ЄС, відповідно до якого імміграція та надання притулку стали складовою частиною комунітарного права ЄС (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дублін II» (2003 р.), що доповнює Конвенцію від 1990 р., метою якої є запобігання передачі біженців між державами (тобто проблеми «орбітального обертання біженців» /refugees in orbit/), щоб уникнути подачі заяв про надання притулку в одній країні після того, як аналогічне клопотання було відхилено в іншій країні (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Гаазька програма зміцнення свободи, безпеки і правосуддя ЄС (2004 р.), що зосереджується на створенні єдиної процедури надання статусу біженця чи додаткового захисту, приділяє більше уваги охороні зовнішніх кордонів (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);

«Дорожня карта імміграції» – політичний план щодо легальної імміграції, що був затверджений Європейською комісією у грудні 2005 року (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.) [9].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що головними причинами, що спонукають уряди провідних країн світу сприяти утвердженню спільної імміграційної політики ЄС, є: покращання поліцейської та судової співпраці в боротьбі проти міжнародної злочинності, урегулювання питань, пов'язаних із міжнародною міграцією, та спрощення в'їзду для осіб з країн із візовим режимом.

Провідними напрямами роботи стали: формування єдиних підходів до трудової міграції, тенденція до заохочення висококваліфікованих

іммігрантів та впровадження системи «Блакитної картки» ЄС для залучення висококваліфікованих спеціалістів, де інструментами її реалізації стали спільні критерії відбору трудових іммігрантів в третіх країн, специфічні схеми залучення молодих спеціалістів, спеціальні дозволи на роботу і проживання та створення сприятливих умов для возз'єднання родин.

Питання щодо надання офіційного громадянства іммігрантам у німецькомовних країнах було завжди дискусійним. Керівник Інституту вивчення міграції та міжкультурних досліджень у м. Оснабрюке (Німеччина), професор, доктор Клаус Й. Баде [2] наголошує, що значення громадянства в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі є досить вагомим, оскільки воно закріплює того, хто належить до народу, тобто встановлює національну самоідентичність. Російська дослідниця Л. Карачуріна [4] зазначає, що докорінна різниця імміграційної політики Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу ґрунтується на поєднанні принципу крові та ґрунту, тоді як винятково німецька – на рестрикційному принципу крові.

Провідний фахівець Центрально-Європейського Форуму з досліджень у галузі народонаселення і міграції в Європі Марек Купіжевскі [6] стверджує, що, починаючи з прийняття Єдиного європейського акту у 1986 р., імміграційна політика найбільш консервативних країн континентальної Європи, а саме: Німеччини, Австрії, Швейцарії і Люксембургу, що мають спільне історичне минуле, спрямована на обмеження міграції низькокваліфікованих працівників та вибіркове стимулювання імміграції висококваліфікованих фахівців із країн пострадянського простору.

Історичний аналіз реформування імміграційної політики та становлення інституту громадянства в Німеччині дав змогу окреслити основні етапи формування німецького законодавства стосовно мігрантів та головні чинники, що сприяли його зміні в кінці XX – на початку XXI століття:

– 1 етап (1975–1986 рр.) – соціальні суперечності, що були виражені національно-культурним протестом стосовно іноземців та гострою демографічною кризою цього періоду (негативний приріст населення, найбільша кількість людей старше 65 років (20,2% у 1975 р.) серед розвинених країн світу);

– 2 етап (1987–1988 рр.) – зміна політичного режиму у країнах ЦСЄ, що позначилося на стрімкому зростанні чисельності пізніх переселенців із Східної Європи та привело до перегляду політичних підходів та урегулювання німецького законодавства;

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

– 3 етап (1990 р.) – об'єднання Німеччини, що зробило можливим уніфікувати законодавство про надання громадянства;

– 4 етап (1982–1998 рр.) – антиміграційна політика Гельмута Коля, що пов'язана з твердим переконання лідера у тому, що Німеччина не є імміграційною країною;

– 5 етап (1998–2004 рр.) – імміграційний «переворот», що пов'язаний з приходом до влади уряду СДПН на чолі з Герхардом Шредером, та початок інтеграційної політики задля поліпшення демографічної ситуації у країні;

– 6 етап (з 2005 р.) – міжнародна першість, що відображається у докорінній перебудові системи вищої освіти, зміцненні позауніверситетської дослідницької діяльності, поширенні інтернаціоналізації університетської освіти та початком стратегічної політики держави щодо залучення кваліфікованої міграції з країн пострадянського простору [7; 12].

На підставі аналізу законодавчої бази Німеччини ми склали таблицю, що дозволила простежити хронологію змін імміграційної політики країни та встановити причинно-наслідковий зв'язок реформування імміграційної політики та процесу європейської інтеграції (табл. 1).

Таблиця 1

Законодавча база імміграційної політики Німеччини: **хронологія змін** [2; 10]

Рік	Назва закону	Зміст
1913 р.	Закон «Про громадянство в Німеччині»	Відповідно до ст. 3–16 Закону, німецьке громадянство надавалося: після народження, легітимації, усиновлення, у випадку прийому іноземців до громадянства згідно із заявою.
1949 р.	Конституція ФРН	Було розроблено ст. 116, яка регламентувала статус біженців на території Німеччини.
1950 р.	Закон «Про перетинання кордонів Західних земель Німеччини»	Відповідно до цього Закону, репатріанти з країн Радянського Союзу мали право знаходитися на території ФРН лише за наявності дозволу на перебування, що видавався на основі рішення Комісії з питань прийому репатріантів.
1953 р.	Закон «Про репатріантів»	У цьому Законі були виокремлені різні категорії біженців, установлені загальні для всіх федеральних земель правила, що констатували статус репатріанта.
1957 р.	Доповнення до Закону «Про репатріантів»	Відповідно до цих змін, репатріантим німецького походження, що до 1945 р. проживали на території Радянського Союзу та відчували національну дискримінацію, мали право претендувати на статус «переселенців».

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

1982 р.	Закон «Про надання політичного притулку»	Цей Закон передбачав захист прав та свобод біженців. Крім того, були внесені поправки до Закону «Про іноземців» – уведення візового режиму для іноземців, що планують перебувати у країні понад три місяці.
1988 р.	«Програма Колля» (інтеграція переселенців)	Відповідно до цієї програми було запроваджено обов'язкове національно-культурне збагачення кожної особи.
1990 р.	Закон «Про іноземців»	У цьому Законі окреслені можливості перебування у країні етнічних мігрантів, визначені так звані «безвізові країни», до складу яких належать (Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург).
1992 р.	Закон «Про надання політичного притулку»	Відповідно до цього Закону було окреслено правовий статус пізніх переселенців (етнічні німці із Східної Європи, що народилися до 1993 р.).
1994 р.	Закон «Про реєстр іноземців»	Закон передбачає внесення інформації про іноземних громадян до комп'ютерної бази даних «Центрального регістру іноземців».
1999 р., 2000 р.	Нові Закони «Про громадянство ФРН і права іноземців»	Відповідно до цього Закону можливість отримати німецьке громадянство мають діти, які народилися на території країни, батьки яких є іноземцями, дотримуючись деяких спеціальних вимог.
2005 р.	Закон «Про імміграцію»	Перший Закон країни про управління та обмеження імміграції. Відповідно до основних положень цього Закону, імміграційні привілеї отримали висококваліфіковані мігранти з країн, що не входять до складу ЄС, особливо країни Східної Європи та Азії. Крім того, іноземні студенти, випускники німецьких вишів отримали можливість протягом року перебувати у країні, шукаючи собі місце роботи. Висококваліфіковані спеціалісти, що працюють у галузі комп'ютерних технологій, мають право отримати безтермінову візу на перебування в Німеччині.
2007 р.	Поправки до Закону «Про іноземців»	У цьому Законі було додано доповнення до критеріїв щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб. Так, однією з головних передумов для отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівню В1 згідно з європейським мовним сертифікатом

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

Як видно з табл. 1, починаючи з 1999 р., у країні відбувається низка змін імміграційної політики, що спрямована на залучення найбільш талановитої молоді з усього світу на навчання та перебування у країні.

Уповноважений Федерального правління Німеччини із захисту прав людини Гюнтер Нооке переконаний, що реформа Закону «Про громадянство», яка набула чинності у 2000 р., направлена на інтенсифікацію процесу інтернаціоналізації університетської освіти у країні, що відображається у збільшенні кількості кваліфікованих мігрантів, а саме студентів, учених, менеджерів вищої категорії. Також до нововведень належить упровадження міжнародної програми «Green card», що заснована на бальній системі оцінок мігранта, головний чином для залучення кваліфікованої робочої сили в галузі, що пов'язані з розвитком інформаційних технологій [11].

Професор соціології при університеті у м. Зіген (Німеччина), автор фундаментальної праці «Соціальна структура Німеччини» Райнер Гайслер стверджує, що завдяки новому Закону «Про імміграцію» (від січня 2005 р.) [8] уперше у країні з'явилась широка правова база, яка враховує всі аспекти міграційної політики, при цьому повністю заперечує поширення некваліфікованої міграції в державі. Так, для іммігрантів, що прибули у країну, вперше гарантованою є допомога в інтеграції. Державою спеціально створені так звані «Інтеграційні курси», що передбачають базовий та розширений курс німецької мови (600 навчальних годин), а також орієнтаційний курс (30 аудиторних годин), де кожен іммігрант отримує знання з історії, культури та правової системи країни. Цей курс закінчується іспитом, який необхідно скласти в зазначені строки. Після цього іммігранту видається сертифікат, що є доказом виконання зазначених у законодавстві вимог.

У липні 2006 р. Федеральний канцлер Німеччини Ангела Меркель запросила на першу інтеграційну зустріч на найвищому рівні представників усіх суспільних груп, яких стосується питання інтеграції та інтернаціоналізації. Результатом її став «Національний інтеграційний план», представлений у середині 2007 року. Він містить чіткі цілі, а також 400 конкретних заходів державних і недержавних активістів щодо питання інтернаціоналізації студентської молоді. До важливих завдань цього проекту відносять інтегративний курс на підтримку вивчення німецької мови. Крім того, має бути створена мережа шефів, які підтримуватимуть

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

здобуття шкільної, професійної та вищої освіти дітьми й молоддю з іммігрантських родин, а спілки підприємців пообіцяли надавати молодим мігрантам кращі шанси для професійної освіти [7].

Провідний історик Німеччини, професор університету ім. Гумбольдта в Берліні Гайнріх Август Вінклер зазначає, що у Законі про впровадження директив ЄС від серпня 2007 р. було додано доповнення до критеріїв щодо набуття громадянства, що забезпечило міграцію в Німеччину лише високоосвічених осіб [10; 11]. Так, однією з головних передумов для отримання громадянства є володіння усною та письмовою німецькою мовою в обсягах, які відповідають рівню В1 згідно з європейським мовним сертифікатом. На додаток до цього від пошукачів німецького громадянства вимагається складання тесту на громадянство, а з 1 вересня 2008 р. також обізнаності з особливостями правового порядку та суспільних відносин у ФРН. Однак перевірка наявності відповідних знань можлива лише у разі успішного складання тесту на громадянство. Тест включає 33 питання, вибраних із загальної кількості 300, які стосуються країни в цілому. Успішною уважається правильність 17-ти відповідей.

На підставі вивчення фахової літератури німецьких дослідників з проблем імміграції в Німеччину, статистичних даних Федерального відомства ФРН (Statischtisches Bundesamt) щодо кількості громадян країни та іноземців, аналізу періодичних видань ми склали таблицю, в якій відображено чисельність громадян Німеччини та іноземців за період з 1951 по 2009 рр. (табл. 2).

За даними табл. 2, з 1951 по 2009 рр. чисельність іноземного населення зросла з 506 тис. осіб до 6,7 млн чоловік, збільшившись майже у 13 разів. Динамічний післявоєнний економічний розвиток, вигідне географічне положення (з 1990 р.) наблизило кордони країни до Центральної та Східної Європи, що спричинило зростання міграційних рухів з цих країн у напрямку ФРН.

Таблиця 2

Чисельність громадян Німеччини та іноземців (1951–2009 **рр**.) [11]

Рік	**Загальна кількість населення, тис. осіб**	**Чисельність громадян ФРН**		**Чисельність іноземців**	
		тис. чоловік (%)		**тис. чоловік** (%)	
1951	50 808,9	50 302,9	99,0	506,0	1,0
1961	56 174,8	55 488,6	98,0	686,2	1,2
1971	61 502,5	58 063,8	94,4	3438,7	5,6

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

1981	61 719,2	57 089,5	92,5	4629,7	7,5
1991	63 725,7	58 383,2	91,6	5342,5	8,4
2005	80274,6	74 392,3	92,7	5882,3	7,3
2007	81881,6	74 567,5	91,1	7314,1	8,9
2009	82501,0	75 801,0	91,9	6700,0	8,1

Польський дослідник Пьотр Казьмеркевич [3] (Інститут суспільних відносин (Варшава)) уважає, що засоби державного регулювання імміграції в різних країнах відрізняються. У Швейцарії, наприклад, іммігрантам заборонено протягом року змінювати місце роботи, протягом двох років – професію та місце проживання, заборонено брати участь у профспілковій діяльності. Подібні за змістом законодавства стосовно іммігрантів діють також у Бельгії, Нідерландах, Австрії, Франції. Уряди Ліхтенштейну та Люксембургу, наприклад, заохочують сімейну інтеграцію і проводять курс на обмеження загальної кількості іноземців, які перебувають у країні.

У подальших дослідженнях плануємо дослідити генезу університетської освіти в німецькомовних країнах у другій половині XX століття.

Висновки.

1. Починаючи з 1913 р., німецька політика щодо громадянства позначилась реформаційними змінами, які принесли певну лібералізацію у вирішення питання щодо громадянства. Проте поряд з позитивними тенденціями у цій сфері існують також і недоліки. Німецька політика щодо громадянства характеризується суспільно-політичною амбівалентністю. З одного боку, існує недовіра до іноземців, а з другого – робляться спроби залучити їх у суспільство. На сьогодні ознакою успішної інтеграції у країні є збільшення кількості високоосвічених мігрантів із країн пострадянського простору.

2. Інтеграційний переворот 1999 р. став початком упровадження нової міграційної політики країн ЄС, провідними напрямами якої стали: інноваційний підхід, орієнтація на змагання за інтелект, що виявляється у заохоченні імміграції висококваліфікованих працівників, студентів, а в подальшому – утримання талановитих випускників на національному ринку робочої сили, що сприяє активізації інтернаціоналізації університетської освіти. Підтвердженням цьому є реформа Закону «Про громадянство» (2000 р.), упровадження міжнародної програми «Green card», зміни до Закону «Про імміграцію» (2005 р.), розробка «Національного інтеграційного плану» (2006 р.) та Закону «Про

впровадження директив ЄС» від серпня 2007 р.

3. До найбільш вагомих передумов трансформації імміграційної політики німецькомовних країн світу слід віднести: гостру необхідність у зміцненні конкурентних позицій держави (Німеччина); зміни в імміграційній політиці ЄС (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн та Люксембург); усунення внутрішніх кордонів (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн та Люксембург); формування єдиного безвізового простору (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн та Люксембург); обмеження міграції низькокваліфікованих працівників та вибіркове стимулювання імміграції висококваліфікованих спеціалістів (Німеччина, Австрія, Люксембург, Ліхтенштейн, Швейцарія).

ЛІТЕРАТУРА

1. Відякіна М. М. Трансформація міграційної політики Західної Європи в умовах розширення ЄС : дис. … канд. економічних наук : 08.00.02 / Відякіна Марія Миколаївна. – К., 2009. – 232 с.

2. Жовківська Г. А. Реформа закону про громадянство в Німеччині – крок до лібералізації політики щодо іноземців / Г. А. Жовківська // Держава і право. – 2008. – № 46. – С. 112–118.

3. Казьмеркевич П. Інституційне забезпечення міграційної політики [Електронний ресурс] / Пьотр Казьмеркевич // Інститут суспільних відносин. – Варшава, 2009. – Режим доступу : http://pinchukfand.org/storage/students/works/2007/148.doc.

4. Карачурина Л. Б. Иммиграционная политика Германии: успешный и неуспешный опыт / Л. Б. Карачурина // Мировая экономика и международные отношения. – 2008. – № 7. – С. 50–60.

5. Костюк Л. Міграція як глобальний виклик Європейському Союзу / Л. Костюк // Україна – Європа – Світ. – 2008. – № 2. – С. 58–62.

6. Купижевски М. Миграционная политика ЕС [Електронний ресурс] / М. Купижевски // Центрально-Европейский Форум по исследованиям в области народонаселения и миграции. – Минск, 2008.– Режим доступа : http://www.migrationinformation.org/Feature/display.cfm?ID=276.

7. Максимычев И. Ф. Новый национальный вопрос Германии / И. Ф. Максимычев // Современная Европа. – 2009. – № 4. – С. 69–77.

8. Bömer M. Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe / M. Bömer // Deutschland. – 2009. – № 2.– S. 18–21.

9. Geddes A. The Politics of Migration and Immigration in Europe / A. Geddes. – London ; Thousand Oaks ; New Delhi : SAGE Publications, 2003. – 220 p.

10. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe – Stand Januar 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bundestag.de.

11. Nooke G. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte / G. Nooke // Die Zeit. – 2008.– № 2. – S. 4–10.

12. Schröder G. Mit Mut und Entschlossenheit werden wir den Weg der Konsolidierung und Modernisierung fortsetzen [Електронний ресурс] / G. Schröder // Deutschland auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. – Режим доступу : http://www.bmwi.de.

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

РЕЗЮМЕ

В. Н. Солощенко. Изменение вектора иммиграционной политики немецкоговорящих стран в контексте интернационализации университетского образования.

В статье отображены особенности иммиграционной политики немецкоговорящих стран. Охарактеризована законодательная база иммиграционной политики Германии. Исследовано изменение вектора иммиграционной политики в контексте интеграционной перестройки Европы. Очерчены этапы формирования немецкого законодательства, касающегося иммигрантов, и главные факторы, которые способствовали его изменению в конце XX – в начале XXI *столетия.*

***Ключевые слова**: иммиграция, интеграция, иммиграционная политика, Европейский Союз, интернационализация, образование.*

SUMMARY

V. Soloschenko. The main changes of immigration policy of german-speaking countries in the context of internationalisation of universities education.

This article reviews the features of immigration policy in German-speaking countries. The legal framework of immigration policy is characterized. The main changes in the immigration policy in the context of restructuring the integration of Europe are underline. The stages of the German legislation on immigrants and the main factors that contributed to his change at the end of XX – XXI centuries are shown.

Key words: immigration, integration, immigration policy, European Union, internationalization, education.

УДК 37.014.25: 378

Ж. Ю. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ЦІЛІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглядається поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», надається його характеристика; аналізуються головні цілі та завдання інтернаціоналізації вищої освіти; визначаються їхні специфічні особливості та можливості імплементації у зміст національної вищої освіти.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація вищої освіти, цілі та завдання інтернаціоналізації вищої освіти, інтеграційні процеси.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі національна освітня політика кожної країни визначається як процес інтегрування міжнародного, міжкультурного, європейського виміру в навчально-виховний процес. На реформування освітньої сфери інтенсивно впливають такі чинники як економічна глобалізація, розповсюдження інформаційно-комунікативних технологій, впровадження ринкових механізмів, які сприяють активному розвитку процесу інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація освіти є предметом

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

цілеспрямованої діяльності освітньої політики країн, яка допомагає реалізовувати конкретні політичні, економічні, соціальні та культурні цілі.

В державних освітніх стратегіях ураховуються інтернаціональні тенденції щодо розробки політичного, економічного, культурного, історичного розвитку. Формування таких стратегій ґрунтується на принципі узгодженості дій, в межах якого велику роль відіграють інтеграційні процеси. Найбільш яскраво ці процеси представлені в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейського Союзу (ЄС).

Головною умовою оптимізації процесу входження України до європейського освітнього простору є відповідність стратегічних цілей державної освітньої політики світовим та європейським, використання принципу узгодженості у формуванні національної стратегії освітнього розвитку. У даному контексті великого значення набувають аналіз і систематизація цілей інтернаціоналізації вищої освіти розвинених країн світу, що дозволить здійснити корекцію таких цілей в межах національної освіти, привести їх у відповідність з кращими світовими зразками.

Аналіз актуальних досліджень. Процес інтернаціоналізації освіти набуває активного розвитку наприкінці XX та початку XXI ст., що обумовлено інтенсифікацією інтеграційних процесів у всьому світі. Актуальність даної проблеми викликала науковий інтерес у зарубіжних дослідників і стала предметом їх вивчення. Питання інтернаціоналізації освіти висвітлювались в численних працях зарубіжних дослідників. Так, в працях Б. Дж. Еллінгбо, С. Б. Клесека, Р. Лемберта, Д. Торсбі, М. Херері здійснено аналіз сутнісних характеристик феномену інтернаціоналізації освіти, у наукових працях Дж. Местенхаузер, Дж. Найт розкрито цілі та провідні завдання, визначальні характеристики та специфічні особливості інтернаціоналізації освіти. В творах українських компаративістів І. М. Богданової, О. І. Локшиної, Ю. Мілова, Р. Пахоцінського, Л. П. Пуховської, А. А. Сбруєвої, О. В. Сухомлинської здійснено подальший аналіз та систематизацію зазначеного явища, проте конкретизація єдиних стратегічних цілей інтернаціоналізації вищої освіти в межах євроінтеграційних процесів залишається за межами цих досліджень і потребує додаткового розгляду.

Метою статті – аналіз специфічних характеристик інтернаціоналізації освіти в межах європейського і світового освітнього простору та конкретизація її єдиних стратегічних цілей. Для реалізації обраної мети було визначено такі завдання: проаналізувати сутнісні характеристики

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

феномену інтернаціоналізації освіти; систематизувати цілі та основні завдання інтернаціоналізації; конкретизувати єдині стратегічні цілі інтернаціоналізації освіти та визначити можливості їх врахування в формуванні української національної освітньої стратегії.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ ст. активізується процес встановлення відносин між країнами Європи в освітній галузі, відбувається переосмислення підходів щодо здійснення міжнародної освітньої діяльності. З одного боку, інтернаціоналізацію розглядають як міжнародну діяльність, яка складається з академічної мобільності викладачів і студентів; міжнародного співробітництва, спільних проектів, нових міжнародних програм і наукових досліджень; включення міжнародного або глобального виміру в навчальні плани, навчальний процес. З іншого – як нові можливості країн у здобутті освіти, в першу чергу – у контексті підписання нових типів договорів щодо надання освіти через франшизи, програми-близнюки тощо. Такі різні підходи до розуміння сутності поняття «інтернаціоналізація» свідчать про те, що кожна країна має своє бачення та застосування цього феномена, яке знаходить своє відображення в освітній політиці та практиці.

Проведений теоретичний аналіз (Б. Дж. Еллінгбо, С. Б. Клесек, Р. Лемберт, Дж. Местенхаузер, Дж. Найт, Д. Торсбі, М. Херері) показав, що найбільш вживаним і поширеним є розуміння інтернаціоналізації вищої освіти як процесу інтеграції міжнародного виміру у викладання, навчання, науково-дослідну роботу, соціальні послуги, запровадження міжнародного виміру в навчальні програми, набуття міжнародної перспективи навчальним закладом і формування глобального та компаративного мислення.

Наголосимо, на наш погляд, найповніше та цілісне розкриття поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» надається американським дослідником міжнародної освіти Дж. Местенхаузером. На його думку, розгляд поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» включає такі аспекти: (1) групи, що задіяні у процесі; (2) рівні розвитку процесу; (3) предмети, що складають ядро змісту міжнародної освіти; (4) шляхи набуття та використання знань; (5) структура і цілі процесу; (6) перспективи розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; (7) залежність процесу інтернаціоналізації вищої освіти від змін у міжнародних відносинах; (8) географічний вимір міжнародної освіти; (9) взаємозв’язок розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти та соціальних освітніх реформ [5, 3].

Проте українська дослідниця А. А. Сбруєва доповнює розгляд поняття

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

«інтернаціоналізація вищої освіти» ще двома аспектами: інтернаціоналізація оцінки якості знань та вплив розвитку нових інформаційних технологій. Дослідниця наголошує, що в умовах диверсифікації вищої освіти проблема контролю якості міжнародної освіти стоїть дуже гостро [2].

Отже, аналіз теоретичних підходів до визначення сутності поняття «інтернаціоналізація вищої освіти» дає підстави зазначити, що це явище є об'єктивним та багатовимірним процесом, в якому відбувається взаємодія та взаємовплив національних систем вищої освіти на засадах міжнародних цілей, принципів і норм, що відповідають потребам світового співтовариства і сприяють формуванню певних умов для забезпечення високої якості освіти.

Процес інтернаціоналізації освіти доцільно розглядати у контексті системного підходу, який передбачає виділення взаємопов'язаних елементів. Визначення стратегічних орієнтирів інтернаціоналізації вищої освіти потребує детального аналізу цілей цього феномена.

На думку дослідниці Дж. Найт, інтернаціоналізація вищої освіти складається з політичних, економічних, академічних, культурних та соціальних цілей (див. табл. 1).

Таблиця 1

Специфіка цілей і завдань інтернаціоналізації вищої освіти

Цілі інтернаціоналізації	**Завдання інтернаціоналізації**
Політичні цілі	1) проголошення національної безпеки і миру між націями; 2) територіальне розташування держави та її роль як нації у світі; 3) визначення національної та регіональної ідентичності країни.
Економічні цілі	1) посилення економічної, наукової і технологічної конкурентоспроможності; 2) отримання прибутку від надання освітніх послуг.
Академічні цілі	1) досягнення міжнародних академічних стандартів у викладанні і науковій діяльності; 2) відповідність дослідницької роботи міжнародним і національним проблемам; 3) впровадження міжнародного виміру в викладання і дослідницьку роботу; 4) впровадження міжнародного компоненту у навчальні плани і програми вищих навчальних закладів; 5) підготовка випускників, здатних працювати у мінливих умовах міжнародного ринку праці.

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

Культурні та соціальні цілі	1) збереження та проголошення національної культури та ідентичності; 2) визнання і підтримка культурного та етнічного різноманіття; 3) поліпшення міжкультурних відносин та взаєморозуміння між країнами; 4) розвиток громадянськості; 5) сприяння особистісному, соціальному, професійному розвитку.

Як показано у таблиці 1, інтернаціоналізація вищої освіти спрямована на розв'язання таких цілей:

- політичних (засіб реалізації зовнішньої політики конкретної держави);
- економічних (засіб підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів);
- академічних (засіб підвищення якості освіти та застосування інноваційних технологій у викладання і навчання);
- культурних та соціальних (засіб сприйняття культурних й етнічних традицій різних народів) [3, 17–21].

Надамо більш детальну характеристику зазначеним цілям. Політичні пов'язані з територіальним положення держави та її роллю як нації у світі. Дж. Найт вважає, що «історично міжнародна освіта є важливим інструментом зовнішньої політики, що базується на повазі до національної безпеки і миру між націями. Вона залишається нагальною проблемою сьогодення» [3].

Отже, політичні цілі визначають зовнішню політику кожної держави залежно від її ролі у світі, сприяють встановленню міжнародних відносин з державами у різних сферах, насамперед, в освітній сфері. Таким чином, відбувається створення єдиного освітнього простору, який ґрунтується на спільних політичних цілях й інтересах кожної держави.

Економічні цілі обумовлюють розуміння інтернаціоналізації вищої освіти як внеску у підготовку висококваліфікованих людських ресурсів, що є необхідним для конкурентоспроможності кожної нації. З цієї точки зору іноземні студенти є об'єктом у наданні освітніх послуг.

Дж. Найт зазначає, що ринкова орієнтація превалює на інституційному ринку, експорт освітнього продукту на міжнародному ринку є великим внеском у міжнародний вимір викладання, наукові дослідження, надання послуг. Цілком очевидним є той факт, що існує

прямий вигідний зв'язок між міжнародною ринковою орієнтацією та інтернаціоналізацією первинних функцій університету або коледжу [3].

Отже, економічні цілі є довготривалими та пов'язаними з ринковою орієнтацією та експортом освітнього продукту на міжнародному ринку. Вони обумовлюють підвищення наукової та технологічної конкурентоспроможності кожної країни.

Академічні цілі своїми коріння походять до створення перших середньовічних університетів і асоціюються з мобільністю студентів та впровадженням міжнародного виміру у навчання. Отже, вони спрямовані на розробку міжнародних академічних стандартів у викладанні та дослідженні. Покращення якості освіти пов'язують з упровадженням міжнародного виміру у викладання й навчання, з науково-дослідницькими проектами, з міжнародним обміном студентів, професорсько-викладацьким складом, залученням кращих викладачів та наукових співробітників, з міжнародним визнанням вищого навчального закладу на освітньому ринку.

Процес інтернаціоналізації освіти активно сприяє впровадженню міжнародного виміру у навчальні плани й програми вищих навчальних закладів, підготовки студентів до мінливих умов міжнародного ринку. Отже, академічні цілі спрямовані на досягнення міжнародних стандартів у викладанні й дослідженні з метою надання якісної освіти випускникам навчальних закладів.

Культурні та соціальні цілі концентруються на важливості розуміння ролі культури та мови кожної країни. Визнання культурного різноманіття у країнах і між країнами є вагомим розумінням інтернаціоналізації національних освітніх систем. Інтернаціоналізацію вважають засобом збереження культурного різноманіття у противагу глобалізаційним процесам в багатьох країнах.

Проте нагальною проблемою сьогодення є підготовки випускників, які мають знання, уміння, навички, що ґрунтуються на міжкультурних зв'язках і спілкуванні, які здатні брати участь у міжнародних освітніх програмах та проектах.

Наголосимо, що культурні та соціальні цілі дозволяють зберегти національну культуру та ідентичність країни у контексті інтернаціоналізації освіти, а також сприяють підвищенню взаєморозуміння та спілкування між різними націями.

Проте дослідник Дж. Местенхаузер свідомо формулює тільки політичні

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

цілі інтернаціоналізації вищої освіти і надає їм більш глибоку характеристику. Він вважає, що політичними цілями інтернаціоналізації вищої освіти є «розвиток дружніх стосунків між народами, сприяння розвитку демократії та ринкової економіки, розвиток конкурентоспроможності вищої освіти, розвиток глобального співробітництва, захист та розвиток прав людини, місіонерська діяльність за кордоном, керівництво та опікунство іноземними студентами, передача знань та технологій, сприяння інтеркультурній комунікації, захист національних інтересів» [5, 7].

Зазначимо, що дослідниця Дж. Найт виділяє національний та інституційний рівні у формуванні цілей інтернаціоналізації вищої освіти. На національному рівні інтернаціоналізація вищої освіти є ключовим елементом національної стратегії для досягнення цілей і пріоритетів країни на внутрішній і міжнародній арені; частиною освітньої політики, що наголошує на міжнародному й міжкультурному вимірі (наприклад, освіта, наука та технології, торгівля, зовнішня політика); відповіддю – на нові можливості щодо міжнародного постачання освіти, мобільності, співробітництва між вищими навчальними закладами; частиною програм, що фінансуються, і залучають навчальні заклади й студентів до міжнародної діяльності (мобільність, науково-дослідні проекти) [4, 9–14].

На інституційному рівні інтернаціоналізація представлена діяльністю (навчанням за кордоном, навчальним планом, академічними програмами, науково-дослідними проектами, інформаційними мережами, студентськими містечками); результатами (міжнародні угоди, партнерські, проекти, компетенції студентів); мотивацією (академічні стандарти, культурне різноманіття, прибутки від освітніх послуг, розвиток студентів і викладацького складу); процесом (інтеграція міжнародного виміру в викладання, навчання, послуги); діяльністю в студентському містечку (створенням культурного клімату, проголошення і підтримка міжнародних традицій); «за кордоном» (постачання освіти в інші країни через дистанційне навчання, он-лайн навчання, різні адміністративні угоди – франшизи, програми-близнюки тощо) [4]. Так, наприклад, для Великобританії пріоритетними цілями є забезпечення якості перебування іноземних студентів в країні (інституційний рівень) та встановлення стійких довготривалих стратегічних партнерств і альянсів між навчальними закладами як своєї країни, так і зарубіжних (національний рівень).

Зазначимо, що виділені цілі інтернаціоналізації освіти (політичні,

економічні, академічні, культурні та соціальні) в цілому сприяють встановленню міжкультурних зв'язків між різними країнами для забезпечення національної безпеки та миру; підвищенню конкурентоспроможності в освітній сфері, впровадженню міжнародного виміру у викладання, навчання й дослідницьку роботу; наданню якісних освітніх послуг, професійному самовизначенню. Реалізація окреслених цілей спрямована на створення єдиного європейського і світового освітнього простору на спільних засадах з метою формування конкурентоспроможної особистості, яка буде мати глобальну культурну свідомість і компетентність. Тому завданнями інтернаціоналізації вищої освіти, які відіграють важливу роль у формуванні єдиної освітньої стратегії, є збереження та проголошення національної культури та ідентичності; досягнення міжнародних академічних стандартів у викладанні, навчанні й науковій діяльності; впровадження міжнародного компоненту в навчальні плани та програми вищих навчальних закладів; підготовка випускників, здатних працювати у мінливих умовах сучасного міжнародного ринку праці.

Висновки. На сучасному етапі суспільного розвитку глобалізаційні процеси актуалізували проблему розробки та оновлення стратегічних цілей вітчизняної освітньої політики. Так, євроінтеграційні процеси прискорили зміни в цілепокладанні вищої освіти, суттєво модернізували зміст, методи, форми навчання та виховання, наповнили їх інтернаціональним забарвленням. Нова українська інтернаціональна освітня стратегія спрямована на формування відповідних світоглядних позицій, розуміння українського розвитку у контексті світових цивілізаційних процесів, відпрацювання навичок спілкування зі світом, людьми з інших країн, переймання їхнього досвіду і досягнень [1].

Екстраполяція окреслених цілей нової освітньої стратегії в процесуальний контекст, його відповідність кращим міжнародним зразкам є завданнями наших подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / [за ред. В. Г. Кременя] / Акад. пед. наук України. – К., 2009.

2. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ, 2001. – С. 157–167.

3. Knight J. Internationalisation of Higher Education / J. Knight // Quality and Internationalisation in Higher Education. – OECD, Paris, 1999. – P. 13–28.

4. Knight J. Readings EOTU Project at UIUC – 2003 Internationalization: Developing An Institutional Self-Portrait Readings for EOTU Project-November 2003. – P. 20.

5. Mestenhauser J. A. International Education on the Verge / J. A. Mestenhauser // Search of a New Paradigm. International Educator. – 1998. – Volume VII. – № 2–3, Spring. – 20 p.

РЕЗЮМЕ

Ж. Ю. Чернякова. Цели интернационализации высшего образования в контексте евроинтеграционных процессов.

В статье рассматривается понятие «интернационализации высшего образования», предоставляется его характеристика; анализируются главные цели и задачи интернационализации высшего образования; определяются специфические особенности и возможности внедрения в содержание национального высшего образования.

***Ключевые слова**: интернационализация высшего образования, цели и задачи интернационализации высшего образования, интеграционные процессы.*

SUMMARY

Zh. Chernyakova. The Aims of Internationalization of Higher Education in the context of eurointegration processes.

The article touches upon the notion of «internationalization of higher education» and describes its characteristic. The main aims and tasks of internationalization of higher education are defined in the article. Their specific peculiarities and opportunities of implementation in the contents of national higher education are analyzed by the author.

Key words: internationalization of higher education, aims and tasks of internationalization of higher education, integration processes.

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37.017.4(043)

J. Joe Bishop
Ph.D. Eastern Michigan University

PROMOTING STUDENT THINKING THROUGH ACTIVE, STUDENT-CENTERED TEACHING

This article begins by analyzing the foundational elements of democratic life and argues that promoting student thinking through active, student-centered teaching is a critical component for providing students with guided practice with these foundational elements. The article provides an example of an active, student-centered lesson and concludes by arguing that a democratic curriculum within a democratic school also contributes to the development of student thinking.

Key words: promoting student thinking, foundational elements of democratic life, active, student-centered teaching, skills of critical thinking.

There is a popular misconception that anarchy equates with chaos. While that may sometimes be the case, most probably it reflects the fear held by those in power of what might ensue under such a situation. Chaos is neither a necessary result of nor precursor to anarchy. In fact holding such a notion reflects a view that power must be centralized and imposed from some central location. Etymologically, and literally, anarchy refers to being without a ruler (from an-»without» + arkhos »leader» according to the *Online Etymological Dictionary*), suggesting both that power and decision-making abilities are de-centralized and also localized. Such a situation could be said to describe and coincide with a democratic situation. But what are the conditions or foundations of a democratic life? And, what might the promotion of student-thinking have to do with such a way of living?

James Beane and William Apple (2007), building on the earlier work of Beane argue that there are 7 foundational elements for a democratic life. These are: 1) open flow of ideas; 2) faith in our ability to create possibilities to resolve problems; 3) the use of critical reflection and analysis to evaluate ideas, problems, & policies; 4) concern for common good/welfare of others; 5) concern for dignity/rights of minorities and individuals; 6) an understanding that democracy is an idealized set of values to live and guide our life; and, 7) organization of social institutions to promote/extend a democratic way of

life (slightly paraphrased from Beane and Apple, 2007: 7).

The thesis here, of course, is that by promoting student thinking in the classroom, students will have the opportunity to practice and develop their skills with these foundational elements of democratic living. When schools are organized in ways that promote these activities and when lessons are constructed in ways that develop these skills among students (and teachers for that matter), then portions of element 7, above, are being implemented. Returning to the first component above, the open flow of ideas, even a brief consideration of this element demonstrates how the elements are integral to each other.

For instance, when students participate in discussions that permit the open flow of ideas (element 1), even, and especially, of ideas that might be unpopular, they are able to practice their speaking and listening skills and develop a belief that by working together we might be able to solve our problems (element 2). In such discussions, they must develop a concern both for individuals and minorities (element 5) as well as a concern for and consideration of the common good (element 4). When teachers construct lessons in ways that require students to evaluate the ideas of their student peers and historical, contemporary, and other cultural data from their own or other societies, they create the opportunity to guide students to develop and hone their critical thinking skills (element 3). By participating in such activities, students and teachers alike learn that democracy is not just a set of idealized values (such as rights of free speech), or a formal means of conducting affairs (such as by voting regularly in free elections), but also, and primarily, a way of living with each other (element 6). The last two points (elements 6 and 7) derive from Dewey (1916) who writes eloquently about the intimate relationship between ways of schooling and ways of living together (here, and for Dewey, democratically). Thus, for any people desiring to live democratically, these are necessary conditions for the continuance of such a way of living together.

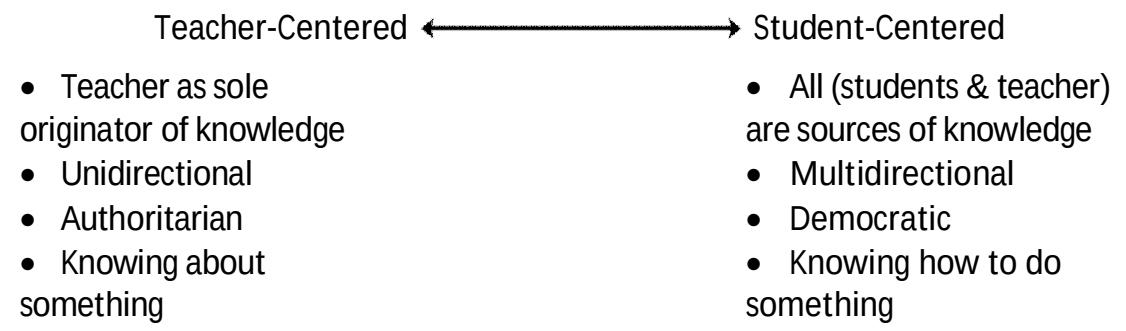
It should be rather easy for most people to construct an image of the traditional classroom. The teacher or professor, cast as a «sage on a stage» offers wisdom and knowledge to the students, as one might bring money to a bank, to be deposited in their minds and withdrawn when necessary (for exams, for use, etc.), adding to the deposit as new knowledge is acquired, and so on. This regurgitative cycle in which the student repeats and reproduces the discourse of the instructor is what Paulo Freire (1970) referred to as the

«Banking Concept of Education». It is teacher-centered, casting the teacher, or sometimes a textbook, as authority and originator of ideas; in other words, the teacher or some one other than the student has agency and the student is conceptualized as a rather passive recipient of knowledge.

A comic I once saw illustrates a portion of this banking conception. In the image, a teacher has tilted the top of a student's head open and is filling the student's mind by pouring knowledge from a pitcher into the student's head. In the picture, it is made clear that as the teacher pours, the student's level of knowledge rises as can be seen with the rising level of knowledge indicated inside the student. The viewer also clearly gets the message that the student will at some point pour this knowledge out, perhaps to another person, but certainly on some upcoming examination. Obviously, this is a situation of «knowing about» some topic, rather than one of «knowing how to do something».

Contrast this with a student-centered approach, a position on the other end of a continuum from the teacher-centered approach. This pedagogical approach seeks to situate the student as agent, as producer of knowledge, as precisely the sort of citizen required for a democracy to flourish. In fact, this can be seen as a liberatory approach (Freire, 1970), because students are cast as originators and generators of knowledge. It begins with the student, wherever he or she might be cognitively located, and encourages the student to speak, to write, to offer his or her views on the content at hand. Here, the teacher is not cast as omnipotent «sage on the stage», but rather, is cast as just one more participant in the conversation. In other words, the teacher and the students co-construct a conversational community. In the process, the student learns how to accomplish something (thinking, writing, speaking, problem-solving, etc.). Figure 1, below, diagrams this continuum.

Figure 1 Continuum of Educational-Centered-Approaches



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

Clearly, in such a situation as that depicted above, the relationship among students and between students and teacher are qualitatively (and quantitatively) different. In the teacher-centered approach, students receive lessons in obedience, in following the commands of those appointed above them. In the student-centered approach, save for administrative duties and differences of knowledge, all co-create the community of which they are a part. It is in this latter approach, and only here, that students can practice, in a somewhat controlled and contrived situation, the skills and interactional possibilities that are requisite conditions of democratic life (following Beane and Apple, 2007).

One might ask, then, is their some sort of basic lesson plan structure that might be utilized to create a variety of student-centered lessons that would promote the development of the skills needed by citizens to further the foundations of a democratic way of life? The answer, as might be suspected, is a resounding yes could be called «Active Teaching with Original Materials». These materials could be historical or contemporary documents or photographs, or other cultural materials such as political advertisements or song lyrics from various time periods and or various genres of music. In general, all that is needed is some range of «data» from the content being studied that will subsequently be provided to students to work with. Of course, this should not occur as an isolated instance of a lesson, but rather should be a regular occurrence throughout the course the student is taking (such as an historical study of American Slavery or of Ukrainian famines).

The basic steps for lessons of the sort elaborated above are:

1. Provide students with a question that could have multiple answers (e.g., What would life as a slave have been like? for a lesson in which students are provided various visual and textual primary source materials from the time period of American Slavery).

2. Ask students to create an individual list of ideas they have in response to the question.

3. Place students in groups of about 5 students and ask them to share their list with other students.

4. Depending on time you wish to use with this activity, solicit at least one idea from each group of students and record it on the board so everyone in class has the opportunity to have access to a list larger than that which they might individually have generated.

5. Provide students with materials they might examine to construct an

answer to the question (documents, photos, sketches, etc; these may include both primary-source items from the actual time period under study – and secondary sources – items not from that time period, if you wish to address this issue with students).

6. Repeat #2–#4 so students can share any new ideas they wish with other students, and record them on the board – the goal here is to make the information accessible to students who might have struggled with the material.

7. Ask students to write an essay in response to the original question.

As necessary, the basic procedures of this lesson can be modified to meet the needs/time, etc. (e.g., the essay could be assigned as homework, or done during the 2nd day of class, etc.). This lesson could easily be adapted for use with contemporary materials (such as art, political argument, etc.); the materials might also be comparative (e.g., letters about the creation of the local constitution from 2 or more countries. As an alternative to writing an essay, students could write a letter to a newspaper editor, or create some other product (such as a drawing) – the CRITICAL ELEMENT is that the students do the interpreting AND they produce something new to demonstrate what they have learned.

Such an approach may have the added benefit of helping develop general cognitive abilities among students. In one study involving lessons on American slavery such as that described above and a number of Piagetian tasks, it was determined that specific-cognitive structures underpinned elements of historical understanding (Bishop, 2006). Thus, it is possible that lessons purporting to develop historical understanding will help students to gain the experience needed, following Piaget, to construct the cognitive structures that underpin that historical understanding.

Beane and Apple (2007) also note some characteristics of a democratic curriculum and of democratic schools that I suggest can significantly contribute to the development of student thinking. Some of those components of a democratic curriculum includes: 1) understanding that knowledge is socially constructed, produced, & disseminated by people with specific values, interests, & biases; 2) discussions of current events; 3) subjects of study integrated into students daily lives; 4) explicitly seeks to change antidemocratic conditions in school and society; 5) does not ignore dominant knowledge (it opens doors), but neither does it endorse «drill and skill»; and, 6) teachers and students are involved in curriculum decisions (Beane and Apple, 2007: 14–20). Similarly, characteristics of democratic schools include, but are not limited to 1) widespread participation in governance

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

and policymaking and 2) an emphasis on cooperation/collaboration rather than competition (Beane and Apple, 2007: 9–14).

First and foremost, when students are educated in democratic situations and with a democratic curriculum, they still are being educated, though less so in the formal sense and more so in the sense of receiving an informal education. For instance, by understanding that values, interests, and biases permeate knowledge, including dominant knowledge, students gain awareness that theirs is not the only perspective out there. By discussing current events and integrating subjects into student's lives, they realize that schooling is part of the real world. By seeking to change anti-democratic situations and by involving students in curricular decisions and school governance and policymaking in a cooperative way, students learn that they can make a difference. And thus, they have taken one step closer to an active, participatory adulthood each time they experience something discussed above.

One example of the potential for such a confluence of informal and formal education is described by Griffin (1994). In a short, one-page newsletter report, she briefly describes how over her years of teaching she came to the point in her pedagogical practice where rather than preparing her classroom before the class arrived, she placed everything moveable in the center of the room. On the first day of class, students and teacher alike designed the physical layout of the room. In a situation like this, everyone has ownership and takes pride in their space. Later during that year, a student teacher arrived to complete her practice teaching. One day, she rearranged the room and when the students arrived, somewhat in shock, they asked Griffin why she had rearranged the room. Griffin replied that she had not done so, that the student teacher had done so and that the students should consult with her. So the students made the same query to the student teacher who replied that she had made the changes for pedagogical reasons related to the lesson she had planned for the day. After thinking a moment, one the students informed her that she needed to ask first since it was their room.

Clearly, the example above demonstrates that such a convergence of curricular design, school operation, and active, student-centered teaching will certainly promote student thinking. And, given the foundations of democratic life, it will also contribute to the development of the active citizens required for a democratic way of living to continue. In other words, such could move students into a public adulthood. This means, as Parker (2005) notes, moving

students from idiocy (etymologically rooted in the notion of a private world) to that of puberty (and hence, of public life). If we do not want democracy to flourish, we should ensure that we do not teach in the manner suggested in this paper. And if we teach from a banking perspective, it ought to be clear to all observers that we value neither student thinking nor democracy. And that, I think, would be a grand mistake, one of the larger ones to be committed in the history of education and of democracy.

REFERENCES

1. Beane, James A. and Michael W. Apple (2007). The Case for Democratic Schools. Pp. 1–29 in Apple, Michael W. and James A. Beane (Eds.). *Democratic Schools: Lessons in Powerful Education* (2nd edition). Portsmouth, NH: Heinemann.

2. Bishop, Joe. 2006. Historical Cognition and Scientific Thinking among Pre-Service Secondary Social Studies Teachers. *The Journal* (WI Council for the Social Studies), Fall.

3. Dewey, John. 1916. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.

4. Freire, Paulo. 1970. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

5. Griffin, Ann. 1994. This is Our Room! Children Taking Ownership. *The Whole Language Advocate*, 7(1).

6. *Online Etymological Dictionary*. 2010. http://www.etymonline.com.

7. Parker, Walter C. 2005. Teaching Against Idiocy. Phi Delta Kappan, 86 (5): 344–151.

РЕЗЮМЕ

Дж. Бішоп. Розвиток мислення учнів в умовах активного особистісно орієнтованого навчання.

У статті здійснено аналіз основних ознак демократичного способу життя. Автор стверджує, що розвиток мислення учнів в умовах активного особистісно орієнтованого навчання сприяє практичному набуттю учнями основних елементів демократії. У статті наведено приклад особистісно орієнтованого уроку, а також зроблено висновок про те, що саме демократична навчальна програма у демократичній школі робить вагомий внесок у розвиток мислення студентів.

***Ключові слова**: розвиток мислення учнів, активне особистісно орієнтоване навчання, основні елементи демократичного способу життя, навички критичного мислення.*

РЕЗЮМЕ

Дж. Бишоп. Развитие мышления учащихся в условиях активного личностно ориентированного обучения.

В статье осуществлен анализ основных особенностей демократического способа жизни. Автор утверждает, что развитие мышления учащихся в условиях активного личностно ориентированного обучения способствует практическому приобретению учащимися основных элементов демократии. В статье дан пример личностно ориентированного урока, а также сделан вывод о том, что именно демократическая учебная программа в демократической школе делает огромный вклад в развитие мышления учащихся.

***Ключевые слова**: развитие мышления учащихся, активное личностно ориентированное обучение, основные элементы демократического способа жизни, навыки критического мышления.*

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

УДК 371.315.6:51

І. М. Богатирьова
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ У КУРСІ МАТЕМАТИКИ 5–6 КЛАСІВ

У статті сформульовано вимоги до розробки системи розвивальних завдань з математики для учнів 5–6 класів. З'ясовано змістові та семіотичні особливості розвивальних завдань, їх функції у шкільному курсі математики 5–6 класів; установлено види таких завдань та специфіку їх поєднання в систему. Розглянуто шляхи створення такої системи на основі семіотичного підходу, наведено приклади.

***Ключові слова**: навчання математики у 5–6 класах, розвивальні завдання, семіотичний підхід, математичне мислення.*

Постановка проблеми. Серед базових освітніх галузей, які формують усебічно розвинену особистість, важливе місце посідає математика. На сучасному етапі математичні знання і вміння розглядають не стільки як самоціль, а як засіб розвитку особистості учня. Тому до основних завдань перебудови шкільної математичної освіти в Україні належить посилення її розвивальної функції. У новій Програмі з математики для 12-річної школи [5] зазначено, що однією з цілей навчання математики в основній школі є інтелектуальний розвиток учнів, розвиток їхнього мислення, пам'яті, уваги, інтуїції, умінь аналізувати, класифікувати, узагальнювати, робити умовиводи за аналогією, діставати наслідки з даних передумов шляхом несуперечливих міркувань тощо. Для досягнення цієї мети необхідно впроваджувати у навчальний процес з математики такі методи, організаційні форми й засоби навчання, які сприятимуть розвитку особистості учнів, зокрема їхньої когнітивної сфери та семіотичної функції психіки. З огляду на те, що розвиток математичного мислення найбільш інтенсивно відбувається у процесі виконання різноманітних математичних завдань, важливим питанням було й залишається створення системи завдань певного спрямування й навчання учнів їх виконувати. Відповідно до вимог сьогодення це повинні бути розвивальні завдання. Тому нового наукового переосмислення потребує проблема визначення змістових і семіотичних особливостей таких завдань з математики, методики їх розробки й добору, а також упровадження в навчальний процес у 5–6 класах.

Аналіз актуальних досліджень. Для того щоб визначити поняття «розвивальне завдання», необхідно з'ясувати відмінності між поняттями «задача», «вправа» і «завдання». На сьогодні в методиці навчання

математики ці поняття чітко не розведені. Існують різні погляди на означення цих понять. У нашому дослідженні ми спираємося на праці В. Г. Болтянського.

На думку В. Г. Болтянського [3, 40], усі завдання, які пропонують учням, поділяють на вправи і задачі. Він зазначає, що завдання можна вважати вправою, якщо воно містить указівку (явну або неявну) щодо способу його розв'язування. При цьому виконання вправи не зводиться до одного розумового акту, а є певною діяльністю. Натомість задача має більш творчий характер. Поняття «завдання» є ширшим, ніж «вправа» і «задача», бо вправа й задача спонукають до виконання певної дії (а не математичної діяльності), отже, їх можна вважати окремими видами завдань. Зрозуміло, що різниця між вправами і задачами умовна і значною мірою суб'єктивна.

Протягом навчання математики у школі учні виконують значну кількість математичних завдань, серед яких є тренувальні задачі й вправи, пізнавальні та розвивальні задачі. У нашому дослідженні ми приділяємо особливу увагу розвивальним завданням, що впливають на розвиток математичного мислення та його семіотичного компонента, але які майже не подані в підручниках з математики для 5–6 класів.

Для того щоб досягти найвищого рівня розвитку математичного мислення учнів, завдання необхідно подавати в певній системі.

Мета статті – розглянути особливості створення системи розвивальних завдань з математики для учнів 5–6 класів на основі семіотичного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз вимог до створення системи математичних завдань, які пропонували у своїх працях Я. І. Груденов, Є. С. Канін, Н. П. Кострикіна, М. Р. Лєонтьєва і С. Б. Суворова, Т. М. Міракова, Г. І. Саранцев, О. І. Скафа, П. М. Ерднієв та інші, дає підстави зробити такі висновки. Створення системи математичних завдань повинно базуватися на двох принципах: «від простого до складного» і «доступність того, що вивчається». Завдання потрібно добирати і систематизувати так, щоб, з одного боку, враховувати вікові особливості й можливості учнів, а з другого – розвивати їхнє мислення у процесі виконання завдань. Будувати систему розвивальних завдань необхідно, враховуючи такі принципи: послідовності і взаємозв'язку завдань; різноманітності завдань за змістом і формою.

Реалізація першого принципу під час створення системи завдань передбачає дотримання певного порядку розташування завдань, в якому враховується послідовність вивчення матеріалу та рівень складності

кожного завдання. Важливою є реалізація другого принципу – різноманітність завдань, які слід пропонувати учням. Якщо завдання відрізняються одне від одного за змістом і за формою, то під час їх виконання учні звикають застосовувати знання з математики, які вони здобували, до розв'язування задач різних типів, а не лише задач певного типу. Різноманітність завдань сприяє активізації мислення учнів, викликає інтерес до навчання, розвиває математичне мислення. Реалізація другого принципу передбачає врахування семіотичних особливостей завдань.

Здатність учнів виконувати завдання, зміст яких загорнуто в різні знаково-символічні оболонки, а спосіб їх розв'язування вимагає застосування прийомів розумової діяльності в різних комбінаціях, є необхідною умовою розвитку математичного мислення.

На думку Н. А. Тарасенкової [6, 154], у текстах завдань, з позицій семіотичного підходу, важливими є такі характеристики:

– в якому плані (реальному чи символічному) сформульовано задачу;

– які знаково-символічні засоби використані у формулюванні;

– чи притаманна тексту задачі властивість гіпертекстовості (якого виду й порядку);

– чи є необхідним створення додаткових замінників для конкретизації умови та діяльності декодування;

– чи виникає потреба у переформулюванні тексту для повного декодування інформації.

Наведемо приклади запису умови завдання 1 за допомогою різних знаково-символічних оболонок.

Завдання *1. На скільки сума чисел 1463 і 319 більша за суму чисел 1263 і 319?*

Зазначимо, що формулювання завдання 1 є типовим для підручників математики 5–6 класів. Це завдання тренувального характеру на формування навичок обчислення. Проте можливі інші види формулювання умови завдання, які роблять його розвивальним. Наведемо їх.

Завдання *2. Порівняйте значення числових виразів 1463 + 319 і 1263 + 319.*

Завдання *3. (TIMSS, 1995). Джон вирішив за допомогою калькулятора додати 1463 і 319. Він помилково натиснув 1263 + 319. Як виправити помилку?*

а) додати 200; б) додати 2; в) відняти 2; г) відняти 200.

Наші спостереження доводять, що учні з легкістю виконують завдання 1. Проте в них виникають утруднення, якщо умову подано в іншому вигляді, як у завданні 2 або завданні 3. Саме тому під час створення системи розвивальних завдань необхідно враховувати можливості змістового і семіотичного компонентів кожного завдання.

Під час розробки системи розвивальних завдань з математики для учнів 5 (6) класу доцільно виділити три напрями, за якими має проводити роботу вчитель:

1) посилювати розвивальну функцію завдань, запропонованих у підручнику з математики, за яким працюють у класі;

2) добирати завдання із додаткової літератури відповідно до видів розвивальних завдань, доцільних для даної вікової групи;

3) самостійно складати розвивальні завдання для даного класу.

Робота вчителя за першим напрямом передбачає створення розвивальних завдань на основі задач підручника з математики.

Для створення розвивальних завдань доцільно використовувати спосіб заміни знаково-символічної оболонки даної задачі. Можливі два підходи: будувати систему задач на одній і тій самій змістовій основі, проте загорнутих у різні оболонки, або будувати систему задач за рахунок зміни її змістового компонента. З цією метою необхідно застосовувати прийоми посилення розвивальної функції тренувальних задач, запропонованих у підручниках з математики для 5–6 класів. Застосування цих прийомів у роботі над задачами дає змогу, по-перше, сприяти цілеспрямованому формуванню в учнів основних розумових дій, по-друге, підвищувати активність учнів під час уроку. До таких прийомів ми відносимо: прийом побудови різних математичних моделей за умовою задачі; прийом розширення кола запитань до умови задачі; прийом розв’язування задачі різними способами; прийом переформулювання задачі; прийом заміни числових значень на буквені та розв’язування задачі у так званому загальному вигляді; прийом складання задачі.

Працюючи за другим напрямом, учитель може використовувати розроблені нами посібники [1; 2], які містять розвивальні завдання до всіх тем курсу математики для 5–6 класів та методичні рекомендації.

Під час роботи за третім напрямом учитель може створювати розвивальні завдання з математики для 5–6 класів за рахунок варіювання

змістового або семіотичного компонента математичних задач, запропонованих у підручнику.

У процесі дослідження встановлено, що для розвитку математичного мислення важливою є система задач, яку побудовано на одній і тій самій змістовій основі, але умову задач загорнуто у різні знаково-символічні оболонки. Від специфіки оболонок залежить успішність першого кроку учнів в аналізі тексту задачі (декодування вихідної інформації) та весь подальший хід розв'язування. Як прикладу розглянемо № 363 [4].

Задача № *363. Обчисліть периметр прямокутника зі сторонами 42 см і 23 см.*

Можливі інші форми формулювання умови цієї задачі.

Задача *1. Сторони прямокутника дорівнюють 42 см і 23 см. Знайдіть периметр цього прямокутника.*

Задача *2. ABCD – прямокутник. За даними на рисунку (рис. 1) знайдіть периметр цього прямокутника.*

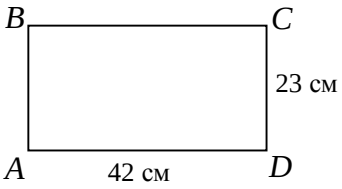


Рис. 1. Умова задачі

Задача *3. Сторони прямокутника дорівнюють a і b, периметр – P. Знайдіть периметр прямокутника, якщо a = 42 см і b = 23 см.*

Можна отримати три види задач унаслідок зміни змістового компонента даної задачі:

1) частково змінюється умова задачі, а вимога не змінюється;

2) змінюється вимога задачі, проте не змінюється її умова;

3) змінюються і умова, і вимога задачі.

До задач першого виду відносимо такі задачі.

Задача *4. Обчисліть периметр прямокутника, одна сторона якого 42 см, а друга – на 19 см менша від першої.*

Задача *5. Обчисліть периметр прямокутника, одна сторона якого дорівнює 23 см і на 19 см менша від другої.*

Задача *6. Обчисліть периметр прямокутника зі сторонами 42 см і a см.*

До задач другого виду належать такі.

***Задача** 7. Обчисліть площу прямокутника зі сторонами 42 см і 23 см.*

***Задача** 8. Прямокутник зі сторонами 42 см і 23 см та квадрат мають однакові периметри. Знайдіть сторону квадрата.*

***Задача** 9. Сторони прямокутника дорівнюють 42 см і 23 см. Як зміниться периметр цього прямокутника, якщо його меншу сторону збільшити на 5 см?*

***Задача** 10. Доведіть, що периметр прямокутника зі сторонами 42 см і 23 см більший за 100 см.*

До задач третього типу можна віднести такі.

***Задача** 11. Обчисліть площу прямокутника зі сторонами 42 см і a см.*

***Задача** 12. Одна сторона прямокутника дорівнює 42 см. Якою має бути друга сторона, якщо периметр дорівнює 130 см?*

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що для систематичного й цілеспрямованого розвитку математичного мислення учнів 5–6 класів необхідно, щоб кожен урок, незалежно від його типу, містив принаймні третину від загальної кількості розвивальних завдань, серед яких не менше половини завдань повинні виконувати всі учні класу. На уроці вивчення нового матеріалу це може бути розвивальне завдання, що активізує розумову діяльність учнів (сприяє проведенню порівняння, узагальнення, класифікації тощо), на уроці контролю – розвивальне завдання, за допомогою якого можна не лише оцінити рівень знань учнів, а й розвинути їх математичне мислення, на уроках інших типів – розвивальні завдання, виконання яких вимагає від учнів застосовувати здобуті знання в різних комбінаціях, що слугують ефективному формуванню умінь і навичок і, зрештою, створенню достатнього підґрунтя для розвитку в них математичного мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богатирьова І. М. Розвивальні завдання з математики. 5 клас : метод. посіб. / І. М. Богатирьова ; за ред. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 92 с.

2. Богатирьова І. М. Розвивальні завдання з математики. 6 клас: метод. посіб. / І. М. Богатирьова ; за ред. Н. А. Тарасенкової. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 90 с.

3. Болтянский В. Г. Функции учебного оборудования и организация поиска решения задачи / В. Г. Болтянский // Советская педагогика. – 1975. – № 10. – С. 40–47.

4. Мерзляк А. Г. Математика : підруч. для 5-го класу / Мерзляк А. Г., Полонський В. Б., Якір М. С. – Х. : Гімназія, 2005. – 288 с.

5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Математика, 5–12 класи. –

К. : Перун, 2005. – 64 с.

6. Тарасенкова Н. А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики : [монографія] / Н. А. Тарасенкова. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2002. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Богатырева. Особенности создания системы развивающих заданий в курсе математики 5–6 классов.

В статье сформулированы требования к разработке системы развивающих заданий по математике для учащихся 5–6 классов. Объяснены содержательные и семиотические особенности развивающих заданий, их функции в школьном курсе математики 5–6 классов, определены виды таких заданий и специфика их объединения в систему. Рассмотрены пути создания такой системы на основе семиотического подхода, приведены примеры.

***Ключевые слова**: обучение математике в 5–6 классах, развивающие задания, семиотический подход, математическое мышление.*

SUMMARY

I. Bogatyreva. Features of construction the system of developing tasks in a course of mathematics of 5-6 classes.

The requirements to creation the system of developing tasks in a course of mathematics of 5–6 classes are stated in this article. Contensive and semiotic features of developmental tasks, their function in school course of mathematics for 5–6 grade pupils were ascertained, types of those tasks and specificity of their integration in system were established. The ways of construction the system based on semiotical approach are considered, and also some examples are given.

Key words: teaching maths to 5–6 school grade pupils, developing tasks, semiotical approach, mathematical thinking.

УДК 37.03 – 37.013.43 – 055.1/3:82

Т. І. Бутурлим
Ніжинський державний
університет імені М. Гоголя

РОЛЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядається проблема впливу ґендерної інтеракції батьків на формування паритетної культури старшокласників. Подані результати анкетування, що здійснювалося в дев'яти закладах нового типу. Доведено, що високий рівень сформованості навичок толерантного ставлення до чоловіка / жінки, готовності до самостійного дорослого життя забезпечить егалітарний характер майбутньої сім'ї дитини.

***Ключові слова**: ґендерна культура батьків і старшокласників, анкетування, сім'я, безумовна любов, виховання, ґендерна гармонія, ґендерні конфлікти, ґендерний характер.*

Постановка проблеми. В умовах суспільно-економічної кризи сім'я як один із інститутів виховання зазнає регресивного розвитку. «Характерна ознака сучасних молодих сімей – недостатня можливість якісно виконувати

ряд своїх функцій, зокрема господарсько-побутову, рекреативну, виховну, комунікативну. Це спричинює зростання кількості конфліктів, нетерпимість і порушення загального позитивного мікроклімату, втрату стабільного емоційного підґрунтя» [1, 55]. Батьки, які не прагнуть до сімейної гармонії, не здатні презентувати для своїх дітей ефективний зразок ґендерної комунікації, що негативно позначиться на характері ґендерної інтеракції підростаючого покоління («Ви виховуєте своїх дітей кожним своїм кроком, кожним вчинком» [6, 213]). Тому першим етапом на шляху до ґендерної самоактуалізації є усвідомлення батьками рівня власної ґендерної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Існуюча джерельна база з проблеми взаємозв'язку ґендерної культури батьків та їх дітей представлена різноманітними підходами, зокрема дослідженням традиційної / егалітарної сім'ї, особливостей ґендерного виховання, ґендерної ідентифікації дітей із батьками, патріархатних стереотипів, ґендерних ролей матері й батька, амбівалентності почуттів батьків, ґендерних відмінностей у ставленні до хлопців і дівчат, ставлення дітей до батьків, уявлення старшокласників про майбутню сім'ю тощо. Значну роль у розробці вищезазначених питань відіграли праці Т. Алексеєнко, Ю. Альошиної, Т. Архіреєвої, Т. Бендас, В. Васютинського, Т. Говорун, Н. Городнової, Т. Демидової, Д. Жилкіна, О. Захарова, Т. Зелінської, Є. Ільїна, О. Кікінеджі, О. Кісь, І. Кона, В. Кравеця, В. Макарова, М. Мушкевич, Т. Руденко, Н. Соколюк, М. Сологуб, Л. Степанової, П. Терзі, А. Чекаліної, Н. Шабаєвої, В. Шабельнікова та інших. Питання загальних особливостей ґендерної культури батьків старшокласників залишається відкритим.

Мета статті – дослідити особливості ґендерної культури батьків учнів 10–11 класів.

Виклад основного матеріалу. «Для кожної родини характерний свій тип стосунків, стиль спілкування, а отже, і свій мікроклімат. Він може бути сприятливим для самореалізації кожної особистості, але може бути й гнітючим, напруженим або несприятливим, тобто таким, за якого і сім'я, і суспільство матиме ефект виховання протилежний бажаному» [1, 53]. Оскільки в сім'ї діти свідомо / несвідомо засвоюють зразки поведінки батьків, у майбутньому намагаються повторити бажану модель стосунків тата й мами або ж компенсують дефіцит ґендерної гармонії у власних сім'ях («Нав’язані в дитячі роки статеворольові упередження визначають особистісні диспозиції у

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

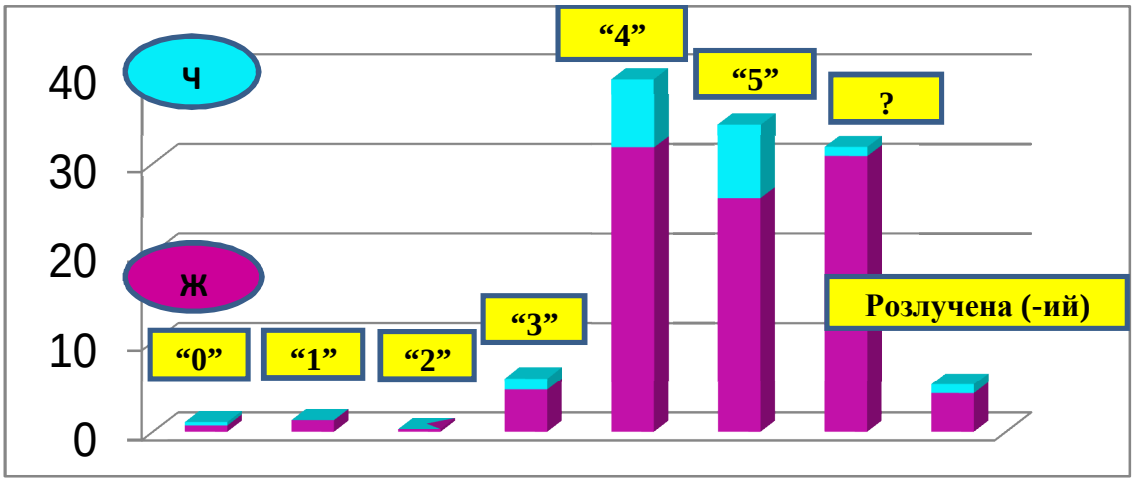
подальшому житті» [2, 64]). Саме це ми й спробували дослідити за допомогою анкетування, що здійснювалося в дев'яти закладах України нового типу: *Ніжинському обласному педагогічному ліцеї Чернігівської обласної ради, Ніжинській гімназії №3, Чернігівському обласному педагогічному ліцеї для обдарованої сільської молоді, Чернігівському ліцеї № 22, Русанівському ліцеї, Київській гімназії «Ерудит», Житомирському ліцеї № 25 імені М. Щорса, Сумській гімназії №22, Черкаській гімназії № 31.* Кількість досліджуваних становило 299 осіб. (21% респондентів жіночої статі, які мають синів, 60% жінок, які мають дочок, 11% респондентів чоловічої статі, які мають синів, та 8% чоловіків, які мають дочок). Розроблена нами анкета складалась із 16 запитань, завданням котрих було визначення характеру взаємовідносин батьків у сім'ї та особливостей ґендерного зв'язку з дітьми. ***Гіпотеза***: високий рівень ґендерної культури батьків визначається егалітарним типом сім'ї, присутністю повної довіри, підтримки, відкритості у взаємовідносинах із дітьми, знанням і розумінням їх потреб і проблем, формуванням в них потреби в андрогінності, бажанням юнаків повторити у своїй родині зразкову модель ґендерної інтеракції батьків, підготовкою дитини до самостійного подружнього життя тощо.

У родинах, де панує ґендерна гармонія, недопустимим є присутність негативних **асоціацій зі словом «сім''я»**. Цю думку й підтвердили результати анкетування: респонденти, за винятком трьох досліджуваних, які пов'язали це поняття із «замкненим колом» (0,43% ж), «хаосом» (0,43% ж), «осінню» (0,43% ж), та 10% досліджуваних жіночої статі й 5,43% досліджуваних чоловічої статі, які не дали відповіді на запитання, виразили позитивні характеристики. Так, *респонденти жіночої статі* асоціюють це слово з такими категоріями: «дружба» (10,87%), «любов» (9,57%), «взаєморозуміння» (6,96%), «повага» (6,52%), «діти» (6,52%), «тепло» (3,48%), «довіра» (3,04%), «родина» (2,61%), «гармонія» (2,61%), «затишок» (2,17%), «добробут» (2,17%), «підтримка» (2,17%), «спокій» (1,74%), «позитивне» (1,74%), «тато / чоловік» (1,74%), «єдність» (1,74%), «допомога» (1,74%), «добро» (1,74%), «мама» (1,30%), «дід /баба» (1,30%), «радість» (1,30%), «злагода» (1,30%), «сім «Я» (1,30%), «турбота» (0,87%), «житло» (0,87%), «благополуччя» (0,87%), «ромашка» (0,87%), «мир» (0,87%), «світло» (0,43%), «відповідальність» (0,43%), «захист» (0,43%), «міцність» (0,43%), «колектив» (0,43%), «рідні» (0,43%), «спільне прийняття рішень» (0,43%), «брат» (0,43%),

«рівність» (0,43%), «початок і кінець життя» (0,43%), «традиції» (0,43%), «співчуття» (0,43%), «вірність» (0,43%), «подружнє життя» (0,43%), «щирість» (0,43%), «спорідненість» (0,43%), «життя» (0,43%), «комфорт» (0,43%), «затишок» (0,43%), «щастя» (0,43%). *Опитувані чоловічої статі* пов'язують поняття «сім'я з такими категоріями: «любов» (15,22%), «дружба» (8,70%), «взаєморозуміння» (8,70%), «повага» (7,61%), «добробут» (4,35%), «щастя» (3,26%), «єдність» (3,26%), «затишок» (3,26%), «діти» (3,26%), «син» (2,17%), «радість» (2,17%), «сім'я» (2,17%), «добро» (2,17%), «дружина» (2,17%), «тепло» (2,17%), «дім» (2,17%), «позитивне» (2,17%), «приємні проблеми» (1,09%), «злагода» (1,09%), «почуття» (1,09%), «життя» (1,09%), «нове життя» (1,09%), «пташка» (1,09%), «підтримка» (1,09%), «взаємовиручка» (1,09%), «взаємовідносини» (1,09%), «норма» (1,09%), «обов'язки» (1,09%), «взаємодопомога» (1,09%), «колектив» (1,09%), «гармонія» (1,09%), «праця» (1,09%), «коло» (1,09%), «взаємодія» (1,09%), «сніп жита» (1,09%). Таким чином, провідне місце в асоціативних утвореннях респондентів складають такі слова, як: «дружба», «любов», «взаєморозуміння», – тобто те, що складає основу сімейної гармонії.

Схема взаємовідносин подружжя є визначальним фактором психологічного мікроклімату сім'ї. Ґендерна гармонія сприяє формуванню конструктивної ґендерної свідомості дітей, що виражається в толерантному ставленні до протилежної статі, щирості почуттів, потребі досягти ґендерного консенсусу із хлопцем/ дівчиною. Анкетування показало, що більшість респондентів позитивно **оцінюють свої подружні взаємовідносини** – на «4-5» балів (див. діаграму 1).

Діаграма 1



Ґендерні взаємовідносини батьків

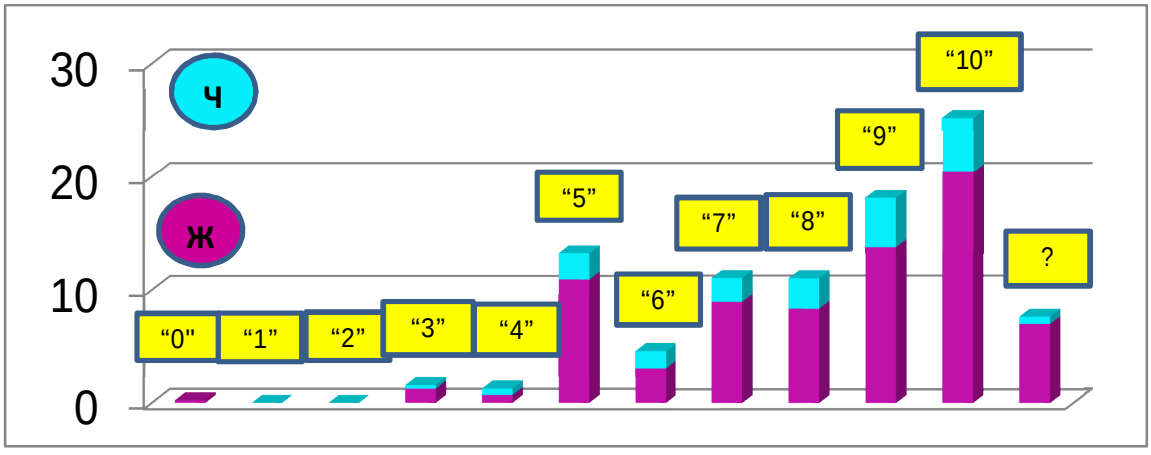
Паритетна інтеракція не передбачає домінування однієї статі над іншою, емоційне пригнічення, фізичне насильство. Діти, які виховуються в атмосфері ґендерної дисгармонії, відчувають гостру потребу у вирішенні питань міжособистісного та емоційного характеру. «Часто саме батьки подають дітям приклади агресивності, вважаючи її надзвичайно важливою якістю, яка допоможе утвердитися в майбутньому самостійному житті» [1, 56], – зазначає Т. Алексеєнко. 7,93% ж та 4,9% ч характеризують свою сім'ю як **патріархатну**, 17,05% ж і 0,69% ч – як **матріахатну**. Проте більшості респондентів (53,6% ж і 7,35% ч) удалося зберегти **егалітарний характер взаємовідносин із чоловіком / дружиною** (3,1% ж і 0,31% ч не відповіли на запитання).

Демонстрація батьками **агресивної**, **конфліктогенної поведінки в присутності дитини** деструктивно позначається на її самопочутті й поведінці. У сім'ях досліджуваних подібне трапляється періодично (44,5% ж, 4,58% ч): решта батьків відповіли «ніколи» (16,73% ж, 4,53% ч), «часто» (6,55% ж, 1,5% ч), «постійно» (0,31% ж, 0% ч) або ж уникнули відповіді (4,95% ж, 0,31% ч). Отже, майже половина респондентів все ж конструює зразок неправильної поведінки у взаємовідносинах із протилежною статтю, що проектується на психіку дитини й відтворюється в інтолерантній формі.

Високий рівень ґендерної культури виражається і в умінні виражати позитивну безумовну увагу до дитини, що, на думку К. Роджерса, виражається в любові, розумінні, повазі особистості за те, якою вона є насправді, не вимагаючи взамін щось інше. Із метою визначення ступеня **безумовної любові батьків до дитини** нами було запропоновано позначити себе на 10-бальній шкалі «умовна любов – безумовна любов до дитини». Співвідношення відповідей респондентів можна побачити на діаграмі 2.

Діаграма 2

Умовна – безумовна любов батьків до дитини

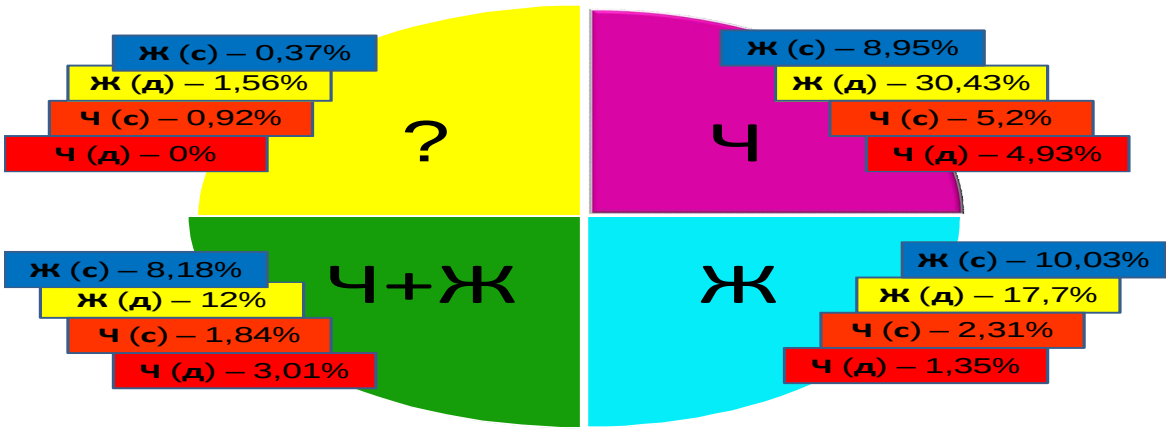


Отже, більшість респондентів виражають безумовне ставлення до своїх дітей – від «5» до «10» балів. 6,97% ж і 0,65% ч досліджуваних не відповіли на запитання, що може свідчити про не усвідомлення своїх взаємовідносин із дитиною або ж небажанням вербалізувати сімейні проблеми. До «групи ризику» ми відносимо тих батьків, які оцінили інтеракцію із сином / дочкою на «0» (0, 23% ж), «3» (1,23% ж і 0, 31% ч), «4» (0, 69% ж і 0, 55% ч) балів.

У сім'ї більш значимі особистості відіграють значну роль у формуванні характеру дитини, які прагнуть наслідувати авторитетних їй людей («батьківська поведінка відбивається на поведінці дітей, їх особистісному розвитку» [5, 44]). Тому запитання «*Ваша дитина успадкувала більше якостей від Вас чи Вашого чоловіка (вашої дружини)?*» дає можливість визначити **пріоритетність батька чи матері для старшокласників** (див. схему 1), де використовуються такі умовні скорочення: ж (с) – респонденти жіночої статі, що мають синів; ж (д) – респонденти жіночої статі, що мають дочок; ч (с) – респонденти чоловічої статі, що мають синів; ч (д) – респонденти чоловічої статі, що мають дочок.

Схема 1

Характерологічна схожість дитини на батьків



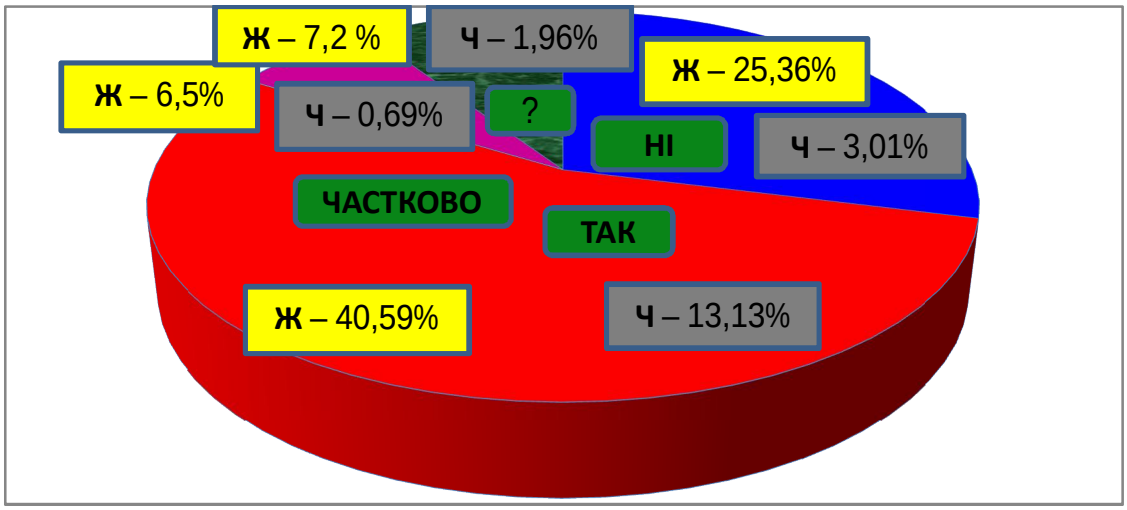
Зі схеми видно, що більшість опитуваних указують на схожість дітей із батьками чоловічої статі, хоча, на думку респондентів жіночої статі, сини виявляють схожість на батьків обох статей. Отже, старшокласники поєднують у собі риси як матері, так і батька, проте більшим пріоритетом для них є особистість батька, образ якого традиційно асоціюється із маскулінністю.

Комфортне самопочуття в сім'ї формує в дитини **бажання**

наслідувати конструктивну схему взаємовідносин статей. Цю думку підтверджують 53,79% респондентів, які стверджувально відповіли на запитання «*Чи хотіли б Ви, щоб характер Ваших із чоловіком/дружиною взаємовідносин дитина відтворила у своїй майбутній сім'ї?*» (див. діаграму 3). 28,37% досліджуваних не хотіли, щоб подібна ґендерна картина світу була успадкована їхніми дітьми, що може свідчити про відсутність ознак паритетності в родині. Решта батьків або хотіли б бачити часткове відтворення їх стосунків у майбутній родині сина / дочки (6,5% ж і 0,69% ч), або не відповіли на запитання (7,2% ж і 1,96% ч).

Діаграма 3

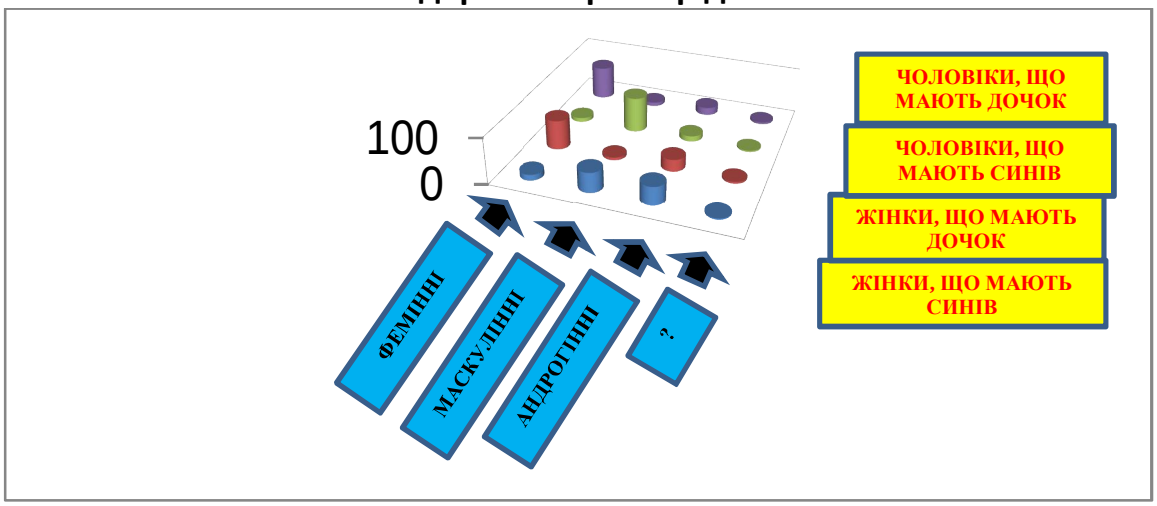
Бажання дітей наслідувати сімейну гармонію/ дисгармонію батьків



Кінцевим результатом ґендерного виховання є цілісна андрогінна особистість (тип цілісного «Я», що ефективно проявляє чоловічий та жіночий тип поведінки відповідно до ситуації, характеру постмодерного суспільства з метою досягнення внутрішньої та зовнішньої гармонії). О.Заруба зазначає, що «кожна людина володіє одночасно маскулінними та фемінними рисами, і лише ступінь їх вираженості й особливості поєднання визначають індивідуальність особистості» [3, 12]. Ми спробували визначити **ступінь співвідношення фемінних і маскулінних якостей старшокласників** на основі суб'єктивних думок батьків (див. діаграму 4).

Діаграма 4

Ґендерний характер дітей

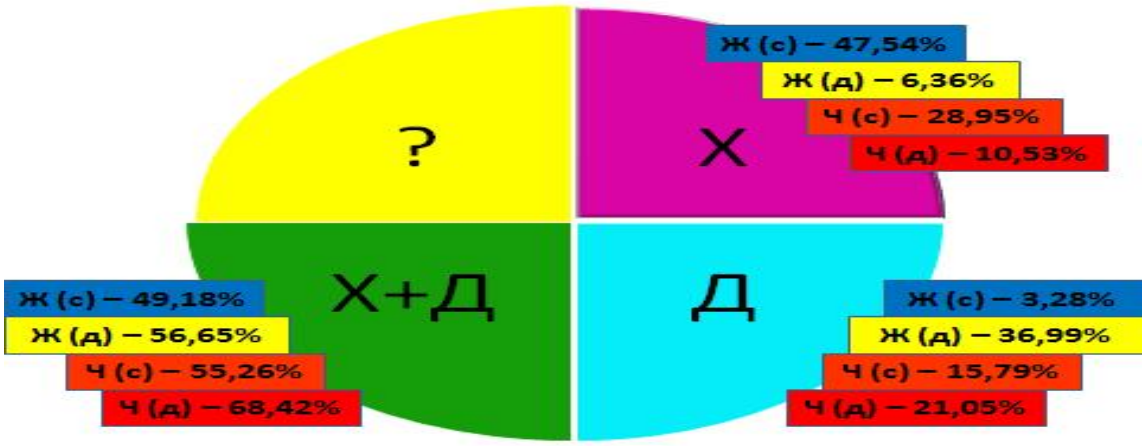


На діаграмі ми можемо побачити, що батьки переважно вказують на домінування маскулінних якостей у хлопців та фемінних – у дівчат, андрогінні властивості оприявлені у представників обох статей. Отже, мислення респондентів позначене стереотипністю, відповідно, не всі батьки розвивають у своїх дітей паритетний характер. Проте «стандарти поведінки молоді часто суперечать сімейним цінностям, що вироблялися й утверджувалися десятиліттями» [1, 55], тому їх ґендерна самооцінка може бути іншою.

Однією з умов ефективного розвитку ґендерної культури особистості є інтеракція із представниками обох статей. Рівномірне засвоєння різностатевих рольових схем поведінки розвиває навички ефективного функціонування в ґендерному макропросторі. Саме тому переважна більшість досліджуваних указала на **спілкування старшокласників із хлопцями і дівчатами** (див. схему 2).

Схема 2

Ґендерна комунікація старшокласників

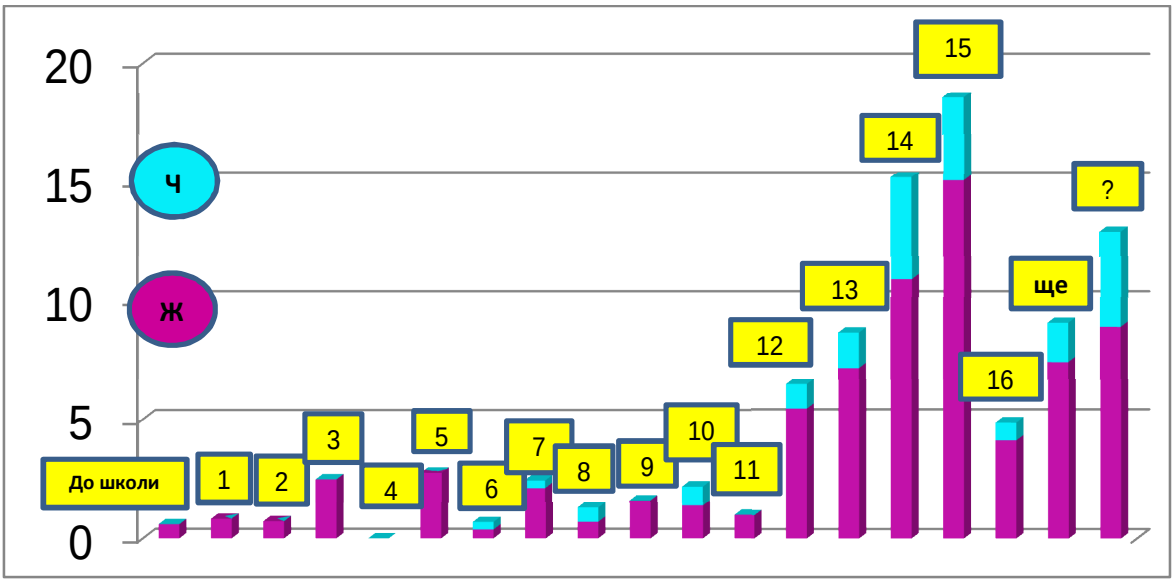


А взаємодія дитини виключно з одностатевим оточенням може призвести до небажаних наслідків, а саме: невміння спілкуватися з представниками протилежної статі, неможливості сформувати андрогенну особистість, розвитку гомосексуалізму тощо.

«Якщо дитина не відчуває щирої любові та прийняття, їй надзвичайно складно ототожнювати себе з батьками та приймати їхні погляди» [4, 93]. Відповідно, вона буде вороже реагувати на кожну батьківську пораду, не буде розкриватися матері чи батьку в повній мірі. Питання анкети «*У скільки років Ваша дитина почала говорити про кохання, народження дитини, одруження?*» було спрямоване не лише на **знання батьків про інтерес своєї дитини до емоційно-чуттєвих і статевих питань**, а й на **характер відкритості спілкування із сином / дочкою**. Аналіз результатів дослідження показує, що більшість дітей ставили батькам подібні запитання в підлітковому віці (у 12-16 р.) (див. діаграму 5).

Діаграма 5

Вікова зацікавленість дітей питаннями сексу, кохання, шлюбу



Проте 9,05% респондентів (7,14% ж і 1,64% ч) зазначають, що подібних розмов у них із дітьми ще не було. Тому можемо припустити, що в їх сім'ях відсутня атмосфера повної довіри, за якої між батьками й дітьми немає секретів один від одного. 12,87% утрималися від відповіді, що гіпотетично відносить респондентів до вищезазначеної категорії.

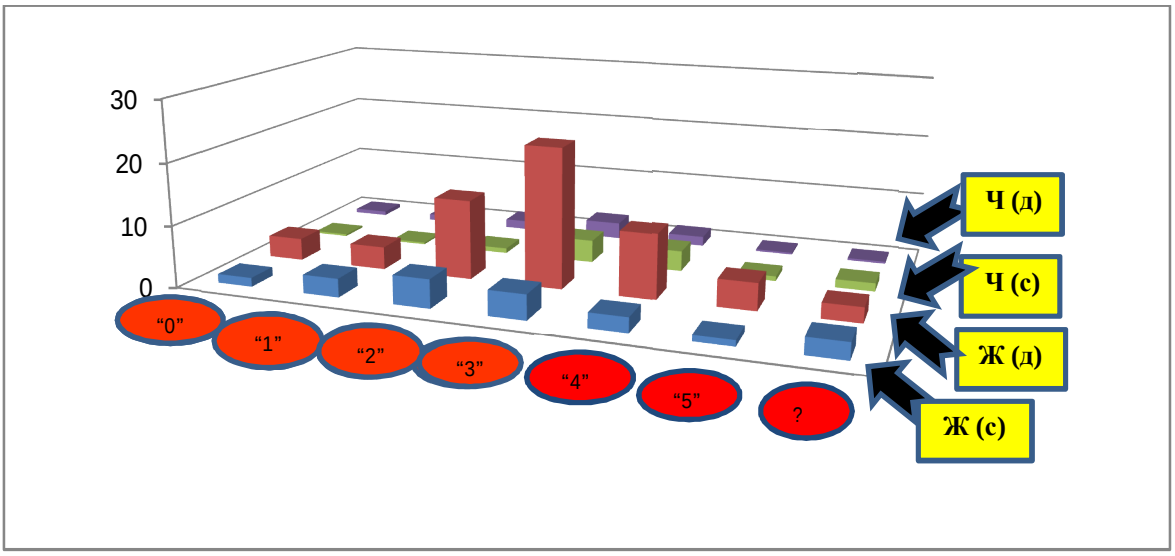
Важливою складовою ґендерного виховання є підготовка старшокласника до самостійного дорослого життя. Інформація, що доноситься з вуст батьків, не має містити перекручених фактів, ґендерно

некоректних елементів. Тому найбільш оптимальним варіантом є **апелювання дитини до наукової психолого-педагогічної літератури**. Проте значний відсоток батьків (105 чол.) не змогли дати відповіді на запитання анкети «*Яку наукову, художню літературу, пов'язану з формуванням готовності до самостійного дорослого життя, читає Ваша дитина?*», тобто вони не цікавляться читацькими інтересами синів / дочок або ж дитина отримує необхідну інформацію з інших джерел (46 досліджуваних (13,69% ж і 15,87 ч) зазначили, що їхні діти не читають ніякої літератури, 1,90% ж, 3,17% ч – різну, 36,12% ж, 15,87% ч – утримались від відповіді. На думку решти досліджуваних, старшокласники знаходять відповіді на актуальні питання юнацького віку у художній літературі (19,01% ж, 33,33% ч), журналах (7,22% ж, 3,17% ч), психології (5,70% ж, 9,52% ч), Інтернеті (2,66% ж, 1,59% ч), енциклопедіях (4,56% ж, 3,17% ч), науковій (2,66% ж, 7,94% ч) та шкільній літературі (2,66% ж, 3,17% ч), газетах (0% ж, 1,59% ч), філософії (0,76% ж, 0% ч), біології (0,76% ж, 0% ч), історії (0,76% ж, 0% ч), життєписах визначних людей (0,38% ж, 0% ч), іноземній літературі (0,38% ж, 0% ч), релігії (0,38% ж, 0% ч), астрономії (0,38% ж, 0% ч) тощо.

Проблема вибору партнера ґендерної комунікації, який би ідеально відповідав потребам і бажанням особистості, актуалізується з раннього дитинства. Проте лише в юнацькому віці первинні фантастичні образи починають переосмислюватися з позиції «дорослого» в рамках життєвого реалізму. Адже саме від адекватного вибору майбутнього (-ої) чоловіка / жінки залежить можливість досягнення ґендерної гармонії. Важливо ще в старшому шкільному віці сформувати навички конструктивної ґендерної інтеракції, потребу в осмисленому раціональному виборі майбутнього шлюбного партнера. Тому одне з питань анкети передбачало визначення **ступеня готовності старшокласників до самостійного дорослого життя** («*Оцініть готовність Вашої дитини до створення власної родини за 5-бальною шкалою*»). Отримані дані вказують на середній рівень готовності юнаків до цивільного чи офіційного шлюбу (див. діаграму 6).

Діаграма 6

Готовність старшокласників до створення сім'ї



Мрії, бажання, ілюзії часто можуть містити незадоволені потреби особистості або ж говорять про дефіцит чогось. На останнє запитання анкети «*Якби Ви мали можливість купити неможливе, що б Ви придбали для своєї родини?*» більшість респондентів указали на потребу в «здоров'ї» (37,5% ж, 47,73% ч), «щасті» (10,23% ж, 11,36% ч), «житлі» (11,74% ж, 6,82% ч), «взаєморозумінні» (2,27% ж), «благополуччі» (1,89% ж), «фортуні» (1,89% ж), «авто» (1,52% ж), «казковому житті» (1,52% ж), «достатку» (1,14% ж, 2,27% ч), «ПК»« (1,14% ж), «музичних інструментах» (1,14% ж), «спокої» (1,14% ж), «повазі» (1,14% ж), «навколосвітній подорожі» (1,14% ж), «вічності» (0,76% ж, 2,27% ч), «острові» (0,76% ж), «любові» (0,76% ж), «нерухомості» (0,39% ж), «відпочинку» (0,39% ж, 4,55% ч), «космічному кораблю» (0,39% ж), «магазині» (0,39% ж), «посаді депутата» (0,39% ж), «ресторані» (0,39% ж), «довголітті» (0,39% ж), «молодості» (0,39% ж), «мудрості» (0,39% ж), «добробуті» (0,39% ж, 2,27% ч), «повноцінній сім'ї» (0,39% ж), «безсмерті» (0,39% ж), «терпінні» (0,39% ж), «стабільності» (0,39% ж), «дитині» (0,39% ж), «упевненості» (0,39% ж), «комунікабельності» (0,39% ж), «іншій країні» (0,39% ж), «злагоді» (4,55% ч), «любові» (4,55% ч), «міцних стосунках» (2,27% ч), «ділянці на Юпітері» (2,27% ч), «дирижаблі» (2,27% ч), «синові» (2,27% ч), «репетиторі» (2,27% ч) тощо. Решта батьків (1,52% ж) зазначили, що в них усе є, 14,02% ж, 43,18% ч не відповіли на запитання.

Із відповідей батьків ми бачимо домінування духовних цінностей над матеріальними. Гіпотетично можемо сказати, що всі зазначені потреби

респондентів є необхідним компонентом для їх сімейної гармонії.

На основі результатів педагогічного дослідження доцільно розробити програму корекційно-розвивального розвитку ґендерних взаємовідносин батьків і дітей.

Висновки. Отже, високий рівень сформованості навичок толерантного ставлення до чоловіка / жінки, готовності до самостійного дорослого життя забезпечить егалітарний характер майбутньої сім'ї дитини. Результати анкетування показали, що приблизно 50-60% батьків мають високий рівень ґендерної культури, що є однією з умов формування андрогінності старшокласників. Найбільш сприятливими умовами формування паритетної культури учнів є позитивне бачення своєї родини, конструктивні взаємовідносини батьків і дітей, відкритість їх спілкування, безумовна любов, егалітарний характер інтеракції подружжя, бажання батьків передати свій ґендерний досвід дітям. Перешкоджають ефективному паритетному вихованню періодичні ґендерні конфлікти в сім'ї в присутності дитини, стереотипність характеру, «закритість» інтимних питань у комунікації з дітьми, непідготовленість юнацтва до самостійного дорослого життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеєнко Т.Ф. Молода сім'я в сучасному виховному процесі / Тетяна Алексеєнко // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 53–60.

2. Говорун Т. Гендерна психологія: навч. посібн. / Тамара Говорун, Оксана Кікінеджі. – К. : Академія, 2004.– 308 с.

3. Заруба О.П. Гендерна освіта: данина моді чи необхідне явище демократичного суспільства / Олександр Заруба // Педагогічні обрії. – 2005. – № 3 (27). – С. 10-17.

4. Кемпбелл Р. Як по-справжньому любити свою дитину: Пер. з англ. / Росс Кемпбелл . – Черкаси : Смірна, 2005. – 150 с.

5. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Т. : навч. кн. – Богдан, 2004. – 143 с.

6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека (советы воспитателям) / Василь Сухомлинский. – К. : Рад.школа, 1975. – 235 с.

РЕЗЮМЕ

Т. И. Бутурлим. Роль родителей в формировании гендерной культуры старшеклассников

В статье рассматривается проблема влияния гендерной интеракции родителей на формирование паритетной культуры старшеклассников. Представлены результаты анкетирования, которое проводилось в девяти учреждениях нового типа. Доказано, что высокий уровень приобретения навыков толерантного отношения к мужчине / женщине, готовности к самостоятельной взрослой жизни обеспечит эгалитарный характер в будущей семье ребенка.

***Ключевые слова**: гендерная культура родителей и старшеклассников, анкетирование, семья, безусловная любовь, воспитание, гендерная гармония, гендерные конфликты, гендерный характер.*

SUMMARY

T. Buturlym. The role of parents in forming gender culture of young people

The article deals with the problem of the influence of gender interaction of parents on forming parity culture of senior pupils. Here the results of the questionnaire, carried out in nine establishments of a new type are presented. It was proved that a high level of the formation of the skills of tolerant attitude to a man / a woman, readiness for independent adult life would provide gender character of the future child's family.

Key words: gender culture of parents and senior pupils, a questionnaire, a family, unconditional love, upbringing, gender harmony, gender conflicts, gender character.

УДК 371.315.6

С. Е. Генкал
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ БІОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті досліджено впровадження модульного навчання у профільних класах біологічного спрямування. Розглянуто структуру, дидактичні можливості, форми, методи, засоби модульного навчання біології та умови ефективного його використання.

***Ключові слова**: модульне навчання, навчальний модуль, комплексна дидактична мета, інтегрована дидактична мета, локальна дидактична мета, навчальний елемент уроку.*

Постановка проблеми. У національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» зазначається, що основна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України. Особливої актуальності набуває проблема підготовки учнів до вибору майбутньої професії, розв'язання якої потребує орієнтації на неповторність особистості кожного учня, диференційованого і творчого підходу, відпрацювання нової концепції навчання, здатної суттєво поліпшити якість засвоєння знань і вмінь [5].

Водночас необхідно зосередити увагу на основних недоліках традиційної системи навчання біології у профільних класах, а саме: домінування пояснювально-ілюстративних та репродуктивних методів навчання, комбінованого уроку, нераціональне використання часу на організацію засвоєння учнями знань і практичних дій, недостатня індивідуалізація і диференціація навчання, відсутність методичних підходів, які б забезпечили формування міцної системи знань на уроках біології у профільних класах.

Зазначені проблеми та недоліки біологічної підготовки учнів

зумовлюють пошук продуктивних технологій і методик навчання. Одним з оптимальних шляхів реалізації мети біологічної освіти є впровадження модульного навчання у практику профільної школи, яке сприятиме підвищенню ефективності сучасного уроку на основі формування цілісних знань і вмінь учнів, збагаченню шкільної практики викладання біології, оскільки модульне навчання має на меті спонукати школярів до систематичної і системно впорядкованої навчальної роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Модульні технології навчання не є новими для української школи. Сучасна концепція модульного навчання базується на широкому використанні теорій проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Онищук), теорії змістовного узагальнення (В. Давидов), укрупненні дидактичних одиниць (П. Ерднієв, В. Шаталов та ін.), формуванні системності знань (Л. Зоріна та ін.), науковому застосуванні методів і прийомів діагностування результатів навчальної діяльності (О. Божович, К. Інгенкамп, О. Кочетов, І. Підласий). Ефективність і результативність модульного навчання висвітлена у педагогічній науці як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками (А. Алексюк, В. Бондар, К. Вазіна, В. Коваленко, Дж. Рассел, П. Третьяков, А. Фурман, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та ін.). Дослідження сучасних учених зосереджуються на таких проблемах модульного навчання, як його теоретичні і методичні засади (А. Алексюк, І. Бабин, Т. Кальф, Н. Терещенко, П.Третяков); проблемно-модульне навчання (М. Чошанов); модульно-розвивальне навчання (А. Фурман) та інші.

Модульне навчання, на думку дослідників [2; 4; 6–9], дійсно стає чинником суттєвого підвищення знаннєвого і творчого потенціалу школярів, запровадження таких форм і методів самостійної пізнавальної діяльності, які забезпечують ефективне засвоєння змісту матеріалу та раціональне використання навчального часу.

Проблеми, **що не розв'язані**. У Білій книзі національної освіти України зазначається, що профілізація навчання потребує застосування і впровадження нових педагогічних підходів до організації навчання, які відображають специфіку, пов'язану з інтересами, схильностями та здібностями учнів до обраного ними предмета [1, 80]. Метою профільного навчання біології є забезпечення загальноосвітньої профільної підготовки учнів з біології, розвиток навичок самоосвіти, проведення експерименту й

аналізу його результатів, умінь застосувати біологічні знання на практиці, підготовка до подальшої професійної освіти. З цією метою на профільному рівні навчання біології збільшується обсяг понятійного апарату і глибина засвоєння понять, посилюються вимоги до вмінь і навичок. Водночас важливою проблемою викладання біології у профільних класах залишається перевантаження змісту, що заважає вчителям й учням зосередитися на головному, провокує поверховість і неосмислене запам'ятовування. Цю проблему розв'язують різними шляхами: перерозподіл навчальних розділів змісту за класами, широке використання інтеграції. Разом з тим слід урахувати потребу у збереженні у навчальному змісті базового ядра – найбільш цінної і незамінної для освіченості й розвитку учнів його складової. Вона має бути науково обґрунтованою, затребуваною на подальших етапах продовження освіти. Для цього необхідне виділення дидактичних одиниць засвоєння, без яких подальший рух учнів в освітній галузі стає неможливим або неефективним. Саме на методичному рівні можна повноцінно реалізувати розвивальний і виховний потенціали змісту шкільного предмета «Біологія». Для його здійснення необхідне впровадження модульного навчання, яке забезпечить повноцінне опанування ключових і предметних компетентностей, створить передумови для опори на різні рівні пізнання, джерела одержання інформації, різні способи поєднання змісту шкільної, позашкільної освіти, Інтернету та індивідуального життєвого досвіду учнів.

Проте невирішеними залишаються такі питання: з'ясування структури та методики проведення модульного уроку біології у профільних класах; відбір змісту кожного модуля; вибір форм організації модульного навчання на уроках біології; форми контролю учнів. Загальна нерозробленість методичних основ модульного навчання у профільних класах знижує ефективність сучасного уроку біології.

Мета статті – обґрунтувати методичні засади впровадження модульного навчання у профільних класах біологічного спрямування, розглянути його структури, форми та дидактичні умови застосування на уроках біології.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що існують розбіжності у тлумаченні таких понять, як: «модульна технологія навчання», «модульне навчання», «модульна

система навчання», «модульний підхід».

На нашу думку, найбільш чітке розмежування цих понять подав Г. Мельниченко. Дослідниця зазначила: «модульна система навчання – це сукупність тих ресурсів (програм, інститутів, навчальних закладів), які дозволяють ефективно організовувати навчально-виховний процес, побудований за модульними принципами навчання. Модульна технологія навчання – це чітко контрольована і коригована модель організації та перебігу навчально-виховного процесу проходження навчальних модулів в умовах певного дидактичного циклу, спроектована на досягнення певної мети. Модульний підхід передбачає організацію навчально-виховного процесу із застосуванням окремих ключових понять і принципів модульного навчання. Модульне навчання є загальним поняттям відносно трьох вищезазначених і визначає навчально-виховний процес, побудований за модульними принципами навчаннях» [7, 6].

О. Біляковська на підставі зіставлення різних підходів до аналізу модульного навчання наголошує, що в основу модульного навчання покладено зміст (П. Юцявічене); змістове наповнення, мету його цілісного засвоєння (В. І. Бондар); зміст, методи і форми (А. Фурман); нову організаційну модель (Є. В. Сковін); цілісний алгоритм засвоєння знань (П. Сікорський) [2, 15].

Модульне навчання визначаємо як педагогічну технологію, яка передбачає побудову змісту навчання, вибір форм, методів і засобів навчання, організацію самостійної пізнавальної діяльності, діагностику й контроль рівня знань, умінь і навичок за модульним принципом, тобто формування системи знань високого рівня цілісності. Модуль – це науково обґрунтований і логічно завершений фрагмент (одиниця) навчального матеріалу (розділу, теми), який відповідає конкретній дидактичній меті. Модульне навчання базується на загальнодидактичних (науковості, системності, послідовності, доступності та ін.) і специфічних принципах в умовах (модульності, індивідуалізації, диференціації, орієнтації на майбутню професію тощо).

Велике значення має комплекс методів та засобів навчання. У межах модульного навчання (залежно від конкретної мети модуля) доцільно застосовувати не тільки репродуктивні, але й продуктивні методи, а саме: частково-пошуковий, метод проблемного викладу, дослідницький тощо. З

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

метою оптимізації навчального процесу під час опрацювання матеріалу доцільно використовувати сучасні технічні засоби (навчальні комп'ютерні програми, електронні видання та підручники тощо). Засоби навчання постійно вдосконалюються, адже вони полегшують можливість пізнання, формування знань і вмінь, емоційного ставлення до дійсності.

Сутність модульного навчання полягає в тому, що учні завдяки розподілу матеріалу на змістовні одиниці більш ретельно опрацьовують розділи навчальної програми. Їх діяльність включає: цільовий план дій, навчально-пізнавальну діяльність з навчальним матеріалом, спрямованість на результат, який досягається за рахунок навчально-методичного забезпечення поставлених учителем дидактичних цілей. Під час використання модульного навчання змінюються підходи до форм, засобів та методики викладання предмета.

Важливим завданням учителя є відбір, якісне опрацювання змісту матеріалу та його подання учням. Умовно навчальний матеріал програми для профільних класів з біології можна розподілити на інтегровані модулі (завершені структурні одиниці навчального матеріалу, у 10 класі вивчається 10 тем, у 11 класі – 8), які включають певний зміст навчального матеріалу, лабораторні та практичні роботи. Навчальний модуль – це логічно завершена частина змісту матеріалу, що складається з навчальних елементів (уроків). У кожному модулі є не лише текстовий зміст матеріалу, а й спеціально розроблені завдання відповідно до виучуваного матеріалу, питання для контролю з боку вчителя і питання для здійснення самоконтролю.

Контроль знань, умінь і навичок учнів – невід'ємна складова педагогічного процесу та форма зворотного зв'язку. Перевірка та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів за кожним елементом модуля надає вчителеві інформацію про рівень знань учнів, дозволяє аналізувати, наскільки ефективними є навчання, обрані форми, методи та засоби, які використовувалися у викладанні. Контроль дисциплінує учнів, сприяє формуванню відповідальності та самостійності у процесі навчання.

Навчальні завдання до кожного уроку різні за складністю. Цим забезпечується різнорівнева підготовка учнів. Розробка поточного та підсумкового контролю до модуля передбачає не лише їх певну кількість завдань, але й певну складність. Кожен учень може самостійно обрати для відпрацювання модуля завдання певної рівня складності.

Модульне навчання передбачає формулювання комплексної дидактичної мети (КДМ), визначення структурних елементів модуля (уроків), інтегрованої дидактичної мети (ІДМ) та локальних дидактичних цілей (ЛДЦ) кожного навчального елементу уроку (НЕ), що забезпечують досягнення комплексної мети.

Будь-яку тему можна подати як цілісну змістову одиницю (модуль), яка складається з кількох міні-модулів (уроків), які поділяються на: настановний, теоретичний, практичний, міні-модуль генералізації, підсумковий. У свою чергу кожний урок має локальну дидактичну мету (ЛДМ) та складається з навчальних елементів (НЕ) (рис. 1).

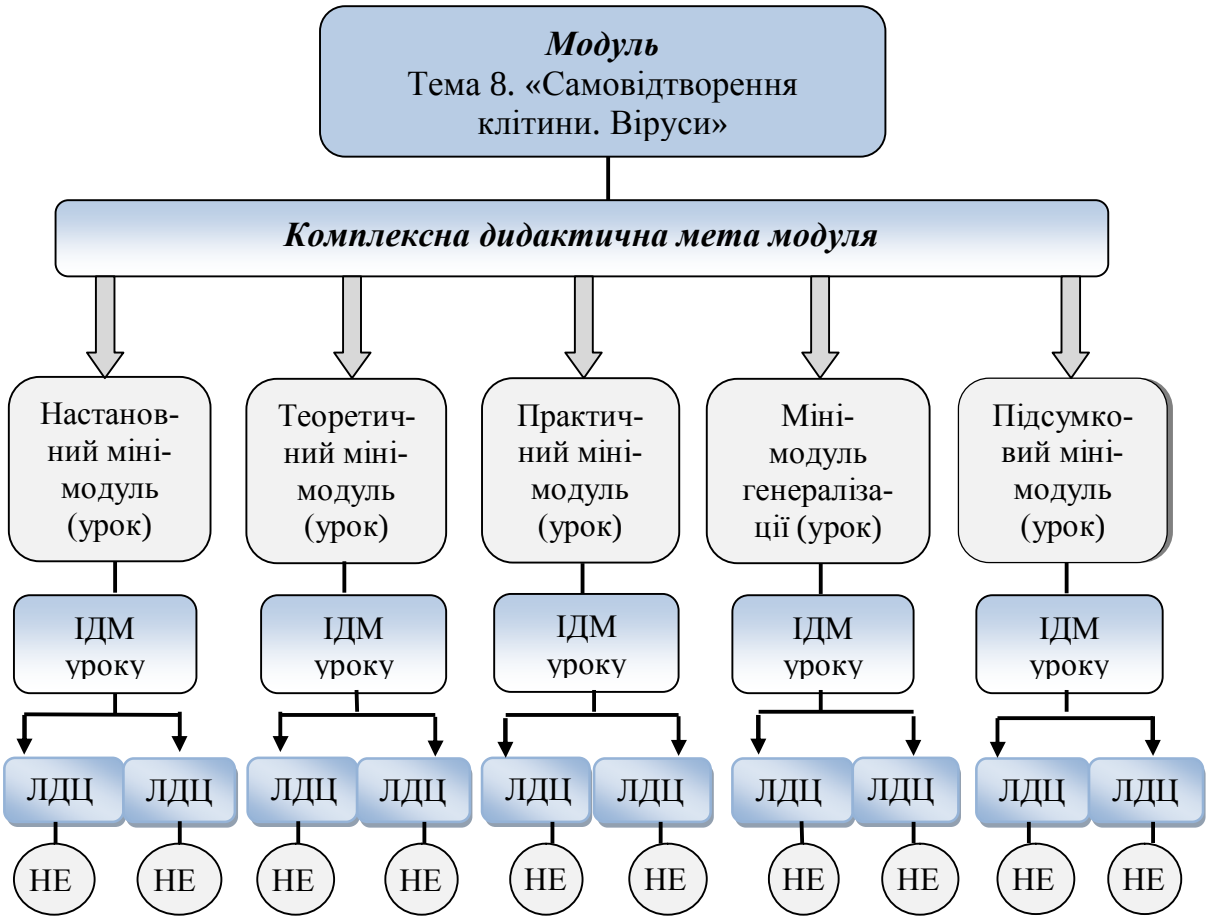


Рис. 1. Структура модуля

Настановний міні-модуль передбачає: актуалізацію ЗУН, необхідних для засвоєння матеріалу; постановку проблеми, системне представлення структури модуля (основні закони, теорії, закономірності). Учні отримують інформацію щодо понятійного апарату проблеми з окресленням історичного і практичного аспектів певної біологічної проблеми.

Теоретичний міні-модуль містить основний теоретичний матеріал, складовими якого є: дидактична мета, формулювання проблеми,

обґрунтування гіпотези. Формами реалізації цього модуля є: вступні, оглядові, проблемні лекції, семінари, конференції. На цьому етапі відбувається розширення, укрупнення матеріалу навчального модуля згідно з основними питаннями теми, різнорівневе вивчення біологічних об'єктів, процесів, явищ, установлення міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

Практичний міні-модуль передбачає застосування знань, умінь і навичок на практиці, формування власного пізнавального стилю. На цьому етапі проводяться лабораторні, практичні роботи, консультації, здійснюється індивідуальна робота учнів (експериментальна, дослідницька, проекти).

Міні-модуль генералізації включає: розв'язання проблеми, узагальнення змісту проблемного модуля, побудову інтегрованих схем, конспекту. Можна також проводити дискусії, «круглі столи», ділові ігри, диспути, конференції тощо. Водночас, аналізується самостійна робота учнів, розглядаються завдання для самопідготовки, здійснюється закріплення знань.

Підсумковий міні-модуль виконує функції контролю (усний, письмовий, програмований), попереджає вихід неякісного освітнього продукту. Підсумковий етап забезпечує корекцію знань, трансформацію їх на нові об'єкти, умови. Можлива підготовка учнями доповідей за питаннями, що є найбільш актуальними, потім проводиться контроль знань.

З'ясуємо етапи побудови модуля на прикладі теми «Самовідтворення клітини. Віруси». На першому етапі вчителю необхідно виділити основні наукові ідеї змісту модуля. Так, у запропонованому модулі виділяються ідеї: «репродукція клітин – найважливіша ознака живої матерії», «віруси – перехідна форма між живою та неживою природою», навколо яких навчальний зміст об'єднується в певні блоки, ураховуючи час, який відведено на вивчення теми (14 годин). Це етап відбору змісту матеріалу до кожного уроку. Другий етап – формулювання комплексної дидактичної мети, яка включає три складові: 1) засвоєння навчального змісту учнем; 2) орієнтація на використання на практиці; 3) вивчення навчального змісту в майбутньому. Третій етап: комплексна дидактична мета конкретизується інтегрованою метою кожного уроку, а навчальні елементи уроку локальними цілями, які забезпечують її реалізацію.

Тема міні-модуля «Мітоз. Фази мітозу, їх тривалість і біологічне значення. Ендомітоз, амітоз» розподіляється на шість навчальних

елементів (НЕ-0, НЕ-1, НЕ-2, НЕ-3, НЕ-4, НЕ-5), виділяється основний етап уроку – вивчення нового матеріалу (НЕ-2). НЕ-0 передбачає формулювання інтегрованої дидактичної мети уроку (наприклад, «формування знань учнів щодо процесу мітозу, його фаз, тривалості і біологічного значення») та проблеми уроку («визначення способів підтримання сталості та життєдіяльності багатоклітинного організму»), під час НЕ-1 проводиться вхідний контроль знань, його мета: контроль рівня засвоєння знань з попередньої теми, НЕ-2 – це основний етап уроку, його мета – з'ясування особливостей процесу мітозу, його фаз та основних подій, НЕ-3 присвячений систематизації знань, НЕ-4 – узагальненню знань, під час НЕ-5 проводиться вихідний контроль, його мета – контроль рівня засвоєння знань, також відбувається підбиття підсумків і рефлексія, на цьому етапі дається інформація про диференційоване домашнє завдання.

Отже, до кожного навчального елементу (НЕ) планується локальна мета та завдання для вивчення теми, також пропонуються рекомендації щодо засвоєння учнями навчального матеріалу. Робота на кожному етапі уроку оцінюється, оцінку за кожним НЕ учні фіксують у листі обліку знань.

Модульне навчання спирається на принципи: цільового призначення навчального елементу (уроку); взаємоузгодження комплексних і локальних дидактичних цілей; зворотного зв'язку (ефективне проектування та організація роботи неможливі без постійного контролю, аналізу та корекції результатів навчальної діяльності учнів).

Під час застосування модульного навчання необхідно дотримуватися таких умов: 1) перед кожним уроком проводити вхідний контроль знань і вмінь учнів, щоб мати інформацію про рівень готовності до роботи, якщо треба проводиться відповідна корекція знань; 2) здійснювати поточний і проміжний контроль у кінці кожного навчального елементу (уроку). Якщо результати будь-якого поточного контролю не задовольняють учителя, він проводить корекцію знань учнів, повертається до незрозумілих чи складних питань. Це дає можливість учням якісно опрацювати тему і забезпечує високі освітні результати; 3) після завершення роботи з модулем здійснювати підсумковий контроль знань.

Висновки. Застосування модульного навчання біології у профільних класах має певні переваги: змістова компактність; системне опрацювання змісту теми; проблемність викладу теми; активність пізнавальної діяльності учнів, відповідальність за якість освітнього продукту; знаково-графічна

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

наочність (побудова конспекту, схем, порівняльних таблиць); спрямованість навчання на інтеграцію знань; можливість використання загальнологічних методів навчання (індуктивних, дедуктивних, традуктивних); підвищення якості знань; можливість розвитку пізнавального інтересу, наукової інтуїції, креативного мислення учнів; головним елементом змісту є теоретичні узагальнення; підвищення доступності курсу біології та збільшення його внеску у формування наукової картини світу; спрямованість на інтеграцію знань навколо провідних ідей: еволюції, багаторівневої організації живої природи, взаємозв'язків у біологічних системах; можливість діагностування та оцінювання рівня якості підготовки учнів на кожному етапі навчання.

Отже, модульне навчання забезпечує цілісне сприйняття навчального матеріалу, його ретельне відпрацювання, закріплення, контроль за засвоєнням та використанням на практиці.

Перспективи подальших досліджень. Наше дослідження не претендує на повну вичерпність, подальших розробок потребують питання дидактичної та методичної підготовки вчителів до роботи за модульною технологією навчання у профільних класах біологічного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; [за ред. В. Г. Кременя]. – К., 2009.

2. Біляковська О. О. Модульне навчання в умовах профілізації старшої школи / О. О. Біляковська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 5. – С. 85–91.

3. Бойчук І. Д. Особливості запровадження модульної технології навчання у професійній освіті фармацевтів / І. Д. Бойчук // Педагогічна Житомирщина : наук.-метод. журн. – Житомир, 2006. – № 3. – С. 62–63.

4. Бондар В. І. Проектування уроку як оптимальної системи (матрично–модульний підхід) : навч.–метод. посіб. [для студ. спеціальності «Початкова освіта»] / В. І. Бондар, О. Г. Коханко. – К. : «Фоліант», 2008. – 54 с.

5. Концепція профільного навчання у старшій школі (11.09.2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/.

6. Лазарєва О. М. Модульне навчання та його можливості для розвитку самостійної активності учнів / О. М. Лазарєва // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СДПУ, 2000. – С. 374–385.

7. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 23 с.

8. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій / А. В. Фурман // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 96–107.

9. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 234 с.

РЕЗЮМЕ

С. Э. Генкал. Организация модульного обучения в профильных классах биологической направленности.

В статье исследовано внедрение модульного обучения в профильных классах биологической направленности. Рассмотрены структура, дидактические возможности, формы, методы, средства модульного обучения биологии и условия эффективного его использования.

***Ключевые слова**: модульное обучение, учебный модуль, комплексная дидактическая цель, интегрированная дидактическая цель, локальная дидактическая цель, учебный элемент урока.*

SUMMARY

S. Genkal. Organization of the module education in specialized classes of biological orientation.

The article is dedicated to the implementation of the module education in specialized classes of biological orientation. The structure, didactic possibilities, forms, methods of the module education of biology and conditions of its effective usage are described in this article.

Key words: module education, learning module, complex didactic aim, integrated didactic aim, learning element of the lesson.

УДК: 371.26:371.32:004-057.874.(045)

Н. В. Дегтярьова
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ДОЦІЛЬНІСТЬ ПОЄДНАННЯ РІЗНИХ ФОРМ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

У статті зроблено спробу довести необхідність поєднання різних форм контролю знань для підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності учнів при навчанні інформатики в старших класах. Пропонується використання комплексних завдань, що дозволять об'єктивно оцінити знання, вміння та навички учня, а також дозволить вчителю вчасно коригувати методи навчання.

***Ключові слова**: контроль знань, письмове, усне опитування, тестування, комплексні завдання.*

Постановка проблеми. У методиці навчання інформатики, як і в педагогіці в цілому, постійна увага приділяється забезпеченню якісного засвоєння знань. Для цього удосконалюється зміст освіти, розробляються нові методи, досліджуються організаційні форми навчання.

Стрімкі темпи зростання обсягу знань й обмеження можливостей їх засвоєння дитиною в період навчання є основною суперечністю системи освіти. Ця суперечність вимагає від учня вміння навчатися, самостійно здобувати знання, опановувати новий матеріал [1, 19]. Розвиток комп'ютерної техніки, задовільна забезпеченість нею загальноосвітніх навчальних закладів, принаймні в містах, можливість використання її під

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

час вивчення будь-якої дисципліни, введення методу проектів, завдяки можливості користування більшістю учнів персональними комп'ютерами вдома – все це полегшує роботу вчителя і в той же час загострює проблему правильного вибору методу навчання, форми контролю знань на кожному окремому уроці, вимагає вироблення системи перевірки рівнів засвоєння з урахуванням специфіки дисципліни. Кожен із сучасних вчителів повинен вміти вірно вибрати технологію навчання, розробити власну методику [10, 11].

Система сучасного контролю не відповідає вимогам підготовки освіченої компетентної людини. Формальне ставлення до оцінювання приводить здебільшого до бажання учнів закрити вдало чверть, рік, закінчити навчання, а не отримати якісні знання, навчитись їх використовувати в професійних ситуаціях. Сьогодні вчителі намагаються розвинути вміння учня розв'язувати нестандартні завдання, що максимально наближені до життєвих ситуацій. У педагогів постає проблема організації і здійснення контролю навчально-пізнавальної діяльності учнів при спрямованості освітнього процесу на розвиток у них ключових компетентностей. У сучасних дослідженнях це пояснюється недостатньою розробленістю сучасних науково-обґрунтованих технологій контролю, а також використанням одноманітних форм та методів перевірки знань, умінь, навичок учнів в масовій школі [7, 3].

Отже, недостатня розробленість теоретичних аспектів використання різних форм контролю знань з інформатики, практична необхідність створення комплексу зазначених завдань, гострота та значущість даного питання визначили вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – вироблення системи опитування таким чином, щоб репродуктивна діяльність була не єдиною при опануванні знань учнями навчального матеріалу.

Як відомо, репродуктивні завдання також повинні використовуватись у практиці кожного вчителя, для первинного закріплення вивченої теми, отримання базових знань, фундаменту, який дозволить учню в подальшому виконувати творчі завдання. Необхідно зазначити, що зустрічаються вчителі масової школи, які вважають такі форми контролю застарілими і приділяють увагу виключно тестуванню та методам активного та інтерактивного навчання, які і оцінюють. Проте лише система контролю знань, вмінь та навичок, в якій використовуються і

репродуктивні, і творчі задачі та нестандартні завдання, призведе до ефективного засвоєння навчального матеріалу.

Вчитель повинен вчасно коригувати методи навчання в залежності від ступеня засвоєння матеріалу: вчасно ускладнити репродуктивні завдання чи, навпаки, повторити, закріпити ще раз, роз'яснити, проаналізувати помилки.

Отже, необхідність вироблення системи контролю знань, вмінь, навичок при навчанні учнів інформатики, застосовуючи доцільні форми контролю знань в залежності від рівня засвоєння учнями матеріалу, є актуальною. І метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування доцільності поєднання різних форм контролю знань при навчанні інформатики для підвищення якості навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями контролю знань, проблем удосконалення форм контролю, дослідження тестових методик контролю займались такі вчені та методисти, як: Ш. О. Амонашвілі, Ю. К. Бабанський, К. М. Гуревич, Л. М. Дибкова, М. Б. Євтух, М. І. Жалдак, Н. Б. Копняк, Е. В. Лузік, О. С. Масалітіна, Н. В. Морзе, Є. І. Петровський, О. Д. Погрібна, Ю. С. Рамський, М. М. Фіцула та інші.

Розглянемо форми контролю знань за розробкою Н. В. Морзе

- усна;
- письмова;
- лабораторна або практична робота на комп'ютері;
- інтерв'ю;
- тестування;
- самооцінка;
- ігрові методи оцінювання.

Зазвичай, усна форма перевірки знань на заняттях з інформатики полягає в опитуванні біля дошки, фронтальному опитуванні, при застосуванні ігрових форм навчання. Фронтальний метод не відповідає сучасним вимогам перевірки знань, оскільки необхідно організувати роботу класу так, щоб всі учні були уважними, задіяними в опитуванні та не відволікали інших. Однак вчитель повинен вчити учнів ставити запитання, знаходити відповіді на них, створювати мотивацію до навчання, вибудовувати власне знання [10, 12]. Інформатика, як і будь-яка інша шкільна дисципліна, повинна сприяти розвитку в учнів навичок мислення, процес навчання повинен бути спрямований на зміни у рівнях

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

розумової діяльності: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання [13, 10]. А для цього слід будувати з учнями діалог, що передбачає усну форму спілкування. Також це стосується й письмової форми перевірки знань, яка може бути у вигляді самостійних робіт, диктантів, контрольних робіт, виконанням домашнього завдання, складання програм, розв'язування творчих завдань тощо.

Існує велика кількість розробок, наукових досліджень з питання методики створення та використання тестів. Здебільшого автори переконують в необхідності використання тестів як поточного та підсумкового контролю. Переваги такої форми контролю знань очевидні: зручність використання, особливо для вчителя інформатики, який має доступ до комп'ютерної техніки постійно; оперативність результатів; краще ставлення учнів до тестів, ніж до інших форм контролю знань тощо. До того ж, існуючі види тестів (відкритого типу – на доповнення, з вільною відповіддю; закритого типу – на встановлення відповідності, з альтернативною відповіддю та інші) дають змогу вчителю перевірити не лише основні теоретичні знання, але й отримати загальне уявлення про основні вміння та навички учнів, як наприклад, алгоритм досягнення певного результату. Однак існують і моменти, коли тестування не забезпечує відображення рівня засвоєння знань.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалось, фундамент знань, вмінь, навичок, що буде побудований спільними зусиллями вчителя і учня, повинен витримати навантаження розвитку умінь учня в нетипових ситуаціях. І тут необхідно зазначити, що творчість не можна перевірити тестуванням, для цього необхідні практичні, нестандартні завдання, проекти. При підготовці останніх учні використовують також і електронні джерела, пошукові системи, енциклопедичні сайти. Постає питання достовірності, повноти та актуальності даних відомостей [12, 55]. Учень, особливо старшокласник, повинен вміти відрізняти і доводити об'єктивність джерела, достовірність матеріалу, вміти довести свою думку.

Отже, репродуктивні завдання можна і необхідно подавати у вигляді тестів. При цьому заощаджується час, проводиться швидкий моніторинг досягнень учнів, вчасно коригуються методи навчання вчителем, визначається потенціал розв'язування творчих завдань. Творчі завдання доцільно подати, наприклад, письмовими роботами, практичними презентаціями, усним захистом проектів тощо.

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

Переваги та недоліки конкретних форм контролю знань подані в табл. 1.

Таблиця 1

Форма контролю	Переваги	Недоліки
Усна	Забезпечує навчання учня активно проявляти свої знання, формулювати власну думку, будувати доведення логічно; особливо актуальна при вивченні алгоритмізації та програмуванні.	Не забезпечується об’єктивність, не відповідає критеріям валідності та надійності, витрачається час лише на одного учня, при цьому слід організовувати роботу інших
Письмова	Участь беруть всі учні класу, аналогічно усній формі опитування забезпечує отримання тих же вмінь та навичок при формулюванні думок, досягнень та обґрунтуванні тверджень.	Не забезпечується об’єктивність, не відповідає критеріям валідності та надійності.
Тестування	Забезпечується об’єктивність, швидкий моніторинг рівня знань всього класу, отримання оцінок одразу після закінчення тесту, валідність та надійність залежать від професійності вчителя при складанні тестів.	Опитування доцільно проводити лише при можливості посадити кожного учня за комп’ютер окремо, тобто при поділі класу на підгрупи; можливі випадки вгадування, граматичних підказок, надмірна складність, використання тестових запитань одного типу.

Вищесказане дозволяє погодитись з тією думкою, що всі форми контролю мають право на існування і застосування на уроках інформатики, в залежності від теми, профільної спрямованості класу, інших показників. У своєму дослідженні М. Б. Євтух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова зауважують: «... для оцінювання навчальних досягнень в країнах Західної Європи виділяють три етапи, що характеризують рівні досягнень тих, хто навчається. На першому етапі учні повинні продемонструвати свої знання, а також сформувати уміння та навички. Мета другого етапу (інтеграційного) полягає у перевірці того, як інтегруються знання та уміння для виконання їх у новій нетиповій ситуації. Третій етап (або вищий рівень системи контролю) присвячений перевірці здатності учнів швидко та ефективно застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях» [4, 67–68].

У навчальних програмах для загальноосвітніх навчальних закладів чітко визначаються знання, вміння і навички, які учень повинен

демонструвати при оцінюванні. Так, наприклад, **середній** рівень знань має учень, який «значну (більше половини) частину навчального матеріалу може відтворити *репродуктивно*; може з допомогою вчителя виконати *просте* навчальне завдання; має елементарні, нестійкі навички роботи на комп'ютері», а для отримання більш високої оцінки цього ж рівня учень повинен бути «*знайомий* з основними поняттями навчального матеріалу; може самостійно відтворити значну частину навчального матеріалу і робити *певні* узагальнення; уміє *за зразком* виконати просте навчальне завдання; має стійкі навички виконання *основних* дій з опрацювання даних на комп'ютері» [8, 112]. Відповідно до цього можна перевірити учня за допомогою зручного і швидкого тестування.

Отримати одну з оцінок, що відповідають **достатньому** рівню знань, може учень, який «вільно володіє навчальним матеріалом, застосовує знання на практиці; уміє узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал; самостійно виконує передбачені програмою навчальні завдання; самостійно знаходить і виправляє допущені помилки; може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання навчального завдання; вільно володіє клавіатурою» [8, 113]. І тут, очевидно, тестування недостатньо, необхідні завдання, що відображатимуть знання учня більш повно.

На нашу думку, відповідно до рівня навчальних досягнень, можна запропонувати таку структуру завдань для оцінювання знань:

- тестування – показник середнього рівня (оцінки «4», «5», «6»);
- практичні завдання інтеграційного характеру – достатній рівень (оцінки «7», «8», «9»);
- творчі завдання, включаючи компетентнісні – високий рівень (оцінки «10», «11», «122).

Такі комплексні завдання, що будуть містити різні форми контролю, будуть відображати знання учня в повній мірі, надавати змогу застосувати принцип диференційованого підходу. А систематичне їх використання дозволить сформувати міцну теоретичну базу знань учнів, вироблення практичних навичок та вмінь.

Висновки. Узагальнюючи все вищеокреслене, приходимо до таких висновків:

- застосовуючи різні форми контролю можна говорити про об'єктивну та повну картину рівня знань учня, що неможливо досягти,

використовуючи лише одну з них;

- будь-яка форма контролю знань вимагає від вчителя професійності та майстерності, наприклад, при складанні тестів, формулюванні задач, визначенні тем проектів;
- необхідно виробити систему контролю знань, вмінь, навичок при навчанні учнів інформатики, застосовуючи доцільні форми контролю знань в залежності від рівня засвоєння учнями матеріалу, кількості годин, яка відводиться на ту чи іншу тему, її складності для розуміння учнями тощо;
- пропонується використання комплексних завдань, які містять у собі тестування для оцінювання середнього рівня знань; практичні завдання інтеграційного характеру, які відповідають засвоєнню учнем матеріалу на достатньому рівні; високий рівень знань демонструє той учень, який розв'язує творчі, компетентнісні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голуб Є. С. Мета середньої освіти: інформаційна культура чи комп'ютерна грамотність? / Є. С. Голуб // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина третя. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008 – С. 17–22.

2. Дегтярьова Н. В. Про актуальність використання комплексного контролю знань з інформатики / Н. В. Дегтярьова // Від творчого пошуку – до професійного становлення: Збірник матеріалів науково-практичної конференції молодих науковців. – Суми : СОІППО, 2010. – С. 12–13.

3. Єгорова М. Е. Контроль знань на уроках інформатики / М. Е. Єгорова // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2001. – № 4. – С. 11–14.

4. Євнух М. Б. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень : монографія / М. Б. Євнух, Е. В. Лузік, Л. М. Дибкова. – К. : КНЕУ, 2010. – 248 с.

5. Жалдак М. І. Деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 9. – С. 3–14.

6. Жалдак М. І. Інститут інформатики НПУ імені М. П. Драгоманова: історія і сьогодення / М. І. Жалдак, Ю. С. Рамський, В. П. Сергієнко // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2009. – № 2. – С. 42–49.

7. Масалітіна О. С. Педагогічні умови застосування тестів / О. С. Масалітіна / 13.00.01: Дис. ... канд. пед. наук. – Х., 1999. – 221 с.

8. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики: Частина І. Загальна методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – Київ.: Навчальна книга. 2003. – 256 с.

9. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики Частина ІІ. Методика навчання інформаційних технологій / Н. В. Морзе. – К.: Навчальна книга. 2003. – 288 с.

10. Рамський Ю. С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти / Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 5(12). – С. 10–12.

11. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

12. Шевченко О. М. Проблеми використання енциклопедичних сайтів

глобальної мережі Інтернет / О. М. Шевченко, Н. В. Дегтярьова // Актуальні проблеми сучасної науки: Збірник наукових праць магістрантів. – Суми : СОІППО, 2009. – С. 54–55.

13. Intel Навчання для майбутнього. – К. :Видавнича група BHV, 2004. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Дегтярева. Целесообразность объединения разных форм контроля знаний на уроках информатики в старших классах.

В работе сделана попытка доказать необходимость использования различных форм контроля знаний для повышения качества учебно-познавательной деятельности учеников при изучении информатики в старших классах. Предлагается использование комплексных заданий, которые позволят объективно оценит знания, умения и навыки ученика, а также позволит учителю вовремя корректировать методы обучения.

***Ключевые слова**: контроль знаний, устный, письменный опрос, тестирование, комплексные задания.*

SUMMARY

N. Degtjarjova. Association expediency of knowledge control different forms on the informatics lessons in senior classes.

In this work is given a try to prove the necessity of different forms application of knowledge control for upgrading of educational-cognitive students activity at the informatics study in senior classes. The necessity of the complex tasks use, which will allow objectively to estimate knowledge, abilities and skills of students, is proved, and also to correct the teaching methods to the teacher.

Key words: knowledge control, verbal, writing questions, text making, complex tasks.

УДК 37(09).315.6

А. М. Залізняк
Уманський державний педагогічний університет

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті висвітлено погляди відомих українських та російських мислителів на моральне виховання підростаючого покоління. Здійснено теоретичний аналіз педагогічних праць видатних мислителів. Обґрунтовано важливість актуалізації педагогічних праць для сучасного дошкільного навчального закладу.

***Ключові слова**: виховання, моральне виховання, мислителі, мета і завдання морального виховання.*

Постановка проблеми. Жодна із педагогічних проблем не набула такого важливого значення, жодна не викликає стільки дискусій і навіть непорозумінь, як проблема морального виховання.

Моральне виховання має свою специфіку, сутність якої полягає в тому, що воно здійснюється безперервно. Завдяки моральному вихованню перебудовується сама людська особистість відповідно до моральних цінностей, які відображають суспільні відносини, правила та норми поведінки людей.

Сьогоднішні негативні тенденції у суспільній свідомості тривожать нас і переконують, що моральне виховання завжди є актуальним і має здійснюватися постійно, а не періодично, бути в центрі державної освітянської політики.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз джерельної бази засвідчує, що питання морального виховання завжди було актуальним та обумовлювало значний інтерес до нього з боку вчених і практиків. Питанням морального виховання підростаючого покоління присвячені дослідження: Л. Артемової, А. Богуш, Р. Буре, Н. Виноградової, Л. Загік, Л. Князєвої, О. Кононко, В. Котирло, Г. Маркової, Л. Островської, Т. Пониманської та інших.

Особливості проблеми морального виховання розглянуті в сучасних дослідженнях: А. Гончаренко (становлення гуманних взаємин у дітей старшого дошкільного віку), Т. Фасолько (виховання відповідальної поведінки старших дошкільників), О. Кошелівської (стимулювання морального вибору дошкільників), О. Монке (формування оцінно-етичних суджень у художньо-мовленнєвій діяльності), М. Федорової (виховання культури поведінки) та інших.

Мета статті – висвітлити погляди видатних українських та російських мислителів на моральне виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу. На всіх етапах розвитку людського суспільства проблема виховання завжди перебувала у центрі уваги. У зв’язку з цим здійснювалися різні підходи до формулювання мети виховання, зокрема морального виховання. Як засвідчує аналіз джерельної бази, саме моральне виховання, , завжди було одним із найважливіших завдань освітніх систем у всі часи і у всіх народів.

Здавна всі видатні мислителі зверталися до найціннішого у світі – людини, намагалися її пізнати і вдосконалити насамперед суто людську ознаку – моральність. Реалізація ідей відомих українських та російських просвітителів пов’язана саме з проблемами виховання підростаючого покоління в дусі моральних ідеалів.

Почесне та особливе місце посідає український філософ, письменнику, просвітитель-гуманіст Г. Сковорода, який відстоював думку про те, що для суспільства передусім потрібна людина високих моральних якостей. Природними для людини Г. Сковорода вважав такі

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

моральні якості, як скромність, справедливість, людяність тощо. Моральне вдосконалення людини, на його думку, відбувається саме через працю, завдяки якій і формуються позитивні моральні якості. Він стверджував, що неробство та дармоїдство є джерелом моральних вад. Виховання, за твердженням Г. Сковороди, має бути «спорідненим», тобто таким, що відповідає можливостям людини. Метою виховання уважав створення гармонійно розвиненої людини. Основним завданням морального виховання філософ убачав у формуванні шляхетності та вдячності підростаючого покоління. Під вдячністю він розумів усю гаму почуттів дітей до батьків – і почуття подяки за те, що вони дали їм життя, і відчуття радості буття і радість творчості. Першими вихователями і наставниками підростаючого покоління Г. Сковорода називав батьків. У педагогічних поглядах українського просвітителя віддзеркалилися основні напрями прогресивної педагогіки: гуманізм, демократизм, висока моральність, любов до батьківщини й народу [6].

У творах українського поета, художника, мислителя, освітнього діяча Т. Шевченка є глибокі думки про виховання, яке повинно виробляти громадянські переконання, відданість народові, нетерпимість до неправди, егоїзму. В його творах проявились глибока народність, близькість до фольклору, гуманізм, палка любов до Батьківщини, гнівний пафос. Так, у поемах «Княжна», «Сотник», «Петрусь» освітній діяч обмірковував складні морально-етичні проблеми. У педагогічному творі «Південноросійський буквар» уміщені фольклорні твори з яскраво вираженою моральною основою [10]. На думку українського мислителя, найвище благо – добро, волелюбність, ненасилля, віра в перемогу над злом, тиранією. Високу оцінку дає поет родинному вихованню. У сім'ї, на його думку, діти зростають працьовитими, духовно багатими. Захоплюючись вихованням дітей у селянських сім'ях, поет засуджує його у дворянських родинах («Мандрівка з приємністю та й не без моралі», «Близнята»).

О. Духнович, представник культурно-освітнього руху на Закарпатті, у своїх працях відзначав, що основою духовності особистості є її моральність. Метою морального виховання, на його думку, є людяність, любов до всіх людей. Серед завдань морального виховання український педагог виокремлював необхідність виховання у дітей таких моральних якостей, як любов і пошана до праці, людяність і товариськість, чесність і правдивість,

дисциплінованість і стриманість. За переконаннями педагога, виховання має бути високоморальним. Найбільш ефективними засобами морального впливу він уважав роз'яснення, навіювання, переконання, вітчизняну історію, народні пісні, звичаї народу, особистий приклад учителів і батьків, доцільно підібрані заохочення, а також покарання, хоча проти останнього різко виступав, наголошуючи на тому, що воно може застосовуватися лише у виняткових випадках. Першими наставниками і вихователями дітей О. Духнович вважав батьків [2].

Відомий учений, діяч народної освіти в Україні, педагог М. Пирогов у своїх педагогічних працях звертав особливу увагу на мораль і моральне виховання. У розвитку моральності особливо важливими, на його думку, є перші уявлення дитини, враження від навколишнього світу. Він приділяв значну увагу тим взаєминам, які складалися між вихователями і вихованцями. Справедливість, щирість, доброзичливість визначив як найкращі засоби виховання. Видатний теоретик пропагував ідею загальнолюдського виховання. Головну мету виховання він убачав у тому, щоб сформувати справжніх людей. Його ідеї і думки стосовно морального виховання дітей є актуальними і в наш час [4].

Український майстер красного письменства, педагог-просвітитель, учений, діяч освіти та культури І. Франко провідним завданням виховання висував формування українця, основними прикметами якого є свідомий патріотизм, висока моральність, вихованість, господарність, освіченість, витривалість, підприємливість та ініціатива. Видатний письменник великого значення надавав усній народній творчості як засобу морального виховання. У своїх творах розглянув широке коло педагогічних проблем: мету, зміст і методи навчання та виховання, роль учителя і вихователя у навчально-виховному процесі. І. Франко велику увагу приділяв сімейному вихованню дітей. Традиційну українську родину він розглядав як перший і найвпливовіший осередок патріотизму, національного єднання та виховання, місце прищеплення здорових норм; навичок поведінки, пошанування народних звичаїв і традицій [9].

Виняткового значення моральному вихованню дітей, починаючи з раннього віку, надавала відома українська громадська, культурно-освітницька діячка і педагог С. Русова, автор першої концепції національного дитячого садка в Україні. Аналіз педагогічного доробку

мислительки засвідчує акцент на національних аспектах морального виховання. Вона стверджувала, що дітей необхідно виховувати в повній національній свідомості, відданості своєму народу. Висуваючи на перше місце своє, національне, вона толерантно, уважно й неупереджено ставилася до чужого, пропагувала, переносила на національний ґрунт лише те, що видавалось їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури. С. Русова головним завданням морального виховання вважала «вироблення характеру». Вона була глибоко переконана: «Людину ми найбільш цінимо не за її значення, а за її характер – він найбільше важить у зносинах людей між собою, він дає змогу людині осягнути найвищі моральні блага» [5, 229]. Відомий педагог розглядала моральне виховання як цілісний процес, спрямований на формування моральної свідомості, моральних почуттів та моральної поведінки в дітей. Основними регуляторами моральної поведінки у С. Русової виступають совість, сором, усвідомлення обов'язку. Відомий український педагог зауважувала, що у дітей слід розвивати найкращі доброчинності: розум, волю, хоробрість, справедливість. Важливим засобом морального виховання вона вважала навчання: «Взагалі моральне виховання не може проводитися якось окремо: ним має бути пройняте все навчання, все життя» [5, 230–231]. Велику увагу педагога до морального виховання дітей засвідчує і наявність спеціальних розділів у переважній більшості її фундаментальних праць, а також окремих статей, у яких всебічно і ґрунтовно проаналізовані мета, завдання, зміст формування моральних почуттів, уявлень, моральної поведінки людини.

Відомий професор педагогіки і психології Г. Ващенко розробив національну систему освіти, головним елементом якої є християнська мораль. У своїх працях він багато уваги приділяв виховному ідеалу як меті виховання. Він є автором низки педагогічних праць, зокрема «Виховання волі і характеру», «Виховний ідеал» тощо [1]. В основу виховного ідеалу він поклав загальнолюдські та національні цінності, моральні закони творення добра і боротьби зі злом. У праці «Виховний ідеал», педагог виділяє такі позитиви українського характеру: багатство, красу й силу почувань, чемність, гостинність, високу моральність, мужність, благородство, високе почуття власної гідності, повагу до чужої гідності. З моральним вихованням, як зазначає Г. Ващенко, міцно пов'язане виховання волі й характеру.

Ідеями морального становлення особистості наскрізно пронизана

педагогічна система А. Макаренка, головною метою якої було формування у вихованців соціальних цінностей (моральних) у взаємозв'язку з індивідуальними якостями особистості.

Проблема морального виховання дітей хвилювала видатного педагога В. Сухомлинського. Головною метою морального виховання дошкільнят він уважав опанування ними елементарної морально-етичної грамотності. Відомий учений визначив головний напрям у моральному вихованні – виховання людяності. У праці В.Сухомлинського «Як виховати справжню людину» подається моральний ідеал, який увібрав у себе найкращі риси менталітету українського народу [7]. У ній розглядаються конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації, які подаються у вигляді правил, що становлять азбуку моральної культури. Переконливо викладається і методика найтонших сфер морального життя людини – материнського і батьківського виховання, ставлення до батьків, старших членів сім'ї. Педагог відзначав, що виховання означає здатність бути вихованою людиною. Зазначимо, що суть виховання – вміння викликати в дитини оцінку своїх вчинків, в яких відображається ставлення до інших, до себе. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського має потужний потенціал в аспекті застосування досвіду видатного педагога для професійної підготовки майбутнього вчителя-вихователя.

Важливими є думки російського вченого М. Ломоносова щодо морального виховання. Він убачав мету виховання у формуванні людини-патріота, основними якостями якого повинні бути висока мораль, любов до науки, знань, працелюбність, безкорисне служіння на благо Вітчизни. Виходячи з принципів гуманізму і народності, М.Ломоносов високо цінував загальнолюдську мораль. Він уважав за потрібне виховувати в людей такі «доброчесності», як мудрість, стриманість, чистоту, милість, вдячність, великодушність, терпіння, постійність, працелюбність, дружелюбність. Він розглядав навчання і виховання у єдності, вважаючи їх метою формування правильного способу мислення та морального виховання [3].

Відомий російський педагог-класик К. Ушинський наголошував на тому, що мета виховання тісно пов'язана з культурою рідного народу, оскільки воно створене народом і ґрунтується на народних засадах, має виховну силу. Істотне значення в моральному розвитку особистості має формування таких якостей, як дисциплінованість, почуття обов'язку і

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

відповідальності, воля і стійкий характер. За К. Ушинським мета виховання – це виховання моральної людини. Моральне виховання повинно здійснюватися за допомогою різних засобів і методів педагогічного впливу на вихованців, до яких відносив: особистий приклад учителя, моральні вправи, переконання, заохочення і покарання. Видатний педагог уважав, що вихователь повинен бути високоморальною, освіченою, духовно багатою особистістю: «Вихователь повинен прагнути пізнати людину такою, якою вона є насправді, з усіма її слабкостями і в усій її величі, з усіма буденними дрібними потребами і з усіма її великими духовними вимогами. Вихователь повинен знати людину в сім'ї, в суспільстві, серед народу, серед людства й на самоті із своєю совістю; у будь-якому віці...» [8, 207]. На сучасному етапі педагогічна спадщина К. Ушинського дійова і актуальна.

Висновки. Аналіз здійсненого дослідження дозволив дійти висновку про те, що наукова педагогічна думка зосереджувалася на дослідженні сутності, мети й завдання морального виховання підростаючого покоління.

Перспективні напрями дослідження вбачаємо у вивченні подальшого розвитку поглядів зарубіжних учених на моральне виховання підростаючого покоління у педагогічній науці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Виховний ідеал / Григорій Ващенко – Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.

2. Духнович О. Вибрані твори / Духнович О. – Ужгород : ВАТ «Закарпаття», 2003. – 568 с.

3. Ломоносов М. В. О воспитании и образовании / Ломоносов М. В. – М. : Педагогика, 1991. – 399 с.

4. Пирогов Н. И. Избр. пед. соч. / Пирогов Н. И. – М. : Педагогика, 1985. – 486 с.

5. Русова С. Вибрані педагогічні твори : [у 2-х кн.] / С. Русова ; [за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук] – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1. – 272 с.

6. Сковорода Г. С. Твори : [в 2 т.] / Г. С. Сковорода. – К. : ТОВ «Обереги», 2005. – Т. 1 : Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – 2005. – 528 с.

7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : [в 5 т.] / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – Т. 2 : Як виховати справжню людину. – 1976. – 670 с.

8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : [в 2 т.] / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983 – Т. 1 : Людина як предмет виховання. – 1983. – 488 с.

9. Франко І. Я. Земле, моя всеплодющая мати... : Вірші, оповідання, казки / Франко І. Я. – К. : Веселка, 2000. – 399 с. – (Шкільна бібліотека).

10. Шевченко Т. Г. Зібрання творів : [в 6 т.] / Т. Г. Шевченко ; [редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін.]. – К. : Наук. думка, 2003. – Т. 5 : Букварь южнорусский. – 2003. – 496 с.

11. Шевченко Т. Г. Кобзар / Шевченко Т. Г. – Харків : Фоліо, 2001. – 736 с.

РЕЗЮМЕ

А. М. Зализняк. Нравственное воспитание подростающего поколения как педагогическая проблема.

В статье освещены взгляды известных украинских и русских мыслителей относительно нравственного воспитания подрастающего поколения. Совершён теоретический анализ педагогических трудов выдающихся мыслителей. Обоснована актуальность педагогических трудов для современного дошкольного учебного учреждения.

***Ключевые слова**: воспитание, нравственное воспитание, цель и задания нравственного воспитания.*

SUMMARY

A. Zaliznak. Moral up-bringing of children as pedagogical problem

The article deals with the opinions of well-known Ukrainian and Russian thinkers on the moral up-bringing of growing up generation. The theoretical analysis of literature the pedagogical thinkers. Importance of the actualization of using labour in a modern preschool educational institution is opened.

Key words: up-bringing, moral up-bringing, thinkers, aim, tasks.

УДК 371.72: 373.3

С. М. Кондратюк
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються питання проблеми збереження, зміцнення та формування здорового способу життя молодших школярів. Проаналізовано сучасні дослідження з означеної проблеми та з'ясовано причини погіршення здоров'я молодших школярів. Автор вбачає рішення даної проблеми шляхом формування у молодших школярів валеологічних знань у навчальній та позанавчальній діяльності.

***Ключові слова**: валеологічна освіта, фізичне і психічне здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі.*

Постановка проблеми. В умовах сучасної глобальної духовно-екологічної кризи, одним із проявів якої є продовження погіршення здоров'я людства, виникає природний всезростаючий інтерес до проблеми здоров'я.

Здоров'я є інтегральною характеристикою особистості і визначає якість життя. Сьогодні в Україні фіксують високий рівень захворюваності населення, особливо серед дітей. Зокрема, за період навчання у школі кількість здорових дітей з першого до одинадцятого класу зменшується у 3–4 рази. Тому збереження і зміцнення здоров'я дітей, формування духовних потреб і навичок здорового способу життя є пріоритетними напрямами розвитку суспільства. У цьому контексті все більше уваги привертає валеологія, як наука, заснована на принципово нових підходах

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

до розуміння феномена здоров'я людини, його законів і механізмів зберігання, укріплення та удосконалення [10, 107].

Основним завданням сучасної школи стає виховання компетентної особистості, яка не тільки володіє знаннями, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я на належному рівні, надавати опір негативним впливам [9, 54].

Від ставлення людини до свого здоров'я багато в чому залежить його збереження і зміцнення. Навчити дітей берегти і зміцнювати своє здоров'я – одна з найважливіших проблем сучасної школи.

Пріоритетність здоров'язберігаючої функції школи постійно утверджував В. Сухомлинський. Адже в педагогічній діяльності Василя Олександровича завжди порушувалася проблема фізичного розвитку і здоров'я дітей. Він зазначав: «…Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Якщо виміряти всі мої турботи і тривоги про дітей протягом перших чотирьох років навчання, то більша половина їх – про здоров'я. Турбота про здоров'я неможлива без постійного зв'язку із сім'єю. Переважна більшість бесід з батьками, особливо в перші два роки навчання дітей у школі, – це бесіди про здоров'я малюків» [6, 20].

Відомо, що стан здоров'я особистості значною мірою залежить від розвитку інтелекту і закладених у дитинстві сценаріїв поведінки в плані зміцнення і збереження здоров'я. У зв'язку з цим нагальною потребою є навчання кожного з дитинства таких способів і форм життєдіяльності, які б забезпечили здоров'я людини сьогодні і в майбутньому, її творчу активність і довголіття.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних наукових дослідженнях проблема здоров'я розглядається як одна з найважливіших проблем цілого комплексу наук про людину. У полізмістовій проблематиці здоров'я виокремлюються філософський (І. Брехман), соціальний (Г. Апанасенко, Е. Апостолов, М. Гончаренко, Ю. Лісицин, Л. Матрос, Г. Царегородцев та ін.), медико-біологічний (Г. Апанасенко, Г. Сердюковська, В. Язловецький та ін.), психологічний (О. Васильєва, І. Дубровіна, О. Жабокрицька, А. Маслоу, Ф. Філатов та ін.) аспекти.

У контексті нашого дослідження особливе значення мають праці О. М. Баб'яка, Я. І. Бедрія, О. Д. Дубогай, Н. О. Лакізи-Савчук, С. О. Свириденко, В. М. Оржеховської та ін., які присвячені пошукам шляхів і способів підвищення ефективності засвоєння учнями знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності.

Мета статті – виділення невирішених наукою і практикою сьогоденних проблем збереження, зміцнення та відтворення здоров'я підростаючого покоління, привернення уваги педагогічної громадськості, психологів, соціальних педагогів, батьків до питань необхідності широкого використання надбань валеологічної науки у процесі формування здорового способу життя дітей.

Виклад основного матеріалу. Валеологія, в світлі затверджених нею ідей і принципів, є на нинішньому етапі не тільки специфічною інтегрованою наукою про духовне і фізичне здоров'я як окремої людини, так і всього людства на новому етапі його духовно-творчої еволюції, але і синтезом практичних профілактично-оздоровчих знань про структуру і функціонування захисних механізмів людини в їхній взаємодії з космосом і біосферою, про їх використання в екстремальних умовах сучасної екологічної ситуації [2, 178].

Сьогодні валеологія знаходиться на етапі становлення як самостійна наука, що виникла на фундаменті класичних (фізіологія, екологія, психологія, соціологія, гігієна) і нових інтегративних наук (безпека життєдіяльності людини). При відсутності справжнього валеологічного знання і досвіду може скластися невірне розуміння свого здоров'я, що призводить або до фанатизму стосовно його зміцнення здоров'я, або до побоювань стосовно його формування й збереження і, як наслідок, – створення міфів про природу і лікування захворювань. На сьогоднішній день поширені такі міфи:

– біоенергетичний міф: усі мої хвороби від того, що хтось «висмоктує», «вампірить» мою життєву енергію;

– сакральний міф: усі мої хвороби через мої гріхи;

– кармічний міф: усі мої хвороби через мої гріхи у минулих життях або через гріхи моїх предків;

– астрологічний міф: усі мої хвороби через те, що «так невдало розташувалися зірки»;

– соціоцентричний міф: усі мої хвороби від того, що я виконав свою

місію на цій Землі;

– психоаналітичний міф: усі мої хвороби через невдалі стосунки з моїми батьками (З. Фрейд).

Необхідно зазначити, що валеологічні знання можуть допомогти вчителям сформувати в учнів уявлення про здоров'я як ціннісну категорію й критичніше ставитися до вищевикладених міфів.

Отже, сучасна педагогічна наука покладає неабиякі надії у вирішенні проблеми збереження здоров'я і формування здорового способу життя школярів на валеологічну освіту і виховання. З метою розв'язання проблем валеологічного виховання групою вчених (Т. Є. Бойченко, Н. В. Вадзюк, В. П. Горощук) розроблено Концепцію безперервної валеологічної освіти в Україні. Вона є складовою частиною загальної Державної програми національної освіти і враховує досвід передових країн світу з означеної проблеми [8].

Розглядаючи концепцію інтегративного курсу «Валеологія» [7, 7], зазначимо, що валеологічна освіта в цьому комплексі здійснюється, в основному, через два компоненти. Перший – пізнавальний – включає основні поняття курсу – здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, гігієна, хвороба, різні оздоровчі системи, знання про негативний вплив паління, алкоголю, наркотиків тощо. Другий – мотиваційний компонент – формує в учнів розуміння необхідності вести здоровий спосіб життя, розвиває потребу систематичного зміцнення здоров'я. Автори інтегративного курсу «Здоров'я» підкреслюють, що він враховує практичні потреби, які вимагають чітких критеріїв здоров'я, можливості його вимірювань у кожної конкретної людини чи популяції, його модифікації на краще, можливості контролю за точністю вимірювань, оцінки ефективності, оздоровчої технології, розробки понятійно-термінологічного апарату, українознавчий аспект курсу.

З метою з'ясування сучасного стану виховної роботи з формування здорового способу життя молодших школярів та визначення можливостей її удосконалення нами проведено педагогічний експеримент. На першому етапі визначалася валеологічна складова роботи педагогів: вчителів-предметників, класних керівників і вихователів. З метою з'ясування цієї роботи звертали увагу на дотримання таких вимог:

– відповідність навчального плану і програм фізичним і психічним можливостям молодших школярів;

– покращання психологічних умов навчально-виховного процесу;

– безпосередня участь вчителів у оздоровленні шкільного середовища;

– підвищення рівня підготовки педагогів і батьків до виховання у молодших школярів здорового способу життя;

– застосування традиційних і нетрадиційних методик оздоровлення на уроках фізичної культури і під час фізкультурних пауз;

– доповнення різних предметів питаннями здорового способу життя.

У ході бесід з вчителями початкових класів та спостереженням за їхньою діяльністю з'ясувалось, що половина респондентів оцінюють свої знання з питань здоров'я і здорового способу життя як достатні. 70% опитаних відповіли, що не потребують вдосконалення з цього питання. Однак на уроках не використовують вправи-рухи для зняття втоми і зміцнення здоров'я молодших школярів, мало звертають увагу на виправлення постави під час уроку, на перервах не зауважують на активному відпочинку, взимку класні кімнати провітрюються не регулярно, через недостатній рівень знань майже не застосовують інформацію про користь здорового способу життя.

Аналіз спостережень, анкетування та даних опитування дає підстави зробити висновок, що вчителі теоретично розуміють важливість проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя, але на практиці ця робота проводиться епізодично, методи застосовуються майже одні і ті самі: бесіди, розповіді, інколи фізичні паузи. Отже, в школах не надається достатньої уваги методам формування здорового способу життя через обмеження валеологічних знань вчителями початкової школи.

З метою з'ясування стану здоров'я учнів початкових класів під час вступу їх до школи були визначені захворювання, які найчастіше зустрічаються у дітей, що в певній мірі впливає на результати навчально-виховного процесу. Так обстежено вузькими медичними спеціалістами 286 учнів 1–4 класів. За отриманими результатами обстеження визначено захворювання на туберкульоз – 12%, 28 % молодших школярів хворі на сколіоз, досить високим є рівень захворювань органів зору – 17,7%. Під час роботи з медичними картками учнів початкових класів встановлено, що більшість дітей, які лише приходять до школи, мають різні відхилення у

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

стані здоров'я. За нашими даними з кожним роком чисельність здорових дітей значно зменшується.

Для з'ясування у молодших школярів рівня знань, а також умінь вести здоровий спосіб життя ми широко застосовували метод бесіди та анкетування. Запитання намагались ускладнювати згідно з віком учнів.

Під час бесіди з'ясувалося, що переважна більшість молодших школярів взагалі не розуміє змісту поняття "здоровий спосіб життя», лише незначна частина дітей має поверхові уявлення з даної проблеми.

Молодшим школярам було запропоновано анкету, яка вимагала дати відповіді на деякі елементи здорового способу життя (табл.).

Таблиця

Узагальнені результати анкетування на виявлення знань і умінь вести здоровий спосіб життя

Клас і кількість опитуваних учнів	2 **кл.** 100 **уч.**	3 **кл.** 100 **уч**	4 **кл.** 85 **уч**	**Серед-ній** %
Запропоновані питання	Позитивні відповіді %			
1. Щоденно виконую ранкову гімнастику	3	5	8	5
2. Завжди снідаю	75	88	80	81
3. Намагаюсь вживати більше овочів і фруктів	35	45	50	43
4. На перервах і у вільний час частіше рухаюсь ніж сиджу	36	48	45	43
5. Займаюсь у спортивних гуртках	30	43	58	43
6. Вечеряю до 19 години	45	38	50	44
7. Лягаю спати і ранком встаю завжди в один час	63	40	33	45
8. Щоденно приймаю душ або ванну	32	23	35	30
9. Двічі на день чищу зуби	8	15	36	19
10. Загартовуюсь	6	14	28	14
11. Дотримуюсь режиму дня	12	10	26	66
Здоровий спосіб життя	31	34	41	36

Якісний аналіз відповідей, здобутих в ході анкетування, показав, що учні молодших класів мають слабкі знання про позитивний вплив окремих складових здорового способу життя: ранкової гімнастики, режиму дня, що підтверджують такі емпіричні дані:

- молодші школярі майже не виконують ранкової гімнастики (89%), значна частина не дотримується режиму дня (87%);

- більшість учнів початкових класів не приділяють уваги руховій активності (45%) і загартуванню (76%);

- лише 56% молодших школярів мають відносне уявлення про здоровий спосіб життя і використовують деякі з його компонентів у повсякденному житті.

Показовим є те, що учні 3-4 класів мають кращі показники щодо знань і умінь вести здоровий спосіб життя майже за всіма наведеними елементами порівняно з учнями 1-х і 2-х класів. Хоча цей рівень у «старшокласників» залишається недостатнім, але все ж дає можливість стверджувати, що збільшення обсягу знань може покращити показники сформованості здорового способу життя молодших школярів.

У ході дослідження намагались не лише виявити у молодших школярів вміння вести здоровий спосіб життя, але й визначити конкретні причини погіршення здоров'я.

Зважаючи на те, що навчальна робота школярів становить розумову працю, пов'язану, головним чином, з діяльністю центральної нервової системи, в першу чергу кори головного мозку. В. І. Белецька, З. П. Громова, Т. І. Єгорова вказують на те, що коркові клітини мають певну межу працездатності, навантаження понад цієї межі викликає їх функціональне виснаження і стомленість [4, 143].

Дослідники проблеми виділяють стомлюваність як найбільш часте відхилення, що зустрічається в стані здоров'я молодших школярів. У дітей розумова перевтома виникає значно раніше, ніж у дорослих, головним чином внаслідок недостатньої зрілості нервової системи [5, 116].

Під терміном «втома» сучасна фізіологія розуміє тимчасове зниження повноцінності функцій працюючого органу і організму в цілому. Дослідження вчених [1; 3] свідчать, що раціональний режим дня є основним засобом боротьби з втомою та збереженням психічного здоров'я.

Збереження психічного здоров'я учня є безперервний профілактичний процес, який передбачає своєчасне попередження психоемоційного перенавантаження. Для цього необхідний набір технік чи прийомів, які дозволяють володіти собою в критичних ситуаціях, вміння звільнятись від негативних емоцій.

Однією з сучасних причин психічної перевтоми молодших школярів є безконтрольний перегляд телепередач. Зрозуміло, що телевізор, як

правило, дає дитині набагато більш широкий діапазон тем і подій, ніж той, на який вона може розраховувати під час спілкування. Вже у молодшому шкільному віці телевізор стає найважливішим джерелом інформації. Але головне питання в тому, чи готова дитина вчитися через телебачення. В цьому випадку їй потрібно навчитися засвоювати велику і різнорідну інформацію незвично широкого для неї діапазону. По-друге, вона повинна вміти оцінювати вірогідність цієї інформації, визначати – чому вірити, а чому – ні. Телевізор не заміняє спілкування, бо не співрозмовник. Потреба в спілкуванні з однолітками тоді, коли дитина сидить біля телевізору, блокована. У цьому змісті, можна стверджувати, що телебачення розвиває егоцентризм, у всякому разі – не сприяє його ослабленню. «Випавши» з реальної взаємодії дитина позбавляється можливості визначити, чи збігається її розуміння побаченого з тим, що входило в наміри авторів телепрограми. Незважаючи на те, що телебачення може провокувати формування самітності, воно вносить істотний вклад у характер спілкування дитини з однолітками. Отже, для збереження не лише психічного, а й фізичного здоров'я дітей молодшого шкільного віку надзвичайно важливим є дозований та контрольований перегдял телепередач.

Отже, знання валеологічних норм у молодшому шкільному віці надасть можливість удосконалити процес формування здорового способу життя дітей та пришвидшити процес збереження здоров'я підростаючого покоління, сформує стійкі переконання залежності стану здоров'я від способу життя. На цьому етапі значно зростають обсяг і глибина валеологічних знань, формується ціннісне ставлення до здоров'я і розуміння руйнівного впливу шкідливих звичок для фізичного і психічного здоров'я.

Висновки. Останнім часом стало зрозуміло, що саме в педагогічному просторі варто шукати відповіді на те, як убезпечити здоров'я учнів від негативних факторів впливу шкільного середовища. Саме валеологічні знання, їх практичного застосування вирішать проблеми збереження здоров'я школярів. Процес формування здорового способу життя молодших школярів ми вбачаємо у вихованні в учнів інтересу до занять фізичними вправами; озброєння їх валеологічними знаннями і вироблення на їхній основі переконань в необхідності систематично дотримуватися складових здорового способу життя; практичне привчання молодших школярів до самоконтролю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алякринский Б. С. По закону ритма / Б. С. Алякринский, С. И. Степанова. – М. : Наука, 1985. –175 с.

2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко , Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с.

3. Баранцев С. А. Учебно-воспитательная и оздоровительная работа в группах продленного дня. / С. А. Баранцев, Г. В. Береуцин и др. – М. : Просвещение, 1988. – С. 139–157.

4. Белецкая В. Н. Школьная гигиена : учеб. пособ. [для студ. биол. спец. пед. ин-тов]. / В. Н. Белецкая, З. П. Громова, Т. И. Егорова. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.

5. Борисенко Н. Ф., Современные принципы разработки моделей здорового образа жизни / Н. Ф. Борисенко, Т. М. Бородюк, Н. М. Саенко // Врачебное дело. – 1992. – № 2. – С. 115–119.

6. Ващенко О. М. Особливості формування у молодших школярів здоров'язберігаючих умінь і навичок / О. М. Ващенко // Сучасні технології навчання в початковій освіті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (13–14 квітня 2006 р.) / Редкол. : З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – С. 19–21.

7. Колесов Д. В. Здоровье школьников: новые тенденции // Д. В. Колесов. Биология в школе. – 1996. – № 2. – С. 5-9.

8. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня.

9. Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України / Р. Т. Раєвський, В. Г. Ареф'єв, М. Д. Зубалій та ін. // Початкова школа. – 1994. – № 8. – С. 50–54.

10. Мельник І. М. Аксіологічний аспект технології здорового способу життя молодших школярів / І. М. Мельник та ін. // Сучасні технології навчання в початковій освіті : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (13–14 квітня 2006 р.) / Редкол. : З. Сіверс, О. Кононко, Е. Белкіна та ін. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2006. – С. 105–108.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Кондратюк. Современные проблемы формирования здорового образа жизни младших школьников.

В статье рассматривается проблема сохранения, укрепления здоровья и формирования здорового образа жизни младших школьников. Проведен анализ современных исследований по очерченной проблеме и выяснены причины ухудшения здоровья младших школьников. Автор видит решение данной проблемы путем формирования у младших школьников валеологеских знаний в учебное и вне учебное время.

***Ключевые слова**: валеологическое образование, физическое и психическое здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники.*

SUMMARY

S. Kondratjuk. The modern problems of junior schoolchildren' healthy way of life forming.

In the article the problem of health saving and strengthening as far as junior schoolchildren' healthy way of life forming is observed. It was made an analis of modern research. They found schoolchildren's healths problems in the primery school The author supposes this problem solving by means of valeological knowledge giving to the primary schoolchildren in out of school time.

Key words: psychical and physical health, healthy way of life, junior schoolchildren, valeological education.

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

УДК 373. 1.013:93/94

О. М. Лазарєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

САМОСТІЙНІ РОБОТИ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ЕВРИСТИЧНО-МОДУЛЬНОМУ НАВЧАННІ

У статті на основі проведеного теоретичного й експериментального дослідження доведено, що евристично-модульне навчання є ефективною, особистісно орієнтованою освітньою технологією, яка сприяє суттєвому піднесенню рівня пізнавально-творчої самостійності старшокласників, помітному підвищенню якості зовнішніх і внутрішніх освітніх продуктів, – провідного показника успішності творчої самореалізації особистості.

***Ключові слова**: самостійна робота, самореалізація, особистість, освітня технологія, творчість, евристичне навчання.*

Постановка проблеми. Модульне навчання, особливо його інтеграції з евристичною технологією, поки що недостатньо використовують існуючі концепції і технології самостійної роботи (Ш. Амонашвілі, О. Божович, В. Буряк, В. Дяченко, В. Петров, П. Підкасистий, Т. Шамова та ін.). В опублікованих теоретичних і методичних працях не розкрито особливостей організації творчих самостійних робіт у структурі модульної технології, не з'ясовано особливостей їх діагностики й оцінки.

Теорія і практика самостійної роботи певною мірою не базуються на провідних вимогах до модульної технології – психолого-педагогічної завершеності, перспективності, паритетності, пізнавальної компетентності учня на операційному і рефлексивно-оцінному етапах.

Аналіз теоретичних джерел виявив, що проблеми самостійної діяльності учнів вивчали і представники класичної педагогіки (Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський), і вчені-дидакти вітчизняної науки (І. Базелюк, В. Буряк, М. Данилов, Б. Єсипов, В. Онищук, В. Петров, П. Підкасистий, О. Савченко). Продуктивно вивчали проблеми формування самостійної пізнавально-творчої активності учнів В. Андреєв, Ю. Бабанський, В. Беспалько, Т. Дмитренко, І. Лернер, В. Лозова, В. Паламарчук, І. Харламов. Ми спиралися також на дослідження зарубіжних (Г. Блок, Ф. Кумбс, Г. Рассел, П. Юцявічене) і вітчизняних дослідників модульного навчання (А. Алексюк, І. Бабин, В. Гареєв, Л. Гуляєва, С. Куликов, В. Мельник, І. Сенновський, П. Сікорський, П. Третяков, А. Фурман) та його можливостей в інноваційній освіті. Автори наголошують на тому, що в модульному навчанні одним із головних завдань є формування в учнів навичок самоосвіти, і тому весь

процес будується на основі цілепокладання з ієрархією ближніх (знання, вміння, навички), середніх (загальнонавчальні вміння і навички) і перспективних (розвиток здібностей особистості) цілей. Осмисленість навчальної діяльності переводить учителя з режиму інформування у режим консультування та управління.

Разом з тим у концептуальному і методичному планах і модульне навчання взагалі, і його суттєва складова – самостійна робота учнів зокрема практично не пов'язуються із сучасними інноваційними технологіями освіти, що не може негативно не позначитися на розвитку будь-якої парадигми навчання. Отже, виявлено такі суперечності: а) між потребами в інноваційній освіті в умовах модернізації школи та недостатнім теоретичним обґрунтуванням ефективних технологій навчання; б) між теоретичними деклараціями нової технології, де обстоюється думка про інтенсивне формування самостійності школярів, та недостатнім дидактичним забезпеченням такого навчання, а саме творчої діяльності учнів.

Мета статті – з'ясувати педагогічні умови організації самостійних робіт евристичного і креативного характеру старшокласників у межах модульного навчання.

Виклад основного матеріалу. Якщо у традиційному навчанні самостійні роботи здебільшого виконуються на етапах відпрацювання практичних умінь і навичок та їх контролю, то в модульному навчанні за рахунок блочного моделювання, спарених уроків, економних витрат часу на пояснення матеріалу вчителем створюються можливості для організації самостійної роботи учнів переважно на всіх етапах навчального модуля – від мотиваційного до діагностичного й корекційного.

На підставі аналізу дидактичних можливостей та проблем нової технології, її апробації серед педагогів-дослідників шкіл нового типу для педагогічного експерименту була створена й використана модифікована структура навчального модуля, в якій організація творчих самостійних робіт посідає пріоритетне місце. Ця структура включає такі елементи пізнавально-творчої взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається:

- *спонукально-мотиваційний* (учні-старшокласники не тільки сприймають мотиваційні й цільові пояснення вчителя, але й самостійно конструюють власні мотиви, формулюють особисту мету й завдання роботи на просторі означеного навчального модуля);
- *первинного освоєння теоретичного матеріалу* (під час лекції

(пояснення) вчителя старшокласники намагаються не тільки зрозуміти сутність теоретичних знань, але й за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчаться переформульовувати відповідно до власного розуміння визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складати проблемні, евристичні питання тощо);

- *самостійної проблемно-пошукової роботи з осмислення і поглиблення нових теоретичних знань* (учні звертаються до певних джерел, щоб відповісти усно чи письмово на конкретні проблемні запитання, що уточнені вчителем та їх товаришами на попередньому етапі, з метою вдосконалення здобутих теоретичних знань);
- *самостійної репродуктивної, пошукової, евристичної роботи* завершеного характеру для формування евристичних способів діяльності, розвитку пізнавальних і рефлексивних умінь і навичок (модульна технологія надає більший часовий простір для самостійної практичної діяльності учнів);
- *систематизації й узагальнення провідних знань і вмінь*, способів творчої діяльності (включає такі самостійні роботи, як написання коротких наукових рефератів, складання задач, узагальнюючих схем, таблиць, графіків, алгоритмів тощо);
- *підсумкової самостійної евристичної чи креативної роботи* (за вибором учня її теми і рівня складності) як створення особистісно значущого творчого продукту – твору, оповідання, наукового проекту, експериментальної моделі, приладу, рецензії тощо, якість якого стає вирішальною під час діагностики та оцінки освоєння навчального модуля;
- *корекція* (за бажанням учня) виконаної підсумкової творчої роботи з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

У зв’язку з тим, що навчальний модуль наповнений здебільшого евристичними видами діяльності і вчителя, і школярів, така технологія визначена як *евристично-модульна*, що суттєво уточнює й конкретизує зміст та організацію пізнавальної діяльності в межах навчального модуля.

Використання інноваційних можливостей навчального модуля як педагогічна умова – це насамперед реалізація визначених етапів модуля в безпосередній організації творчих самостійних робіт: мотиваційно-установчого, інструктивно-критеріального, операційного, діагностико-оцінного. Таким чином, кожна самостійна робота має модульну структуру і технологічно виконується як завершений навчальний модуль.

На *мотиваційно-установчому етапі* учні навчаються чітко усвідомлювати мету й основні ланки самостійної роботи, конкретний план своїх дій, тобто працювати на основі цілепокладання, цілеспрямованості і перспектив досягнення успіху. Педагог організовує взаємодію з учнями, щоб вони уявляли й прогнозували власний продукт (у зовнішньому і внутрішньому вигляді). З цією метою вчитель наполегливо й постійно розкриває привабливість майбутньої роботи, формує установку на успіх, пропонує можливі дії з подолання суперечностей, які приховані в навчальній проблемі, переконує в тому, що не треба побоюватися помилок, бо вони в кінцевому підсумку – крок до успіху.

На *інструктивно-критеріальному етапі* учні одержують не тільки загальні інструкції щодо виконання завдань, але й орієнтуються на конкретні *критерії якості* певного виду творчої самостійної роботи, що допомагає школярам обирати адекватні способи розв'язання творчої задачі, прогнозувати результати діяльності.

Реалізація *операційного етапу* передбачає, з одного боку, забезпечення повноцінного і тривалого заглиблення кожного учня в індивідуальний творчий процес (за рахунок надання достатнього часу, навчання зосередженості, ретельного захисту самостійної роботи від сторонніх справ, відволікань уваги тощо), а з другого боку, його своєчасну взаємодію з учителем і товаришами після виконання окремих поточних завдань для уточнення власної мети і кроків подальшої роботи. На цьому етапі забезпечується активне застосування методів зіткнення суперечностей, прогнозування щодо їх розв'язання, висування альтернативних припущень, конструювання, доведення, спростування, узагальнення та ін.

На *діагностико-оцінному етапі*, використовуючи детальні критерії якості виконання певного виду творчої самостійної роботи та прийоми діагностики, кожен учень має змогу знайти недоліки та помилки, виявити їх причини і шляхи подолання і на цій підставі оцінити роботу та вдосконалити якість свого творчого продукту.

Для цього були розроблені *рівні, показники і критерії пізнавально-творчої самостійності* школярів-старшокласників під час виконання самостійних робіт творчого характеру, а також інваріантна модель організації евристичних і креативних самостійних робіт старшокласників у визначених умовах модульного навчання.

Запропоновані і перевірені експериментально критерії пізнавально-

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

творчої самостійності відповідають основним характеристикам-складовим творчої діяльності – мотиваційним, операційним, комунікативним, діагностичним, на забезпечення яких спрямовані дидактичні умови організації самостійної діяльності учнів.

Реалізація інноваційних можливостей навчального модуля об'єктивно створювала нові сприятливі умови для самостійної роботи учнів, поступово підвищувала її продуктивність та якість. А динамічний процес виконання творчих самостійних робіт, у свою чергу, об'єктивно виявляв деякі недосконалості структури і дидактичних механізмів у межах навчального модуля, вимагав їх поліпшення.

Таблиця 1

Провідні дидактичні умови організації творчих самостійних робіт у модульному навчанні

Назва дидактичної умови	**Сутність дидактичної умови**	**Способи її реалізації**	**Очікувані якісні характеристики творчої роботи у навчальному модулі**
1. Використання інноваційних можливостей навчального модуля	Реалізація комплексу позитивних характеристик навчального модуля відносно творчих робіт	Перерозподіл навчального часу на користь самостійної діяльності учнів; упровадження завершеної і гнучкої технології модуля у структуру творчої роботи та її вдосконалення	Досягнення завершеності мотиваційного, операційного, рефлексивного компонентів роботи, загальної успішності творчого продукту, можливості його подальшої оптимізації
2. Урахування специфіки творчої діяльності особис-тості, забезпечення взаємодії її суб'єктів	Досягнення відповідності самостійних дій учнів специфіці творчої діяльності, освоєння досвіду такої діяльності в межах завершеної технології модуля	Упровадження механізмів творчої діяльності (конструкторської і рефлексивної), надання можливості учням для тривалого заглиблення у творчий процес, забезпечення взаємодії суб'єктів навчання як єдності допомоги і протидії	Інтенсивне оволодіння методами і механізмами творчої діяльності, вміннями самореалізації, прогнозування і створення творчих продуктів
3. Забезпечення компетентної діагностичної і корекційної діяльності	Забезпечення позитивної мотивації, розвитку вмінь і навичок учнів	Упровадження комплексу діагностичних методик для моніторингу	Високий і достатній рівень володіння критеріями творчих робіт різних жанрів і видів, спроможність за

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

вчителя й учнів	діагностувати й оцінювати результати власної самостійної роботи, коригувати подальшу діяльність	евристичних і креативних робіт, навчання учнів працювати на діагностично-критеріальній основі	їх допомогою об'єктивно оцінювати і коригувати якість творчого продукту

Під час реалізації такої умови в організації самостійної роботи, як *урахування специфіки пізнавально-творчої діяльності особистості*, для досягнення належної творчої самостійності учнів експеримент був забезпечений детальними розробками для кожного виду творчої роботи рекомендаціями вчителю й учням щодо високого (креативного), достатнього (евристичного), виконавчого рівнів самостійної пізнавальної активності і відповідних їм детальних критеріїв.

Оскільки справжня творчість неможлива без використання спеціальних способів евристичної діяльності, експериментальна робота включала освоєння учнями *механізмів пізнавально-творчої діяльності*, таких, як пошук невідомого за допомогою *аналізу через синтез, батареї евристичних запитань (евристик)*, розв'язання задачі за допомогою взаємодії інтуїтивних і логічних прийомів тощо. Ці механізми стосувалися і операційного, і діагностико-оцінного етапів діяльності.

У процесі дослідження виявлено, що особливістю організації самостійної роботи, яка суттєво впливає на творчі зусилля учнів, є *забезпечення єдності допомоги і протидії.* Експериментальне випробування різних варіантів педагогічного супроводу самостійної роботи довело, що оптимальне поєднання кваліфікованої, але достатньо дозованої допомоги, підтримки зі спеціально продуманими протидіями (конструктивною критикою) суттєво підвищує результати самостійних творчих досягнень учнів порівняно з варіантами виключної допомоги або виключної протидії. Також установлено, що і допомога, і протидія передбачають справжній гуманістичний діалог суб'єктів навчального процесу.

У дослідженні підтверджено необхідність такої умови, як *забезпечення компетентної діагностичної і корекційної діяльності вчителя й учнів.* Доведено, що *ядро діагностики*, яке чітко вказує на її специфіку порівняно з контролем та оцінкою, – це *виявлення об'єктивних причин допущених помилок, недоліків й утруднень* з опорою на раніше встановлені і засвоєні

учнями *критерії якості самостійної роботи* та необхідні для цього способи їх досягнення. У класах основної і старшої школи ускладнюється сама структура оцінної ситуації, коли афективно переживається не тільки оцінка вчителя, але й взаємооцінювання. Тому однією з умов безболісного й ефективного контролю є його діагностичний підтекст, тобто спокійна атмосфера виявлення достоїнств і помилок роботи за визначеними критеріями насамперед самим автором, а потім його товаришами і педагогом. За цієї умови оцінка, зроблена на основі діагностично-критеріального підходу, як правило, сприймається нормально, без зайвої афективної реакції, тим більше, що у модульному навчанні і діагностичні процедури, і сама оцінка означені прогностичним характером, можливістю виконати аналогічну роботу на високому рівні й одержати за неї вищу оцінку. Особлива увага приділена процедурам *самодіагностики* і на її основі *самооцінки* виконаної роботи, які стають найважливішим етапом не тільки під час завершення самостійних зусиль, але й для закріплення позитивної пізнавальної мотивації, поступового нарощування пізнавально-творчих сил і впевненості учнів в успішності і привабливості навчання.

У процесі застосування критеріального підходу до діагностичних процедур учнів навчали передусім усвідомлювати й переосмислювати суттєві *критерії якості виконаної роботи* згідно з рівнями навчальних досягнень, що в узагальненому вигляді стали орієнтиром для діагностики й оцінки у навчальному процесі.

Узагальнені (інваріантні), тобто не залежні від конкретного виду роботи, та варіативні (для окремих видів пізнавально-творчих робіт) критерії стали основним засобом в експертному встановленні пізнавально-творчих досягнень учнів старшої школи під час виконання самостійних робіт.

Експериментальне випробування дозволило зробити висновок про те, що запропонована організація самостійної роботи привела до суттєвих позитивних змін в експериментальних класах провідного показника успішності самостійної роботи учнів – їхньої пізнавально-творчої самостійності. Про це свідчать узагальнені результати виконання окремих робіт творчого характеру в межах навчального модуля і динамічні зміни основних показників пізнавально-творчої самостійності старшокласників, що встановлені експертами (вчителями, методистами, науковцями) в результаті комплексного аналізу (за означеними критеріями) різних робіт творчого характеру.

Підготовлені на творчому – евристичному або креативному – рівні реферати, письмові твори, рецензії та ін. в умовах досягнення завершеності за допомогою різних факторів модульної технології (більшого часового простору, міжособистісних консультацій, відсутності обов'язкової і фатальної оцінки, надання можливостей для всебічної діагностики і корекції зробленого) викликали посилений інтерес та активність у більшості учнів і бажання зробити продукти своїх зусиль досконалішими. Організаційні, психологічні і дидактичні фактори модульного навчання, таким чином, об'єктивно створювали нові сприятливі умови для самостійної роботи учнів, поступово підвищували її продуктивність та якість. А динамічний процес виконання творчих самостійних робіт, у свою чергу, об'єктивно вдосконалював організаційну структуру і зміст модульного навчання.

Динаміка пізнавально-творчої самостійності учнів 9–11 класів – контрольних та експериментальних – визначалася шляхом рубіжних і підсумкових зрізів за результатами виконання таких видів творчих робіт, які постійно виконуються старшокласниками: а) складання реферату за вивченими науковими джерелами; б) аналіз незнайомого художнього, науково-публіцистичного чи граматичного тексту (за вибором учня), в) написання твору-роздуму морально-естетичного, літературного, екологічного, історичного характеру (за уподобаннями учнів); г) виконання творчого проекту літературного, суспільно-політичного чи екологічного спрямування (за вибором старшокласника); написання рецензії на творчу роботу, виконану одноклассником, та ін.

Одержані результати дозволили встановити таку дидактичну закономірність: чим більший простір у творчому відношенні надають завдання, поставлені вчителем й учнями, тим більша вірогідність досягнення останніми вищого рівня кінцевого продукту. Якщо в роботі реферативного плану в умовах модульного навчання тільки 26% учнів експериментальних класів у кінцевому підсумку досягли вищого (креативного) рівня самостійності, то на такий рівень під час виконання творчого проекту зійшли 33%, а у процесі написання твору-роздуму – вже 35% старшокласників. Установлена закономірність пояснює, чому є доцільним поступове збільшення самостійних робіт творчого (евристичного і креативного) характеру в міру оволодіння учнями механізмами творчої роботи і критеріями їх якості. Можна зробити ще один важливий висновок з перебігу і

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

результатів експериментального навчання: пріоритету під час оцінювання учнів з предмета треба надати саме рівню створених ними творчих продуктів. По-перше, це дійсно об'єктивна і заслужена винагорода за навчальні досягнення, по-друге, модульне навчання, поєднане з евристичними технологіями, надає у процесі дотримання зазначених вище дидактичних умов оптимальні можливості для самореалізації творчого потенціалу особистості як провідної мети навчального процесу.

Висновки. За рахунок реалізованих дидактичних умов досягнуто суттєвого зростання творчих досягнень учнів у самостійній роботі: майже втричі скоротилася кількість робіт, віднесених експертами до виконавчого рівня, тобто таких, що характеризуються невисокими творчими характеристиками; відповідно суттєво зросла кількість робіт, виконаних на евристичному рівні; збільшилась чисельність робіт креативного характеру. Порівняльний аналіз досягнень експериментальних і контрольних класів свідчить про суттєві переваги експериментальної організації самостійних робіт евристичного й креативного характеру, їх очевидний вплив на розвиток творчого потенціалу старшокласників, їх здібностей і вмінь аналізувати проблемні ситуації, знаходити й розв'язувати суттєві суперечності, планувати, коригувати, діагностувати й оцінювати роботу, усвідомлювати, що вона є важливим для особистості творчим продуктом освіти. Виявлено також невичерпані резерви евристичного навчання в межах модульної технології, зокрема ті, що впливають на індивідуалізацію творчої самостійної роботи, освоєння учнями способів творчого мислення.

У зв'язку з цим залишаються **перспективними** такі аспекти дослідницької роботи, як подальше вдосконалення існуючих моделей і технологій модульного навчання, розробка теорії і методики різних видів творчих робіт у межах модульної освітньої технології у середній і вищій школі, а також діалектика творчого змісту діяльності учнів і модульних форм організації їх навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарєва О. М. Інноваційні можливості навчального модуля для оптимізації творчих самостійних робіт учнів / О. М. Лазарєва // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. праць. – Одеса, 2003. – Вип. 3–4. – С. 45–50.

2. Лазарєва О. М. Особливості організації евристичних і креативних самостійних робіт завершеного характеру / О. М. Лазарєва // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СДПУ, 2002. – С. 384–393.

3. Педагогічна творчість : методологія, теорія, технологія : [монографія] / [кол. авторів : В. П. Андрущенко, С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій, М. О. Лазарєв.]. – К. : НПУ імені

М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.

4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

5. Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М. А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21–29.

РЕЗЮМЕ

Е. М. Лазарева. Самостоятельные работы старшеклассников в евристическо-модульном обучении.

В статье на основе проведенного теоретического и экспериментального исследования доказано, что эвристическо-модульное обучение является эффективной, личностно ориентированнойобразовательной технологией, которая способствует существенному росту уровня познавательно-творческой самостоятельности старшеклассников, заметному повышению качества внешних и внутренних образовательных продуктов, – ведущего показателя успешности творческой самореализации личности.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, самореализация, личность, образовательная технология, творчество, эвристическое обучение.*

SUMMARY

E. Lazareva. Independent works of senior pupils in evristic-module teaching.

The conducted theoretical and experimental research proves that the heuristic-module teaching is innovative, personality oriented educational technology, which is instrumental in substantial growth of level of cognitive-creative independence of senior pupils, noticeable upgrading external and internal educational products, – leading index of success of creative self-realization of personality.

Key words: independent work, self-realization, personality, educational technology, creativity, evristic teaching.

УДК 37.014.7:613:99:612.6-057.874

М. В. Сіренко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МАТЕРИНСТВА У СТАРШОКЛАСНИЦЬ: СПРОБА СИСТЕМНО-ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПІДХОДУ

У статті аналізується стан проблеми взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій щодо формування культури материнства старшокласниць: визначено й охарактеризовано компоненти взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій, висвітлено рівні її ефективності.

***Ключові слова**: культура материнства, формування культури материнства, громадські організації, загальноосвітній навчальний заклад, взаємодія громадських організацій і загальноосвітніх навчальних закладів, старшокласниці, системно-організаційний підхід.*

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

Постановка проблеми. Перспективи розвитку нашої країни залежать від призупинення депопуляційних процесів та підвищення якості виховання нової генерації. Незважаючи на заходи з фінансової підтримки дітонародження, Україна є державою, населення якої зменшується: на 9 народжень припадає 14 смертей. Остаточне рішення про народження дитини належить жінці, вона ж є її першою вихователькою. Отже, від соціального розвитку жіноцтва, від рівня культури материнства залежить благополуччя самої жінки, її дитини та суспільства в цілому. Таким чином актуалізуються ті напрями гендерного виховання старшокласниць, які спрямовані на формування культури материнства. Проте потенціал соціальної педагогіки у вирішенні цієї проблеми використовується недостатньо.

У нашій країні відзначається тенденція посилення цілого ряду негативних явищ, обумовлених недостатньою розвиненістю культури материнства у представниць молоді – найбільш продуктивної в аспекті дітонародження соціальної групи. Це такі явища, як педагогічна занедбаність дітей, відмова від власної дитини, соціальне сирітство, прояви жорстокості щодо дітей в сім'ях. Зазначені девіації у гендерній поведінці жіночої молоді зумовлені нівелюванням сучасною школою завдання щодо формування культури материнства. За такої ситуації зростає потреба, з одного боку, в покращенні підготовки старшокласниць до виконання свого материнського призначення, з іншого, у використанні з цією метою виховного потенціалу співпраці кола державних та суспільних установ.

Аналіз актуальних досліджень. Жіноцтво в Україні завжди мало певний соціальний потенціал, який активно вивчають сучасні фахівці: М. Богачевська-Хомяк, К. Друзь, Н. Лавріненко, Г. Лактіонова, Л. Смоляр тощо. Специфіку соціального розвитку жіночої молоді як статево-вікової групи досліджують Г. Лактіонова, Л. Харченко.

Філософсько-культурологічні, етнографічні, історичні аспекти материнства як соціокультурного явища вивчають вітчизняні та російські фахівці: В. Кравець, Н. Пушкарьова, В. Раміх та інші, а також зарубіжні вчені: Е. Арід, Б. Вільям-Джонс, Т. Магваза, Н. Чодороу. Соціально-політичні, культурологічні, психологічні аспекти соціально-виховної роботи з жіночою молоддю аналізують І. Братусь, О. Васильченко, Т. Голованова, К. Левченко, К. Шалаєва.

Щодо проблеми взаємодії загальноосвітніх навчальних установ і

недержавних організацій у розв'язанні завдань соціально-педагогічного характеру, окремі її аспекти розглядалися як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, а саме: взаємодія на рівні громади (О. Безпалько, А. Бойко, І. Братусь, І. Звєрєва); соціальне партнерство (С. Гілл, Є. Дем'янов, Т. Дешко, В. Новіков, О. Пурік, Г. Семигін, А. Сухарєв); міжсекторна взаємодія (А. Адом, В. Бочарова, С. Зинкевич, В. Коваленко, Г. Лапіна, Д. Лебедєв, Б. Ширвиндт); взаємодія соціальних служб із громадою (С. Толстоухова, К. Шендеровський); менеджмент взаємодії (А. Каньковська, О. Лебедєв, І. Леонова).

На жаль, спеціальних досліджень з проблематики формування культури материнства в учнівської молоді понині бракує, що зумовлює протиріччя між: об'єктивною суспільною й державною потребою в підвищенні дітонародження та недостатнім використанням потенціалу соціального виховання для вдосконалення механізмів демографічного регулювання; необхідністю наукового обґрунтування гармонізації соціального становлення особистості жінки та її материнського призначення і відсутністю досліджень щодо цього; вимогами щодо ефективного соціального виховання нової генерації жінкою-матір'ю та падінням престижності материнства серед учнівської молоді, зокрема через брак відповідних соціально-педагогічних програм.

Мета статті – аналіз стану проблеми взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій з формування культури материнства старшокласниць.

Виклад основного матеріалу. З погляду практиків соціальної роботи, «взаємодія – процес встановлення контактів і зв'язків між суб'єктами – об'єктами, які зумовлюють їх взаємні зміни». Взаємодію соціальну науковці розглядають як «процес загальної практичної, теоретичної, комунікативної діяльності та соціальної поведінки щонайменше двох осіб, груп або співтовариств, під час якого вони впливають один на одного, що породжує їх взаємообумовленість, як чинник соціальної інтеграції, соціальної структуризації і ефективної групової діяльності» [5, 74].

Отже, обов'язковим компонентом структури взаємодії є суб'єкт і об'єкт дії. Взаємодія є необхідною умовою здійснення виховного впливу. Адже виховання – це спеціально організований процес, що передбачає формування певних якостей особистості, процес управління її розвитком, який відбувається через взаємодію вихователя й вихованця [1, 13].

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

Суб'єктами взаємодії державних і громадських організацій виступають адміністративний апарат установ, керівництво організацією, окремі фахівці, які по роду виконуваних або посадових обов'язків координують роботу установ та організацій і визначають характер міжсекторної взаємодії в регіоні. У нашому випадку суб'єктами взаємодії у сфері формування культури материнства серед учнівської молоді виступають загальноосвітні навчальні заклади, що є провідними осередками навчально-виховного впливу держави на особистість, а також їх службовці, з одного боку, та громадські організації і їх члени, – з іншого.

Необхідно зазначити, що лише за умови активної участі у взаємодії всіх сторін можливо досягти позитивних змін. Таким чином, з погляду соціально-педагогічної теорії, під взаємодією ми розуміємо цілеспрямований взаємовплив активних, діючих систем, який сприяє їх взаємозбагаченню та посиленню виховного потенціалу.

Отже, в аспекті досліджуваної нами проблеми, об'єкт взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і громадських організацій – це діяльність щодо реалізації взаємопересічних цілей і інтересів як важлива складова набору засобів для вирішення проблем формування культури материнства серед учнівської молоді.

За визначенням А. Капської, школа, як відкрита соціально-педагогічна система, здатна підтримувати тенденції розвитку особистості до розширення і зміцнення її взаємодії зі всіма соціальними інститутами – сім'єю, громадськими та молодіжними організаціями, державними установами. Основна увага соціально-педагогічного впливу в даному випадку переноситься на взаємодію з конкретним суб'єктом. При цьому створюються всі можливі умови для особистісного захисту, підтримки та розвитку учня [3, 203].

Таке об'єднання зусиль у створенні оптимальних умов для подолання епізодичності у контактах школи з різними структурами передбачає перехід до створення дійсно відкритої соціально-педагогічної системи, яка б ефективно сприяла соціалізації дітей. Основним принципом відкритої соціально-педагогічної системи є об'єднання сил і можливостей у соціальному становленні підростаючого покоління.

Особливістю відкритої соціально-педагогічної системи є те, що основна робота щодо виконання певних її завдань, зокрема формування культури материнства, виноситься із традиційного поля діяльності –

школи – і переноситься до різних інфраструктур, що на професійному рівні вирішують відповідну проблему.

В цілому, співпрацю школи, як відкритої соціально-педагогічної системи, з іншими соціальними інститутами, що впливають на формування культури материнства серед учнів можна розглянути на декількох рівнях:

1) Відомчому: в межах ідеології Міністерства освіти і науки України співпраця школи та інших освітньо-виховних закладів характеризується як показник внутрішньоінтеграційних процесів. Загальноосвітні навчальні заклади взаємодіють з вищими навчальними закладами, центрами практичної психології та соціальної роботи, установами позашкільної освіти тощо.

2) На рівні міжвідомчих зв'язків: як результат зовнішньоінтеграційних процесів у діяльності державних установ з питань формування культури материнства. Провідною у зазначеному напрямі є співпраця школи з установами Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту; Міністерства охорони здоров'я, Міністерства культури і туризму України.

3) На рівні співпраці державного та громадського секторів: як показник розвинутого громадянського суспільства, в якому громада виступає суб'єктом соціально-педагогічного впливу, в тому разі засобами діяльності неурядових організацій.

Головне місце у розбудові співпраці загальноосвітніх навчальних закладів з іншими соціальними інститутами щодо формування культури материнства належить соціальним педагогам освітніх закладів. Саме зазначені фахівці професійно покликані виконувати посередницьку функцію між освітнім закладом та іншими установами соціального середовища. Соціальні педагоги, як представники інтересів окремої дитини та навчального закладу в цілому, спроможні організувати ефективну співпрацю з конкретними установами, метою якої є планування й реалізація планомірної, комплексної роботи щодо формування культури материнства в учнівської молоді.

На відомчому рівні, в межах Міністерства освіти і науки України, співпраця загальноосвітнього навчального закладу щодо формування культури материнства у старшокласниць характеризується формуванням інтеграційних процесів з іншими відомчими установами.

Перетворення традиційних замкнутих шкіл на відкриті навчальні заклади, що співпрацюють з різними інститутами соціального середовища,

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

зумовлює пошуки нових форм соціально-педагогічної діяльності [3, 202–203]. Тому нерідко у школах організовуються інноваційні заходи, що мають ґрунтовну інформаційну насиченість, вміщують активні та інтерактивні форми соціально-педагогічної роботи зі школярами та їх батьками. В межах такої співпраці відбуваються: проведення тренінгів для старшокласників по формуванню готовності до батьківства; робота театральних студій соціально-педагогічного спрямування; конкурси соціально-педагогічної реклами; реалізація соціальних проектів тощо.

Однак зазначена співпраця формується, переважно, у школах міст.

Також напрямом внутрішньовідомчої співпраці школи щодо визначеної проблеми є співробітництво власне в межах психологічної служби системи освіти: соціальних педагогів і практичних психологів освітніх закладів з регіональними центрами практичної психології та соціальної роботи.

Аналізуючи міжвідомчу співпрацю загальноосвітніх навчальних закладів, констатуємо їх зв'язки з центрами планування сім'ї. В той же час, маємо зазначити, що дана робота не є досить ефективною. В цих центрах головним чином звертають увагу на забезпечення фізіологічного здоров'я майбутніх мам і тат: проводять лекції на теми «Як запобігти небажаній вагітності», «Хвороби, які передаються статевим шляхом» тощо. Бесіди ж щодо формування культури материнства відсутні.

Новим напрямом соціальної взаємодії школи з формування культури материнства у старшокласниць є співпраця з релігійними організаціями. Адже головною метою у формуванні культури материнства православна церква ставить сприяння становленню духовності та християнської моралі підростаючого покоління. Однак зазначений вид співробітництва є недостатньо поширеним в Україні з огляду на конституційно задекларовану відокремленість школи від церкви. Тому партнерство певної кількості шкіл України (переважно Києва, Чернігова та західного регіону) з релігійними організаціями щодо формування культури материнства реалізується в межах експериментів і передбачає такі форми роботи, як: факультативи «Християнська етика», літні християнські табори, діалогічні бесіди «Що говорить про це Біблія?» тощо.

Неопрацьованим, на жаль, залишається напрям взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів з установами міністерства культури і туризму України. Це спричиняється, на нашу думку, нівелюванням проблеми формування культури материнства старшокласниць у сучасному

українському соціумі. Про це свідчить, зокрема, наявність у сучасному світі, який нараховує 156 країн, лише декількох музеїв материнства в Афінах, Тибеті, Білорусії (Солігорськ, Гродно, Пінськ), Росії (Тимошевськ, Комишин, Чебоксари, Краснодарський край), Україні (Суми).

Отже, взаємодія загальноосвітніх навчальних закладів з громадськими організаціями щодо формування культури материнства у старшокласниць виступає оптимізуючим механізмом гендерних впливів. В той же час, цей механізм, включений в систему соціальних стосунків, знаходиться у прямій залежності від ряду визначальних факторів, якими виступають нормативно-правова, інформаційна та методична база. Охарактеризуємо їх в аспекті досліджуваної проблеми.

Нормативно-правова основа організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах міститься в Законі України «Про освіту».

Завдання з формування культури материнства в цьому документі в загальному вигляді наводяться у статті 35, де зазначено, що загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення [4].

Визначальною складовою нормативно-правової бази організації взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій щодо формування культури материнства у старшокласниць є Закон України «Про загальну середню освіту». Згідно зі статтею 5 даного закону завданнями загальної середньої освіти є: «виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй; виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів (вихованців)» [6].

Як бачимо, цей закон не ставить перед освітою конкретного завдання щодо формування пошани до материнства, а обмежується лише загальними формулюваннями.

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

Значущим фактором взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і громадських організацій є методична база, яка, за поглядами деяких авторів, ґрунтується на таких принципах, як повнота й доступність навчальної інформації, навчальної і довідкової літератури, повнота та якість навчально-методичних комплексів спеціальностей і дисциплін, узагальнення і впровадження в навчальний процес нових інформаційних комп'ютерних технологій, передового досвіду, українських і зарубіжних навчальних закладів, відповідного вищому рівню європейських і світових систем освіти, методичне забезпечення гармонійного поєднання навчального процесу з виховною роботою з використанням наукових результатів як бази і змісту навчально-виховного процесу тощо[2].

На наш погляд, ефективне вирішення визначеної нами проблеми потребує методичної бази, яка включає в себе достатній рівень наукового дослідження проблеми, наявність інструментарію моніторингу процесу формування культури материнства та його результатів, розгалужену систему програмно-методичних матеріалів щодо формування культури материнства. Але сьогодні все це знаходиться лише в зародковому стані.

Дуже слабкою є інформаційна база організації співпраці загальноосвітніх навчальних закладів і громадських організацій щодо формування культури материнства у старшокласниць. Про це свідчить відсутність відповідних сайтів, інформаційних кампаній тощо.

За поглядами теоретиків системного підходу, процес взаємодії включає: різноманітну спільну діяльність, позитивне взаємовідношення і багатопланове спілкування; взаємовплив елементів системи, що приводить до збагачення потенціалу і активізації спільної діяльності; управління взаємодією цілісної системи. Процес, що вивчається, складається з наступних основних компонентів: цільовий, змістовний, особистісно-ціннісний і організаційно-управлінський.

Цільовий компонент процесу взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій визначається такими ознаками:

– наявність єдиних цілей для різних, включених в цю діяльність установ і організацій, адже єдина мета – це початковий етап для формування з окремих учасників деякої їх спільності;

– позитивні зміни в «загальному» об'єкті впливу взаємодіючих сил,

тобто зрушення гендерної свідомості молодих жінок репродуктивного віку;

– загальноосвітні навчальні заклади і громадські організації мають у своєму розпорядженні специфічні можливості, використовуючи групові та індивідуальні засоби впливу на молодь; ці особливі можливості притаманні, в одному випадку загальноосвітньому навчальному закладу, в іншому – громадській організації;

– структура обопільних зв'язків повинна бути не лише наповнена соціально-педагогічним змістом, але й відповідати необхідним якісним ознакам, що існують як динамічне явище;

– наявність єдиного кінцевого результату.

Змістовний компонент процесу взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій характеризується ознаками:

– достатні знання взаємодіючих сторін один про одного, оперативність і частота інформаційних контактів;

– забезпечення розвитку і зв'язку – зміст взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій повинен охоплювати всі напрями формування культури материнства старшокласниць;

– сумісне планування та підведення підсумків;

– спільна організація спільної діяльності загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій їх відносин і спілкування, пов'язаних з досягненням окреслених перспектив, виконанням планів.

Особистісно-ціннісний компонент процесу взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій об'єднує такі ознаки:

– позитивна атмосфера відносин і довірче спілкування взаємодіючих сторін;

– наявність загальної мотивації – спонукання працювати разом, тобто, окрім індивідуальних мотивів повинна формуватися загальна мотивація, що дозволяє досягати «над індивідуальних» суспільно-значущих цілей, вирішувати завдання в повнішому обсязі;

– взаємовплив його учасників, що призводить до зростання потенціалу кожного з них;

– залучення до взаємодії можливо більшої кількості учасників з обох

сторін.

Організаційно-управлінський компонент процесу взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій характеризується комплексом ознак:

– єдине просторово-часове функціонування його учасників;

– необхідність в управлінні;

– регулярність, систематичність контактів суб'єктів взаємодії;

– гнучкість, рухливість структури та видів зв'язків;

– наявність розділення єдиного процесу соціально-педагогічної діяльності загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій на окремі, функціонально пов'язані дії, операції і їх розподіл між учасниками.

Тільки одночасна наявність кожної з перелічених ознак свідчить про дійсно ефективну взаємодію загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій. «Випадання» хоча б однієї ознаки або руйнує взаємодію або знижує її ефективність.

Стосовно змістовного, технологічного та методичного наповнення взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями щодо формування культури материнства вважаємо за доцільне такі методи роботи:

– творчі конкурси «Моя мама найкраща», «Мами руки золоті» тощо;

– пошукова робота щодо дослідження біографії матерів-героїнь певного регіону;

– організація та проведення благодійних акцій для вихованців Будинків малюка;

– організація проектної діяльності за темою «Мати – берегиня життя»;

– організація просвітницьких акцій щодо ролі матері в суспільстві «Материнство – повсякденний героїзм»;

– організація мистецьких акцій з метою вшанування мам з батьківського кола учнів певної школи відповідно до визначених номінацій, на кшталт – «Мамина витинанка», «Мамина колискова», «Мамин рід» тощо.

Зазначені методи роботи передбачають співпрацю з представниками таких неурядових організацій: громадські організації мистецького

спрямування, громадські організації історичної спрямованості, благодійні громадські організації тощо. Вони покликані формувати позитивне ставлення у старшокласниць до материнства як в когнітивному, так і в емоційно-естетичному аспектах.

Висновки. Отже, наше дослідження взаємодії загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями дає нам змогу виокремити такі особливості даного процесу:

1) невключеність завдань щодо формування культури материнства старшокласниць до переліку цілей виховної роботи сучасної загальноосвітньої системи;

2) інертність соціально-виховного середовища загальноосвітніх навчальних закладів, яка гальмує процес перетворення школи на відкриту соціальну систему;

3) недосконалість нормативної, методичної та інформаційної бази щодо організації відповідної співпраці державних і громадських організацій;

4) епізодичність, безсистемність взаємодії в зазначеному напрямку на даному етапі.

Отже, взаємодія сучасного загальноосвітнього навчального закладу з громадськими організаціями є складовою системи співпраці школи з іншими соціальними установами. Взаємодія загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій є самостійним процесом, і водночас – одним із специфічних елементів в загальній системі роботи школи, покликаних вирішувати проблему формування культури материнства серед учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_1060.doc.

3. Закон України «Про середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/laws/Zakon_651.doc.

4. Інформаційна система для аналізу фінансової стійкості / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://revolution.allbest.ru/emodel/00040850_0.html.

5. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 345 с.

6. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник : [в 7 ч.] / [В. П. Андрущенко, В. П. Бех, В. А. Башкірєв та ін.] ; за. ред. С. В. Толстоухової. – К. : ДЦССМ, 2002. – Ч. 4. – 536 с.

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

РЕЗЮМЕ

М. В. Сиренко. Взаимодействие общеобразовательного учебного заведения и общественных организаций относительно формирования культуры материнства у старшеклассниц: попытка системно-организационного подхода.

В статье анализируется состояние проблемы взаимодействия общеобразовательного учебного заведения и общественных организаций по проблеме формирования культуры материнства: отображены и охарактеризированы компоненты взаимодействия общеобразовательного учебного заведения и общественных организаций, высветлены уровни его эффективности.

***Ключевые слова**: культура материнства, формирование культуры материнства, общественные организации, общеобразовательное учебное заведение, взаимодействие общественных организаций и общеобразовательных учебных заведений, старшеклассницы, системно-организационный подход.*

SUMMARY

M. Sirenko. The interaction of the secondary educational establishment and the civil organizations for the formation of the senior pupil's motherhood: the attemp of the systematically-organized approach.

The article is devoted to the analysis of the problem of the cooperation of the secondary educational establishment with the public organizations of the formation of the senior pupil's motherhood: defined and characterized the components of the interaction of the secondary educational establishments and the civil organizations, defined the level of its efficiency.

Key words: culture of the motherhood, the formation of the motherhood, civil organizations, the secondary educational establishment, the interaction of the secondary educational establishment and the civil organizations, senior pupilsi, the systematically-organized approach.

УДК 371.3:159.942

Ю. Б. Ступаченко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається емоційна культура як складова моральної культури особистості. Актуалізується питання пошуку новітніх технологій її розвитку. Театральне мистецтво визначається як ефективний засіб емоційного впливу на людину. Аналізується досвід використання методів, прийомів та форм драматизації для розвитку емоційної культури особистості.

***Ключові слова**: емоційна культура, театральне мистецтво, особистість, засоби драматизації, моральна культура, емоційний вплив.*

Постановка проблеми. Процеси гуманізації та демократизації сучасної національної школи мають за мету виховання високоморального громадянина української держави. Важливе місце серед складових моральної культури особистості посідає емоційна культура, що визначає рівень передачі індивіду морального досвіду суспільства, ступінь

цілеспрямованості та послідовності у дотриманні ним моральних цінностей, норм, принципів та готовність до постійного самовдосконалення. Вказуючи на важливість емоційної сфери у вихованні моральних якостей особистості, К. Абульханова-Славська стверджує, що «виховувати духовність і моральність людини через її свідомість майже неможливо, якщо ця свідомість не має «резонатора « у сфері почуттів» [1, 69]. З огляду на зазначене постає необхідність пошуку нових освітніх підходів, засобів виховання емоційної культури в молодого покоління.

На наш погляд, особливої уваги в аспекті формування емоційної культури в підростаючої особистості потребує театральне мистецтво, процес взаємодії якого з індивідом базується на глибокій емоційній основі.

Аналіз актуальних досліджень. Питання виховання емоційної сфери підростаючого покоління знайшло своє теоретичне обґрунтування в працях філософів – Аристотеля, І. Канта, Платона, Б. Спінози, Л. Фейербаха. У педагогічній площині культура почуттів цікавила педагогів-класиків І. Гербарта, О. Духновича, Я. Козельського, Я. Коменського, Д. Локка, С. Русову, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороду, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших.

Сучасні дослідження вирішують питання формування емоційної культури студентів педагогічних ВНЗ у процесі вивчення педагогічних дисциплін (І. Аннєнкова, Я. Ахмедової); вивчають проблему виховання емоційної культури у підлітків засобами вокально-хорової музики (Л. Сбітнєва); старшокласників обґрунтовують педагогічні умови розвинення емоційної культури неповнолітніх засобами навчально-виховного процесу (Л. Кондрашова, Л. Соколова); засобами дисциплін мовно-літературного циклу О. Турська).

Огляд наукових досліджень підтверджує актуальність пошуку та обґрунтування нових концептуальних підходів до формування емоційної культури особистості а також свідчить, що досвід формування емоційної культури засобами театрального мистецтва не став об’єктом наукового вивчення.

Мета статті – вивчення науково-практичних доробків у плані використання театрального мистецтва як ефективного чинника розвитку емоційної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Аналіз концептуальних підходів, висвітлених у науковій літературі, дозволяє трактувати емоційну культуру як

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

системоутворюючий компонент загального культурного розвитку особистості, з одного боку, та інтегративну особистісну якість неповнолітнього, з іншого, основними ознаками якої є: виражена спроможність до розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, адекватне їх виявлення та реагування на зовнішні й внутрішні подразники, здатність до саморегуляції емоційних станів, що сприяє оптимізації міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах. Структурними компонентами емоційної культури особистості є: мотиваційний, когнітивний, емоційно-почуттєвий, ціннісно-орієнтаційний, саморегулюючий.

Незважаючи на відносно недавнє застосування терміну «емоційна культура» в науковому вжитку, практичні спроби виховання емоцій і почуттів у молодої генерації засобами театрального мистецтва були притаманні людському суспільству ще за часів античності. Так, вільні еліни свідчили: «Хочеш відродити націю – почни з театру!» Стародавні греки ефективно використовували потужний емоційно-почуттєвий вплив драматичного дійства на глядача з метою виховання необхідних ідеалів громадянської звитяги, ствердження певних моральних чеснот, засудження негативних моделей поведінки, з одного боку, та підкріплення бажаних з іншого.

В аспекті розгляду питання драматичного впливу на формування емоційної культури особистості для нас певний інтерес мають міркування мислителів античності Платона та Аристотеля. Вони надавали важливого значення морально-практичному аспекту перевтілення. Зокрема, Платон зазначав на глибокому емоційному впливі ролі на актора, який її наслідує: непомітно для себе удавальник «засвоює риси ролі» і в нього змінюється і зовнішній вигляд, і голос, і «духовний склад». Отже, на думку філософа, в позитивних ролях міститься потужний виховний потенціал. Тому, за Платоном, наслідування героїчних характерів допомагає людині бути кращою. І навпаки, серйозне наслідування «дурних людей», аморальних, «розгнузданих» характерів може призвести до деградації особистості [5, 178].

Аристотель визначив драматичну дію як «…відтворення прикрашеною мовою (причому кожна частина має саме їй притаманні прикраси) важливої і закінченої дії, що має певний обсяг; відтворення не розповіддю, а дією, яка через співчуття і страх сприяє очищенню подібних відчуттів» [10, 51]. Такий погляд філософа на сутність драматичного дійства в подальшому знайшов своє втілення у класі театру «почуття-думка». Основними особливостями зазначеного класу театру є істинність

«пристрастей», правдивість відчуттів у запропонованих обставинах (О. Пушкін). Яскрава та емоційно захоплююча гра актора знаходить відгук у серці глядача та викликає «тотожні афекти». У глядача виникає ряд почуттів, схожий на склад почуттів актора (емпатія). Виклик певних емоцій глядача сприяє формуванню у нього відповідних думок.

Широке застосування засобів театралізації було притаманне давньогрецькій (III ст. до н.е.) та римській (I ст. до н.е.) системам освіти. Воно отримало своє розповсюдження в навчальних курсах вищих риторських шкіл. Так, Марк Фабій Квінтіліан – давньоримський оратор, теоретик ораторського мистецтва, педагог – заснував власну риторську школу, яка стала першою державною школою Римської імперії. Відомо, що у риторській школі використовувалась така форма виховання учнів, як театралізація. Голова риторської школи в Римі Марк Фабій Квінтіліан у своєму педагогічному трактаті «Про підготовку оратора» писав про необхідність риторів володіти численними «суто акторськими прийомами». Зазначене вміння, на його думку, здатне викликати у слухачів необхідний стан душі як важливої умови ефективного засвоєння поданої ритором інформації.

Драматичне мистецтво в школах Середньовічної Європи використовувалось, насамперед, як дидактичний засіб з метою оволодіння учнями латинською мовою, поетикою класичної драматургії, ораторським мистецтвом та біблійними сюжетами.

Епоха Відродження ознаменувала собою появу нового театрального жанру – шкільного театру (XV ст.), що було викликано обґрунтуванням принципу синтезу науки і мистецтва в освіті, з одного боку, та продуктивністю використання драматичного засобу в навчальних цілях, з іншого.

Метою інсценізації історичних, міфологічних, біблійних сюжетів у шкільному театрі було формування як у глядача, так і у актора відповідного ціннісного ставлення до певних форм людської поведінки, явищ суспільного життя шляхом надання емоційної оцінки подіям, героям, їх вчинкам, емоційного схвалення чеснот або засудження вад. Змістовна частина дії підкріплювалась дидактичним зверненням самих персонажів до глядача, в яких вони здійснювали аналіз власних вчинків, почуттів, проголошували зі сцени сентенції: про щастя та горе, про підступне та піднесене, про вічне й прийдешнє.

Ідея використання елементів театрального мистецтва у педагогічній діяльності привернула увагу педагога-класика Я. Коменського. Науковець

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

визнавав театральне мистецтво важливим компонентом навчально-виховного процесу «добре організованої школи». Він вбачав призначення шкільного театра в реалізації етичної, освітньої та загальнорозвиваючої функцій. Так, серед основних законів ефективної організації шкільного життя, викладених педагогом, є «Закони про театральні вистави» [5, 133–163].

У театрі педагог вбачав дієвий засіб керування молоддю, формування в неї саморегульованої поведінки шляхом адекватного емоційного реагування на певні життєві обставини, розвитку соціальної компетентності. Участь у театралізованих дійствах, за переконанням Я. Коменського, сприяє формуванню в учнів ряду вмінь: «спостережливості різноманіття в речах, швидкого реагування на зміни, робити пристойні рухи, тримати обличчя, руки та все тіло відповідно до обставин, змінювати та узгоджувати голос, словом, виконувати будь-яку роль належним чином і в усіх випадках триматись благопристойно, будучи далеким від усілякої дерев'яної сором'язливості» [5, 140].

Важливого значення театральному мистецтву як засобу виховання вільної, творчої людини, яка живе власним розумом, почуттями та волею надавали письменники, поети, драматурги філософи епохи Просвітництва (Ф. Ланг, М. Л. Себастьян, Й. Ф. Шіллер та інші).

Так, відомий німецький поет, драматург Й. Шіллер визнавав театр моральним закладом, що спроможний здійснювати формуючий вплив на особистість: «…сильніше, ніж мораль і закони». Зазначену думку він аргументував такими властивостями театралізації, як образність та відверта емоційність, які здатні наповнити душу глядача «дивовижними враженнями, вирішеннями, пристрастями», актуальними ідеалами для наслідування [10, 130–131].

Вагомою у плані розгляду театру як ефективного засобу розвитку емоційної культури особистості є така думка драматурга: «…поле впливу сцени поширюється ще далі. І там, де релігія й закони вважають нижчим за свою гідність супроводити людські почуття, вона продовжує справу нашого виховання…» [10, 131]. Майстер продовжує: «… Театр – єднальний канал, яким від мислячої, кращої частини народу струмує світло істини і м'яким промінням поширюється по всій державі. Вірніші поняття, вищі правила поведінки, чистіші почуття розпливаються звідси всіма жилами народу; розсіюється туман варварства, похмурої забобонності, ніч поступається звитяжному світлу» [10, 133].

Й. Шіллер надавав театру ролі мудрого, суворого і водночас милостивого ментора, зазначаючи на його здатності викривати людські вади у досить емоційно ощадливій формі та стимулювати її до самовдосконалення: «Лише театру дано висміювати наші слабкості, адже він щадить наші почуття й не прагне дізнатися, хто ж цей винний дурень. Не червоніючи, дивимося ми, як спала з нас у дзеркалі театру маска і нишком дякуємо за поблажливий урок [10, 132].

Значущими для нас також є роздуми французького письменника Месьє Луї Себастьяна. Просвітник трактував драматичне мистецтво як «…мистецтво, що найбільше з усіх впливає на нашу чутливість, збуджує всю цю безліч здібностей, які ми дістали від природи, відкриває скарби людського серця, живить його жалість, його співчуття, навчає нас бути шляхетними та доброчесними, адже чесноті навчають, і навіть з певним зусиллям» [10, 130–134]. Окреслена думка для нас має певну значущість з огляду на те, що літератор зазначає на свідомому вихованні емоційно-почуттєвої сфери індивіда, з посиланням на театр як найбільш дієвий засіб.

Також визначними для нашого дослідження є погляди шкільного драматурга єзуїта Франціска Ланга (XVI – XVII ст.) щодо особливостей сценічної гри, її природи, принципів шкільного театру єзуїтських колегій. Драматург визначав сценічну гру як адекватний до кожного конкретного випадку рух тіла та голосу, метою якого є активізація у глядача «того чи іншого афекту», розвиток певних «душевних рухів». Він зазначав, що здатність актора демонструвати багатогранну палітру емоцій та почуттів є необхідною умовою відображення потрібного настрою у глядачів: «адже запалити іншого може лише той, хто не є холодним у глибині власної душі» [6, 5].

Зазначене дозволяє розглядати переживання як один з найважливіших механізмів шкільного театру Ф. Ланга: не лише як засіб досягнення творчого замислу драматичного дійства, але і як його результат.

Основними принципами декламації для учнівської молоді Ф. Ланг проголошував такі:

- принцип відповідності сенсу слів певним почуттям, емоціям («душевним рухам»);
- принцип узгодженості жестів з певним афективним станом;
- принцип відповідності міміки певним афективним станам [6].

Дотримання вихованцями основних правил декламації щодо міміки,

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

пластики, декламації, викладених Ф. Лангом, сприяло: засвоєнню та демонстрації широкого спектру видів емоційної поведінки вихованцями навчальних закладів Західної Європи; розвитку емоційної чутливості до власного внутрішнього стану та оточуючих, більшій узгодженості їх поведінки з емотивним станом як на сцені, так і в суспільному житті.

Видатний німецький письменник-просвітник Лессінг Готгольд Ефраїм (1729–1781 рр.) цінність театру вбачав у наступному: «У театрі ми маємо дізнатись не про те, що зробила та чи інша людина, але що зробить кожна людина з певним характером за певних даних умов» [7, 180]. Отже, автор, наголошуючи на існуванні закономірності в тріаді «характер-умови-поведінка», головне завдання театру вбачав у виявленні та демонстрації широкого спектру узагальнених моделей поведінки людей, неодмінними складовими яких є емоційна поведінка. Театр, у такий спосіб, дає можливість пізнати багатогранність людських характерів, їх внутрішній світ, соціальні почуття.

Становлення шкільного театру в Україні було обумовлене нагальною потребою формування свідомих громадян, ствердження національних цінностей, традицій на фоні асиміляторської політики щодо українців Речі Посполитої. У православних школах шкільна драма використовувалась як потужний профілактичний засіб спольщення та окатоличення, мала за мету формування емоційного неприйняття українцями театральних вистав єзуїтів та єзуїтської пропаганди.

Осередками освіти в Україні в період Нового Часу були братські школи, духовні семінарії, Острозька та Києво-Могилянська академії. Зазначені навчальні заклади, крім загальноосвітніх, релігійних, політичних функцій, опікувались підготовкою майбутніх вчителів, які в подальшому навчали в містах і селах України та поза її межами.

Теоретики східнослов'янського шкільного театру закликали до природності сценічної гри та декламації, які будувались на відповідності культури мовлення, міміки та жестів змальованому настрою героїв твору. Зокрема, демонстрація емоції гніву потребувала «глас острый, жестокий, часто усекаемый» (тобто уривчастий голос); сум супроводжувався плачевним, повільним та послабленим голосом; емоція страху вимагала тихої вимови слів на низьких тонах та уривчастого промовляння (наче запинаючись); веселий настрій передбачав приємну, веселу, помірно голосну, іноді з викрикуваннями, мову [3, 32–33].

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

Рухи акторів мали бути побудовані у відповідності до правил «вишуканої гри і не повинні бути засновані лише на вимогах грубої природи» [3, 32].

Серед головних цілей, що передбачались організацією театралізованої діяльності у навчальних закладах Нового часу, були педагогічні та морально-релігійні. Так, зміст театралізованих вистав мав повчальний характер із засудженням людських гріхів, антигромадських вчинків, возвеличенням суспільних чеснот, що в цілому відповідає жанру мораліте.

Особливого значення театру надавала імператриця Катерина ІІ, яка вбачала в ньому дієвий засіб виховання «нової породи людей, вільних від жорстоких звичаїв суспільства» [2, 27]. Драматичній діяльності навчали представників обох статей. У переписці з Вольтером імператриця розкриває мету, задля реалізації якої театральне мистецтво впроваджувалось у процес освіти шляхетних дів: «Ми виховуємо їх так, щоб вони могли принести радість тій сім'ї, до якої вони потраплять; ми не бажаємо робити з них ані скромниць, ані кокеток, але бажаємо, щоб вони були пристойно виховані, здатні виховати своїх дітей і вести власне господарство» [4, 178–179].

Отже, театралізована діяльність на території Росії активно впроваджувалась у процес навчання та виховання підростаючого покоління з огляду на її потужний емоційний вплив у плані формування високоморальної, ідейної особистості. На жаль, з аналогічних міркувань шкільний театр та вживання української мови в навчальних закладах України в період правління Катерини ІІ були заборонені. Таким чином, драматична дія на кінець XIX ст. була витіснена з навчальних закладів України як дидактичний метод. Драматичні дійства ставились просто неба на ярмарках, у панських оселях, козацьких хуторах.

Знову питання використання театралізації як дидактичного та виховного методу постало в педагогіці на початку XX ст. Дослідники того часу (Митрусь (Д. Соловей), М. Невада) визнавали досить низький виховний потенціал тогочасних шкіл, в яких «більше вчать, ніж виховують».

На особливу увагу в даний період заслуговує новаторський підхід використання театральної педагогіки в процесі виховання педагогічно занедбаних дітей педагогом С. Шацьким Перше спілкування дітей з мистецтвом позитивно вплинули на якісний бік життя в колонії, емоційний підйом, який отримували діти, в процесі драматичної діяльності,

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

поширювався на інші сфери життєдіяльності вихованців: «…колонія заспівала, затанцювала, заграла… Це дуже сприяло розумінню радості в праці: з цього боку праця є більш зрозумілою дітям…» [11, 109].

Залучення неповнолітніх до театралізованої діяльності змінювало їхнє світосприйняття з апатичного, песимістичного до оптимістичного, радісно піднесеного: «Деякі діти, з якими взагалі було дуже багато клопоту через складнощі їхнього характеру, знайшли для себе у виставах найбільш слушну для себе справу, витягнулись та відчули себе чудово. Один досить важкий хлопчик, який раніше твердо вважав, що «все погано, відзвичаїтись від поганого не можна, нічого не вийде», до вистави рідко відвідував групу, і завжди приходив як сторонній. Вистава захопила його. І на питання співробітниці: «Як тобі тепер? Подобається в групі?» – відповів – «Ще й як!» І це «ще й як» пролунало від усієї душі» [11, 111].

Широкого розповсюдження набув засіб театралізації й у справі перевиховання неповнолітніх правопорушників педагогом А. Макаренком Так, досвід, отриманий вихованцями під час безпосередньої участі у сценічній діяльності, озброював вихованців стриманістю, витримкою, здатністю керувати власними почуттями та поважати почуття інших людей.

Значний інтерес для нас становить досвід використання драматичного мистецтва в педагогічній діяльності педагога-новатора В. Сухомлинського. Визнаючи людину складним невичерпним цілим, в якому поєднано моральне, інтелектуальне, емоційне, естетичне та творче, педагог-гуманіст ставив перед собою завдання пошуку можливих форм розкриття, вираження, розвитку цієї цілісності. Ефективному розв’язанню такого завдання сприяло створення в Павлиській школі таких видів і форм театралізованої діяльності: драматичного гуртка, художнього читання, художньої культури, музичного гуртка, театру казки, дитячого лялькового театру. Педагог стверджував, що залучення колективу учнів та колективу вихователів до театралізованої активності сприяло виявленню та розвитку інтересі: «… які збагачують духовне життя особистості не лише в естетичному, але й у моральному, емоційному, інтелектуальному відношеннях. Тут відбувається – наш педагогічний колектив у цьому твердо переконаний – одне з чутливих, ніжних доторкань до серця й розуму вихованців, без якого неможливе життя первинного колективу як духовної єдності» [9, 192].

Видатний педагог Ш. Амонашвілі з перших днів перебування дітей у школі занурював їх у театралізовані дійства. Враховуючи природне

прагнення дитини до перевтілення, майстер педагогічної справи надавав можливість учням бути в ролі Тома Сойера, Пепі, Маленького Принца. Збагачуючи у такий спосіб свій власний внутрішній світ, урізноманітнюючи власний репертуар емоційно-прийнятної поведінки, у дітей народжувалась здатність до співпереживання, взаєморозуміння, співучасті та розкривались багатогранні здібності.

У цілому, 60-ті–70-ті роки XX ст. у вітчизняній педагогічній науці характеризувалися зменшенням активності теоретичного та практичного пошуку застосування засобів театральної педагогіки як ефективної педагогічної технології в процесі виховання підростаючого покоління. Відповідно, кількість дитячих драмгуртків у навчальних закладах суттєво зменшилася, дитяча театралізована діяльність перебазувалася до Палаців піонерів, дитячих студій тощо. Безпосередня участь дітей у театралізованому дійстві була замінена масовими походами їх до театру (культпоходи), чим суттєво гальмувався формуючий вплив театрального мистецтва на розвиток підростаючої особистості.

Водночас закордонний досвід педагогічної діяльності XX ст. містить активне використання театральної педагогіки в загальноосвітньому процесі, зокрема у Франції, Німеччині, Великобританії, Канаді, в країнах Америки. Висока результативність використання засобів театралізації у процесі формування всебічно розвиненої особистості у школах зарубіжжя обумовила появу Міжнародної всесвітньої асоціації «Drama in education» (навчальна драма). Учасниками цієї організації розробляються принципи, методика широкого впровадження сценічного мистецтва в загальноосвітніх закладах.

Російський досвід зламу XX – XXI ст. щодо впровадження театрального мистецтва як виховного та дидактичного засобу представлено в науково-практичних пошуках К. Арбузової, О. Бганко, В. Букатова, О. Єршової, О. Кашиної, О. Крамаренко, О. Курбатової, Т. Лясковської, Т. Полякової, А. Руденко, Д. Стрелкова, А. Шмидко.

На сучасному етапі вітчизняною педагогікою досвід використання театрального мистецтва розробляється за такими напрямами:

- оптимізація навчально-виховної діяльності зі школярами (О. Губа, Л. Зімакова, Л. Зязюн, М. Татаренко, В. Шахрай);
- вдосконалення процесу професійної підготовки педагогічних кадрів (М. Барахтян, Л. Дубина, І. Зайцева, М. Левченко, Ю. Львова, С. Мельничук, Г. Переухненко, М. Поташник, С. Швидка).

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

Висновки. Отже, аналіз досвіду використання театрального мистецтва в процесі розвитку емоційної культури особистості дозволяє сформулювати такі висновки:

- театральне мистецтво пройшло тривалий шлях від упровадження народних ігор, видовищ як масового розважально-рекреативного заходу до цілеспрямованого впровадження його в навчально-виховний процес в якості науково-обґрунтованої педагогічної технології;
- театральне мистецтво, як потужний засіб емоційного впливу на природу людини, в своєму арсеналі володіє ефективними методами, прийомами, формами, що сприяють творчому самовираженню особистості дитини, її самопізнанню, саморозкриттю, адекватному прояву емоційної поведінки, формуванню суспільно-значущого мотиву поведінки, культури вираження емоцій, почуттів, соціальної компетентності; формуванню моральних критеріїв явищ оточуючої дійсності, людських взаємин, власних думок, почуттів, вчинків; виступає потужним профілактичним засобом девіантної поведінки;
- подальшого вивчення та розробки потребує педагогічна модель використання театрального мистецтва в процесі формування емоційної культури сучасного підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Личность в процессе деятельности и общения / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности : хрестоматия [в 2-х т.]. / Ред.-сост. Д. Л. Райгородский. — Самара : Издательский Дом «Бахрах», 1999. –. — Т. 1. — С. 301–330.

2. Всеволодсий-Гернгросс В. Н. История русского театра / В. Н. Всеволодсий-Гернгросс. — Л.–М. : Искусство, 1997. — 484 с.

3. Всеволодский-Гернгросс В. Н. История театрального образования в России / В. Н. Всеволодский-Гернгросс. — СПБ. : Дирекция императорских театров, 1913. — 453 с.

4. Записки императрицы Екатерины Второй / ред. Н. К. Лесина. — М. : Орбита, 1989. — 749 с.

5. Коменский Я. А. Избранные сочинения : [в 2-х т.] Т. 2. / Ян Амос Коменский. — М. : Педагогика, 1982. — С. 140. — (Педагогическая библиотека).

6. Ланг Ф. Рассуждения о сценической игре / Франциск Ланг. – М. : Просвещение, 1954. — 280 с.

7. Лессинг Г. Э. Избранные произведения / Готгольд Эфраим Лессинг. — М. : Худож. лит., 1953. – С. 180.

8. Платон. Собр. соч. : [в 3 т.] / Платон. – М. : Мысль, 1971. – Т. 3. – Ч. 1 : Государство. – 1971. – 610 с.

9. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 304 с. – (навчальне видання).

10. Хрестоматія з теорії драми / упоряд. П. П. Нестеровський. — К. : «Мистецтво», 1978. —183 с.

11. Шацький С. Т. Педагогіка / Станіслав Теофілович Шацький. — М. : Просвещение, 1964. — С. 111.

РЕЗЮМЕ

Ю. Б. Ступаченко. Опыт использования средств театрального искусства для развития эмоциональной культуры личности.

В статье рассматривается эмоциональная культура как составляющая моральной культуры личности. Актуализируется вопрос поиска технологий её развития. Театральное искусство определяется как эффективное средство эмоционального влияния на человека. Анализируется опыт использования методов, приемов и форм драматизации для развития эмоциональной культуры личности.

***Ключевые слова**: эмоциональная культура, театральное искусство, личность, средства драматизации, моральная культура, эмоциональное влияние.*

SUMMARY

U. Stupachenko. An experience of the using of the theater art for the persons emotional culture development.

An emotional culture as a component of the personality's moral culture is shown in the article. The searching of the technologies of its development is actualized there. The theater art defines as an effective mean of an emotional influence on the personality. An experience of the using of the methods, forms of the theater art for the development of an emotional culture is analyzed in the research.

Key words: emotional culture, theater art, personality, the means of the dramatization, moral culture, emotional influence.

УДК 371.315.6

Л. В. Тихенко
Сумський обласний центр позашкільної освіти
та роботи з талановитою молоддю

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ, ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито важливість досягнень сучасної психолого-педагогічної науки та педагогічної практики; доведено доцільність оптимізації всіх напрямів навчально-виховної, організаційної та методичної роботи, а також інтеграції компетентнісного та загальнокультурологічного підходів, що сприяють підвищенню ефективності діяльності позашкільного освітньо-виховного простору.

***Ключові слова**: оптимізація, інтеграція, навчально-виховна, організаційна та методична робота, компетентнісний та загальнокультурологічний підходи*

Постановка проблеми. Політичні, соціальні та економічні перетворення в Україні зумовлюють важливість більш ефективної організації позашкільного освітньо-виховного простору. Життя вимагає розглядати цей процес не лише в контексті гуманізації освіти, виховання творчої особистості, її соціалізації, а й перегляду теоретико-методологічних основ позашкільної освіти, розроблення й практичного впровадження новітніх освітньо-розвивальних і виховних технологій.

Державну політику щодо функціонування та розвитку позашкільної

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

освіти в Україні, а також її соціально-економічні, організаційно-педагогічні засади визначено низкою нормативно-правових актів (закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства», Національною доктриною розвитку освіти, Положенням про позашкільний навчальний заклад та ін.). Концептуальні положення щодо змісту позашкільної освіти, форм її організації, стратегії розвитку розкрито в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції позашкільної освіти та виховання, Державній цільовій соціальній програмі розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року.

Утвердження позашкільної освіти як складової системи освіти України вимагає переосмислення ролі взаємодії науки й практики для вдосконалення теоретико-методологічних основ діяльності позашкільних навчальних закладів, раціональної організації науково-методичної роботи педагогів-практиків.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні соціальні запити спрямовують педагогічні колективи позашкільних навчальних закладів на використання досягнень психолого-педагогічної науки. Зокрема, для формування концепцій організації освітньо-розвивальної та виховної роботи в позашкільних навчальних закладах важливими є праці Л. Виготського, Д. Ельконіна, Г. Пустовіта, В. Роменця, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших, де визначено теоретичні засади формування творчої особистості; теорія особистісно орієнтованого виховання, що розроблена І. Бехом; наукові доробки Ш. Амонашвілі, В. Давидова, П. Гальперіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва, Б. Нікітіна та інших, що висвітлюють положення теорії розвивального навчання; дослідження В. Вербицького, Л. Ковбасенко, Л. Павлової, Г. Пустовіта, В. Рединої, Т. Сущенко, що розкривають організаційно-педагогічні засади діяльності системи позашкільної освіти України.

Завдяки діяльності позашкільних навчальних закладів в Україні забезпечено доступність позашкільної освіти, функціонування та розвиток її різноманітних форм. Робота означених закладів організовується відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, здібностей вихованців і здійснюється за різними напрямами позашкільної освіти (художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, фізкультурно-спортивний, соціо-гуманітарний та інші).

Виклад основного матеріалу. У дослідженнях провідного

українського психолога І. Беха наголошується на тому, що повноцінний розвиток особистості дитини може відбуватися лише тоді, коли вона стає суб'єктом практичної діяльності [1; 2]. Сучасне позашкілля є саме тим освітньо-виховним простором, де діти мають змогу постійно реалізовувати набуті під час занять за інтересами знання [9].

Теорія позашкільної освіти має постійно перебувати в органічній єдності з практикою, оскільки ґрунтується на ній, узагальнює її та обґрунтовується нею [2]. Теорію і практику навчально-виховної роботи поєднує методика, спрямована на узагальнення перспективного педагогічного досвіду, способів, прийомів доцільної реалізації завдань позашкільної освіти як у позашкільних навчальних закладах, так і в інших соціальних інституціях [2; 6].

Зазначене зумовлює важливість поєднання зусиль вчених і педагогів-практиків щодо обґрунтування необхідності збереження та розвитку позашкільної освіти в Україні як цінної педагогічної спадщини – унікальної пострадянської соціально-педагогічної системи, спрямованої на формування духовно зрілої, творчої, соціально активної та компетентної особистості (рис. 1).

Рис. 1. Соціально-педагогічні функції системи позашкільної освіти України

Організація ефективної науково-методичної роботи педагогів у позашкільних навчальних закладах набуває підвищеного соціального значення, адже вона сприяє розв'язанню проблеми оптимізації виховної

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

роботи в позашкільному освітньому просторі, розробленню та впровадженню інноваційних навчально-виховних методик і технологій.

Науково-методична робота як складова професійно-творчої діяльності педагогів ґрунтується на проведенні педагогічних досліджень, узагальненні педагогічного досвіду з науково-методичної проблеми, передбачає розроблення нових науково-методичних матеріалів, методик і технологій. Про важливість її організації в позашкільних навчальних закладах наголошується в працях О. Биковської, В. Вербицького, Л. Ковбасенко, В. Мачуського, Р. Науменко, Л. Павлової, Г. Пустовіта, Т. Сущенко.

Розв'язання завдань науково-методичної роботи можливе лише за умови застосування різних форм колективної та індивідуальної методичної роботи, творчої діяльності педагогів щодо вдосконалення навчально-виховного процессу [3]. Тому ефективність діяльності багатьох позашкільних навчальних закладів визначається науково-методичною досвідченістю педагогічного колективу. Створення такого колективу є пріоритетним завданням для позашкільних навчальних закладів [4].

Науково-методична робота в позашкільному навчальному закладі забезпечує оволодіння педагогами методами науково-педагогічного дослідження, аналізу ефективності навчально-виховної роботи, розроблення й упровадження інноваційних соціально-педагогічних технологій, освітніх програм і проектів [6].

Відповідно до зазначеного, організація науково-методичної роботи є одним із найскладніших напрямів управлінської діяльності, оскільки вона вимагає від адміністрації позашкільного навчального закладу високої наукової компетентності, а від педагогів – цілеспрямованої самоосвітньої діяльності, урізноманітнення й інтеграції напрямів професійно-творчої діяльності, проведення систематизованих науково-педагогічних досліджень, узагальнення педагогічного досвіду.

Безперечно, науково-методична робота педагогів потребує багато часу, відповідного рівня науково-дослідницької та професійної підготовки, створення належної матеріально-технічної бази. Відтак, об'єднання зусиль ініціативних педагогів-практиків, створення профільних методичних об'єднань і творчих груп, співпраця з науковцями в галузі педагогіки і психології, соціологами, іншими фахівцями – це саме той фактор, що не лише забезпечить упровадження інновацій, розроблення ефективних методик і технологій, а й сприятиме розвитку позашкільної освіти в цілому (рис. 2).

Рис. 2. Уплив науково-методичної діяльності на різні напрями організаційної, психолого-педагогічної та методичної роботи в позашкільних навчальних закладах

Цілеспрямована робота педагогів Сумщини над розв'язанням науково-методичних проблем щодо особистісного розвитку дитини, особливостей формування її творчих здібностей, діяльності позашкільного навчального закладу стала основою для формування в позашкільному освітньому просторі регіону:

– *системи раннього творчого розвитку дитини* як інноваційного напряму навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку (в ПНЗ області успішно працюють п'ятнадцять творчих об'єднань раннього творчого розвитку дитини);

– *системи організації дослідницької діяльності учнівської молоді* (Сумське територіальне відділення МАН України та двадцять два наукових товариства учнів загальноосвітніх і позашкільних закладів області);

– *обласних профільних методичних об'єднань педагогів*, що діють з метою вироблення спільних підходів до розв'язання актуальних методико-педагогічних проблем, визначають пріоритетні напрями роботи, вирішують ключові організаційно-технологічні питання.

Особливе значення надається розробленню нових підходів, методик і технологій, узагальненню перспективного педагогічного досвіду педагогічних колективів і творчих груп. Провідна роль у цій діяльності належить Сумському обласному центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю (ОЦПО та РТМ) – координаційно-методичному осередку позашкільної освіти в регіоні.

Основними напрямами науково-методичної роботи педагогічного колективу Центру є:

– створення ефективної системи роботи з проблеми формування творчих здібностей дітей та учнівської молоді в позашкільному освітньо-виховному просторі;

– удосконалення соціально-педагогічної моделі закладу як комплексного позашкільного навчального закладу та координаційно методичного центру позашкільної освіти в регіоні;

– узагальнення матеріалів із науково-методичної проблеми «Шляхи оптимізації навчально-виховної, організаційної та методичної роботи в сучасному позашкільному навчальному закладі» та актуальних методико-педагогічних проблем;

– організація методичного та психологічного супроводу діяльності позашкільних навчальних закладів (рис. 3).

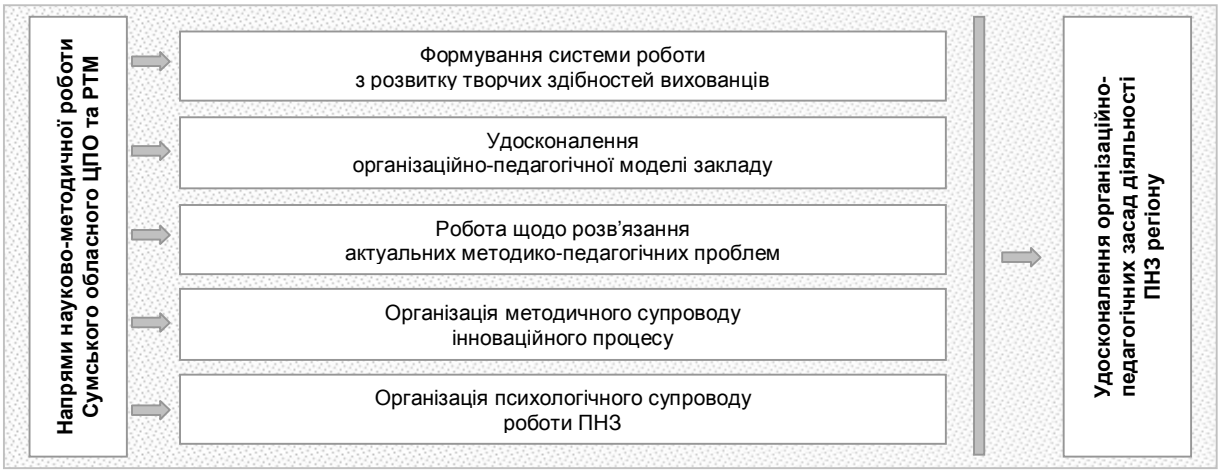


Рис. 3. Напрями науково-методичної діяльності Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю

Педагогічним колективом закладу сформовано систему роботи з розвитку творчих здібностей вихованців, формування у вихованців стійкої внутрішньої мотивації до творчої діяльності, збагачення досвіду комунікативно-творчої діяльності, формування позитивної «Я–концепції» особистості. Означене сприяє не лише самореалізації вихованців у обраних ними видах навчально-творчої діяльності, а і їхньому професійному самовизначенню та соціальній адаптації.

Важливим стимулом у роботі за цим напрямом стало укладення угоди про співпрацю ОЦПО та РТМ з лабораторією діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання Академії педагогічних наук України щодо розроблення науково-методичної проблеми «Педагогічні засади оптимізації виховного потенціалу навчального процесу в позашкільних

навчальних закладах».

Відтак, акцент у науково-методичній роботі позашкільних навчальних закладів зроблено на визначення особливостей упровадження компетентнісного підходу в систему навчально-дослідницької роботи еколого-натуралістичного спрямування. Провідною ідеєю діяльності стало визначення шляхів підвищення ефективності навчально-виховної та розвивальної роботи в контексті формування компетентностей особистості.

Упровадження матеріалів і результатів проведених педагогічних досліджень у практику роботи позашкільних навчальних закладів регіону передбачало:

– інтеграцію навчально-виховної та розвивальної мети;

– виявлення шляхів переорієнтації на компетентнісну освіту;

– науково-теоретичне розроблення проблеми розвитку творчих здібностей вихованців під час дослідницької діяльності;

– упровадження розроблених методик розвитку творчих здібностей вихованців у роботу позашкільних навчальних закладів;

– розроблення супутніх організаційно-технологічних і програмно-методичних матеріалів.

Такий підхід забезпечив можливість організації навчально-виховного процесу на основі сучасних особистісно орієнтованих методик і технологій, сприяв ефективній діяльності методичних об’єднань щодо підвищення науково-методичної та професійної компетентностей педагогів.

Результатом узагальнення досвіду роботи став методичний посібник «Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі: компетентнісний підхід, еколого-натуралістичний аспект».

У посібнику подано матеріали про роботу Сумського ОЦПО та РТМ як методико-координаційного та навчально-виховного закладу, описано досвід роботи педагогічного колективу в контексті впровадження компетентністного підходу в систему навчально-виховної роботи, представлено авторську методику формування творчих здібностей вихованців у процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі.

Необхідно зазначити, що узагальнення досвіду педагогічного колективу Центру проводилося за такими напрямами:

– теорія та методика позашкільної освіти;

– організаційно-педагогічні та методико-технологічні засади

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

діяльності сучасного позашкільного навчального закладу;

– організація координаційно-методичної роботи комплексного позашкільного навчального закладу обласного підпорядкування.

Важливе значення для вдосконалення організаційно-педагогічних засад навчально-дослідницької роботи за еколого-натуралістичним напрямом мав методичний посібник «Дослідницька робота школярів з біології». Відповідно до численних запитів педагогів у ньому було розкрито особливості організації пізнавально-дослідницької роботи учнівської молоді в творчих об'єднаннях еколого-натуралістичного спрямування; подано основи наукових досліджень для слухачів МАН України; наведено приклади організації та реалізації навчально-дослідницьких проектів, польових досліджень школярів з екології, ботаніки та зоології.

Отже, існуюча в регіоні система науково-методичної роботи передбачає діяльність профільних методичних об'єднань педагогів щодо розв'язання методико-педагогічних проблем як складових спільної науково-методичної проблеми «Педагогічні засади оптимізації виховного потенціалу навчального процесу в позашкільному навчальному закладі».

Екологічні проблеми останніх років, їх вплив на соціально-економічний розвиток країни значно підвищили соціально-педагогічне значення роботи позашкільних навчальних закладів Сумщини щодо розв'язання проблеми створення ефективної системи біологічної освіти в позашкільному навчально-виховному просторі регіону (рис. 4).

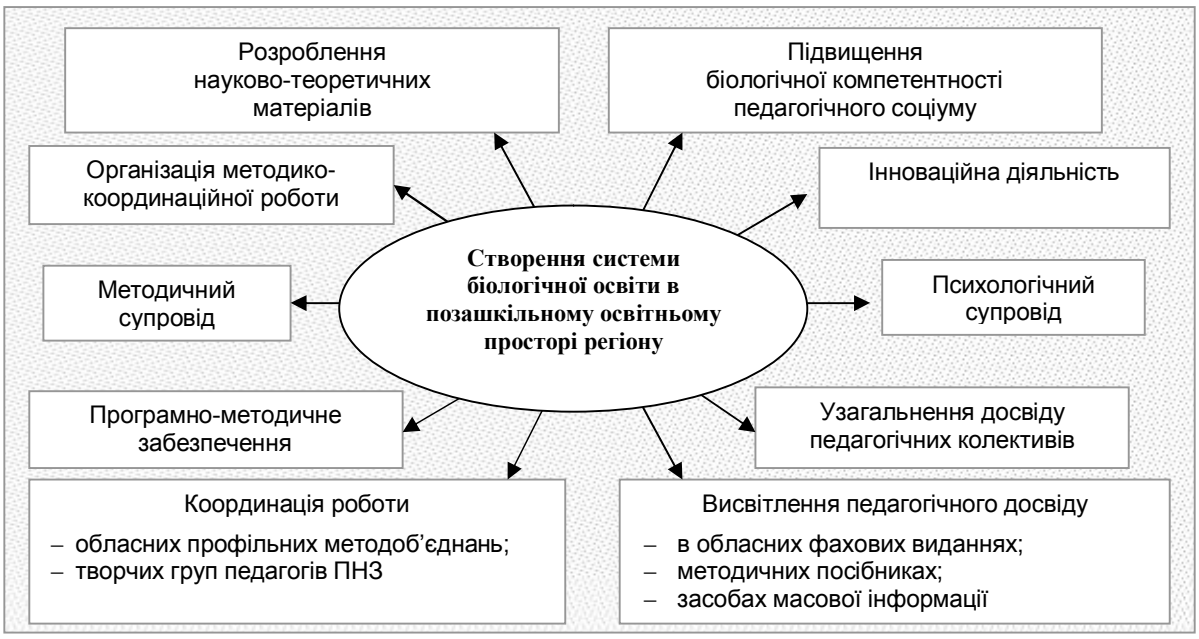


Рис. 4. Організація роботи над методико-педагогічною проблемою «Створення

системи біологічної освіти у позашкільному освітньому просторі регіону»

Важливим етапом цієї роботи стало узагальнення досвіду роботи профільних і комплексних позашкільних навчальних закладів щодо біологізації змісту навчально-виховних програм, упровадження таких форм організації навчально-творчої роботи дітей та учнівської молоді, що забезпечили б соціалізуючу функцію впроваджених моделей біологічної освіти.

Протягом останніх трьох років за ініціативи педколективу Сумського ОЦПО та РТМ в області триває робота над розв'язанням проблеми пошуку шляхів оптимізації виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів.

З метою поширення педагогічних ідей, науково-методичних, організаційно-педагогічних і методичних надбань педагогічних колективів щорічно готується спеціальний випуск науково-методичного журналу «Освіта Сумщини» та інформаційно-методичного збірника «Позашкілля Сумщини: регіональний аспект». Ці педагогічні видання містять матеріали узагальненого досвіду, рекомендації щодо організації навчально-виховної роботи за напрямами позашкільної освіти, добірку методичних матеріалів з організації вільного часу дітей та учнівської молоді, упровадження технологій клубної роботи під час літнього оздоровчо-виховного семестру.

Посилення вимог до якості позашкільної освіти зумовлює необхідність організації роботи щодо психологізації навчально-виховного процесу як основи для розкриття особистісного, інтелектуального та творчого потенціалу вихованців.

Тому належна увага має приділятися створенню сприятливого психологічного клімату, що забезпечується особистісно орієнтованим стилем спілкування, використання інтерактивних технологій, налагодженням співпраці педагогів і батьків вихованців.

Досвід підтверджує, що саме за таких умов навчально-виховний мікросоціум позашкільних навчальних закладів може характеризуватися творчою спрямованістю; постійним розширенням форм навчально-творчої взаємодії вихованців; сформованістю психолого-педагогічних умов, сприятливих для самореалізації особистості за обраним напрямом навчально-творчої діяльності та формування її позитивної «Я-концепції».

Відповідно до цього важливою є діяльність практичного психолога позашкільного навчального закладу, що передбачає вдосконалення

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

професійно-творчих здібностей педагогів; розроблення та впровадження психолого-педагогічних програм, спрямованих на розкриття творчого потенціалу вихованців; психологічне конструювання навчально-виховного процесу; організацію інтелектуально-творчої діяльності вихованців за програмами спецкурсів розвивального та дослідницького спрямування.

Висновки. Результати аналізу діяльності позашкільних навчальних закладів дозволяють стверджувати, що науково-методична робота є тією фундаментальною соціально-педагогічною та соціокультурною умовою, яка забезпечує оптимізацію навчально-виховної, організаційної та методичної роботи. Модернізація цілей, завдань і змісту науково-методичної діяльності педколективів позашкільних навчальних закладів Сумщини має стати одним із визначальних засобів підвищення якості позашкільної освіти в регіоні.

Об'єднання зусиль педагогів-позашкільників із різних областей країни щодо розв'язання проблеми оптимізації навчально-виховної, організаційної та методичної роботи забезпечить подальше підвищення соціальної ролі позашкільних навчальних закладів, стане запорукою ефективності позашкільного освітньо-виховного простору регіонів, сприятиме оптимізації системи позашкільної освіти України в цілому.

Відповідно до цього спільними завданнями педагогів-позашкільників можна вважати:

– науково-методичне обґрунтування необхідності збереження в державі позашкільної освіти як унікальної системи, що забезпечує творчий розвиток і соціалізацію особистості в позашкільний час і сприяє підвищенню соціального статусу системи позашкільної освіти в цілому;

– роботу щодо розширення освітніх і соціальних повноважень позашкільних навчальних закладів для надання можливості реформувати систему позашкільної освіти в систему соціо-гуманітарної, профільної допрофесійної, додаткової професійної освіти та хобі-освіти.

Безумовно, виконання цих завдань сприятиме модернізації цілей, завдань і змісту роботи, удосконаленню організаційно-педагогічних моделей позашкільних навчальних закладів. А це, в свою чергу, прискорить інноваційні процеси в навчально-виховній, методичній, управлінській діяльності та підвищить рівень професійно-творчої компетентності педагогів.

Упровадження означених змін має стати визначальним у справі виховання духовно зрілої, творчої, соціально-активної та компетентної

особистості – свідомого громадянина України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 3 кн.]. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Биковська О. В. Стратегічні напрями позашкільної освіти / Позашкільна освіта: стратегії, інновації, практика: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф, 21–23 травня 2009 р. / Міністерство освіти і науки України, Національний еколого-натуралістичний центр [та ін.] – Суми : ПП «Рудень С. І.» – 2009. – С. 164–168.

3. Вербицький В. В. Організаційно-методичні засади еколого-натуралістичної роботи позашкільних навчальних закладів (2003–2008 роки) / В. В. Вербицький // Рідна школа – 2006. – № 8 – С. 4–8.

4. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.

5. Концепція позашкільної освіти та виховання // Управління освітою. – 2005. – С. 5–6.

6. Павлова Л. М. Організація методичної роботи у позашкільних навчальних закладах: метод. рекомендації / Л. М. Павлова – К., 2005. – С. 3–4.

7. Позашкільна освіта в Україні. Нормативно-правові акти / за ред. В. В. Вербицького. – К. : НЕНЦ, 2002.

8. Пустовіт Г. П. Теоретичні засади і методичні підходи щодо формування творчої особистості в позашкільних навчальних закладах / Г. П. Пустовіт // Теоретико-методичні основи творчої особистості в умовах позашкільних навчальних закладів : зб. мат. наук.-практ. конф. – К., 2006. – С. 38–69.

9. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : навч. посіб. / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО. – 1996. – 144 с.

10. Тихенко Л. В. Формування системи біологічної освіти в сучасному позашкільному навчально-виховному просторі / Л. В. Тихенко / Позашкільна освіта : стратегії, інновації, практика : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф, 21–23 травня 2009 р. / Міністерство освіти і науки України, Національний еколого-натуралістичний центр [та ін.] – Суми : ПП «Рудень С. І.» – 2009. – С. 16–26.

11. Біологізація освітнього простору позашкільного навчального закладу: методичний посібник з досвіду роботи педагогічного колективу Білопільського районного ЦДЮТ. / упор. Л. М. Бондар, Т. М. Крекотіна, Н. В. Перепелиця, І. В. Ручкіна, Т. Д. Терентій [за заг. ред. Л. В. Тихенко] – Суми : Нота-бене – 2010. – 100 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Тихенко. Научно-методическая деятельность как эффективное средство оптимизации учебно-воспитательной, организационной и методической работы во внешкольных учебных заведениях.

В статье раскрыто важность достижений современной психолого-педагогической науки и практики; доказано целесообразность оптимизации всех направлений учебно-воспитательной, организационной и методической работы, а также интеграции компетентностного и общекультурологического подходов с целью повышения эфективности внешкольного учебно-образовательного пространства.

***Ключевые слова**: оптимизация, интеграция, учебно-воспитательная, организационная и методическая работа, компетентностный и общекультурологический подходы.*

SUMMARY

L. Tykhenko. Scientific and methodical activity as an effective way of teaching and educational, organizational and methodical work optimization in out-of-school educational institutions.

In the article the value of modern psychological and pedagogical science and practice achievements is defined; the expediency of optimization of all teaching and education, organizational and methodical activity and also the competence and general cultural science approaches integration for the purpose of out-of-school education effective increase are proved.

Key words: optimization, integration, teaching and education, organizational and methodical activity, competence and general cultural science approaches.

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 373.512.63

О. М. Алексєєв
Сумський державний університет
Г. В. Алексєєва
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОЕКТНОГО ТА КОРЕКТУВАЛЬНОГО МЕТОДІВ ВИЗНАЧЕННЯ СКЛАДНОСТІ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

У статті за результатами порівняльного аналізу експериментальних методів визначення складності тестових завдань розроблені рекомендації щодо раціонального використання проектного та коректувального розрахунків індексів складності завдань під час проектування тестів для контролю успішності навчання студентів.

***Ключові слова**: тестовий контроль, імітаційна модель, тестове завдання, складність завдань, індекс складності завдання, проектний розрахунок, коректувальних розрахунок, експертне оцінювання.*

Постановка проблеми. При розробленні методів оцінювання навчальних досягнень за допомогою системи тестових завдань призначення індексів складності (вагових коефіцієнтів) є однією з основних процедур, що визначають достовірність результатів контролю знань. За допомогою індексів складності зазначається ступінь труднощів тестового завдання стосовно решти завдань тесту, задається максимальна кількість балів, яку студент може отримати при правильному виконанні завдання і можлива загальна кількість балів за всю відповідь, тобто в кінцевому підсумку встановлюється кількісна та якісна (для встановленої шкали оцінок) характеристика знань.

При цьому практика, що склалася, коли всім питанням апріорно призначаються однакові показники складності, є неприпустимою. Аналогічно до того, коли при усному контролі викладач задає питання студенту, виходячи зі сформованих у нього уявлень про їх складність, при комп'ютеризованому контролі необхідно враховувати, що завдання можуть істотно відрізнятися за складністю одне від одного.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній науці неодноразово підкреслювалася важливість достовірного виявлення дійсних знань як з позиції діагностики процесу навчання, так і з метою розвитку, виховання студентів та стимулювання їх до отримання знань [1–6]. Актуальність цієї проблеми не знижується і сьогодні, особливо у світлі тенденції до все більшого впровадження засобів комп'ютерної техніки в освітній процес і

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

використання технічних пристроїв під час комп'ютеризованого тестування, що спостерігається останнім часом.

У публікаціях, присвячених тестовому контролю знань, проблемі якості тесту, і зокрема визначення складності тестових завдань, приділяється значна увага. При цьому існують два основні підходи до кількісного виміру складності завдань. Перший полягає у різного роду абстрактних висновках, що здійснюються на основі порівняння передбачуваного числа і характеру розумових операцій, необхідних для успішного виконання завдання [1, 5]. Такий підхід більшою мірою має теоретичне значення, тому що його практичне застосування обмежене порівняно вузькою галуззю знань, при контролі якої можна з високою ймовірністю встановити кількість виконуваних розумових операцій і пов'язати їх специфіку з мірою складності контрольованого навчального матеріалу. Другий підхід базується на визначенні складності тестових завдань за результатами експериментальних вимірювань [1, 4, 6]. Однак зазначеному підходу властиві обмеження, пов'язані з експериментальним характером вимірювань, і тому для успішного використання конкретних експериментальних методик необхідні додаткові дослідження для уточнення їх меж застосування.

Мета статті – уточнення сфери застосування експериментальних методів визначення складності тестових завдань, що базуються на експертному оцінюванні та обробки результатів тестового контролю знань.

Виклад основного матеріалу. У межах імітаційної моделі розроблено дві методики визначення ступеня складності тестових занять – під час розроблення тестів за допомогою проектного розрахунку і після тестування на основі коректувального розрахунку [2, 3].

Для знаходження сфер раціонального застосування розрахункових методик був виконаний порівняльний аналіз результатів розрахунку складності завдань, отриманих за новими розробленими методиками, і оцінок складності, які встановлювалися традиційно за підсумками експертного оцінювання.

Порівняння полягало в тому, що під час розроблення тестів використовувалися одразу всі три порівнювані методики визначення складності тестових завдань і потім зіставлялись одержані за їх допомогою результати.

З цією метою під час проектування прототипів тестових завдань

проводилися двоступеневі експертизи. Особливістю було те, що одні й ті самі експерти, незалежно від того, який вид навчальної діяльності студентів проходив під їх керівництвом, давали оцінки складності і теоретичному матеріалу, і практичним умінням, які студенти мали опанувати за результатами вивчення дисципліни.

Перша частина експертизи виконувалася традиційним методом. Експерти давали незалежні оцінки складності тестових завдань, які згодом усереднювались, і для врахування розкиду оцінок розраховувалися дисперсія і довірчий інтервал.

У другій частині експертиза проводилася як компонент проектного розрахунку на базі методики попарних порівнянь [3]. При цьому експерти не виносили прямо судження про складність тестових завдань, а давали оцінку «складніше», «легше» або «однакової складності», порівнюючи завдання. Для визначення меж застосування методу порівняння виконувалося за різної кількості повних циклів зіставлення пар прототипів тестових завдань. Остаточний результат експертизи встановлювався математичною обробкою результатів попарних порівнянь. Додатково експертні оцінки складності тестових завдань усереднювались і розраховувалися дисперсія та довірчий інтервал.

Для забезпечення більшої достовірності висновків експерти з отриманими результатами не ознайомлювались і черговість проведення першої та другої частин експертизи обиралась випадково. Якщо перший експерт спочатку давав оцінки традиційним методом, а потім методом попарного порівняння, то другий і наступні експерти могли проводити експертизу або в тій самій послідовності, або у зворотній – спочатку попарно порівнюючи тестові завдання, а потім незалежно оцінюючи складність кожного завдання. Аналогічно і перший експерт міг починати оцінювати складність завдань спочатку попарним порівнянням, а потім традиційним методом.

Дані експертиз зіставлялися з результатами коректувального розрахунку, що виконувався за результатами тестового контролю [2, 3]. При цьому вважалося, що коректувальний розрахунок найбільш точно відображає складність тестових завдань, оскільки розраховані тут чисельні значення індексів складності безпосередньо залежали від того, наскільки успішно студенти справлялися із завданням. І якщо для одного або

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

обмеженого числа студентів незадовільне виконання завдання могло мати різні причини, то значення індексу складності, розраховане за результатами тестового контролю великої групи студентів, здебільшого визначалося складністю завдання. Обґрунтованості такого припущення сприяло і те, що під час виконання коректування розрахунку з вибірок попередньо були виключені всі прототипи завдань, які не задовольняли критерії якості [2].

За основу оцінювання прийнята 100-бальна система, як така, використання якої дозволяє точніше диференціювати тестові завдання за складністю, і при цьому доступна для сприйняття експертами під час проведення експертиз традиційним способом. При проектному розрахунку експертиза спрощена, тому що для отримання 100-бальних оцінок експерти працюють за трибальною шкалою – завдання складніше за порівнюване, завдання легше за порівнюване, порівнювані завдання однаково складні.

На рисунку 1 наведена діаграма, що відображає відсоткове відношення довірчого інтервалу Δ до середнього арифметичного індексу складності Qcp, встановлене для трьох методів оцінювання складності тестових завдань за різних умов: 1) коректувального розрахунку (КР), при розмірах вибірок, за якими розраховувалися статистичні оцінки, n = 16, n = 156, n = 189 та n = 252; 2) експертного оцінювання (ЕКС) при шести експертах та 3) проектного розрахунку (ПР) із числом повних циклів порівняння 1, 5 і 14 (максимальне при 29 тестових завданнях, порівнюваних попарно).

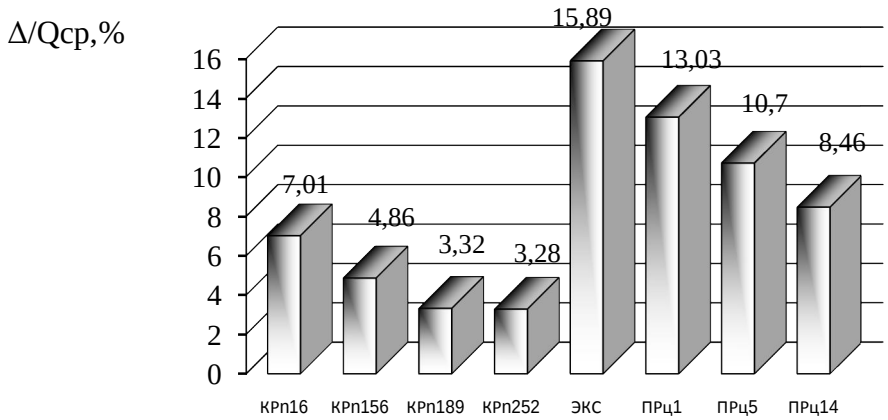


Рисунок 1 – Точність прогнозування складності тестових завдань

Δ/Qcp – відношення довірчого інтервалу до середнього арифметичного індексу складності; КР – коректувальний розрахунок (n – розмір вибірки); ЕКС – експертне оцінювання; ПР – проектний розрахунок (ц – кількість повних циклів порівняння)

Інтерпретуючи наведені дані, необхідно констатувати, що коректувальний розрахунок дозволяє встановити шукані значення з найменшим довірчим інтервалом, у межах якого математичне сподівання дійсних характеристик складності тестових завдань може відрізнятися від розрахункових. Точність проектного розрахунку при обмеженому обсязі вихідних даних за критерієм Δ / Qcp сумірна з експертним оцінюванням. При цьому його прогнозні можливості можна поліпшити, оскільки за збільшенням кількості повних циклів попарних порівнянь зросте точність прогнозу, і при 14 циклах наближається до точності коректувального розрахунку (Δ/Qcp = 8,46% у проектного розрахунку з чотирнадцятьма повними циклами порівнянь і 7,01 % у коректувального розрахунку з розміром вибірки n = 16).

Однак, незважаючи на більш високу точність, коректувальний розрахунок виконується за результатами вже проведеного контролю і тому не дозволяє забезпечити однакові умови тестування для всіх студентів, у тому числі й тих, навчальні досягнення яких контролюються на самому початку, коли ще немає статистичних даних, необхідних для проведення коректувального розрахунку.

Виходячи з можливості реалізації, коректувальний розрахунок потрібно застосовувати для визначення складності тестових завдань після того, як тестування пройшла хоча б одна студентська група (навіть і для групи з 16 студентів співвідношення Δ/Qcp більш ніж удвічі менше, ніж при експертному оцінюванні, і тому його використання доцільніше). Але щоб забезпечити однотипні умови контролю навчальних досягнень для всіх, у тому числі й першої групи студентів, необхідно спочатку для прогнозування складності тестових завдань використовувати розроблений у межах імітаційної моделі проектний розрахунок. Якщо ж навчальну дисципліну вивчає обмежена кількість студентів, наприклад, як це часто буває на випускових кафедрах, де спеціальні дисципліни проходить одна-дві групи студентів на рік, то єдиним способом диференціювання тестових завдань за складністю залишається тільки проектний розрахунок.

Незважаючи на те, що зі збільшенням кількості повних циклів попарне порівняння відношення довірчого інтервалу до математичного сподівання індексу складності зменшується і граничні, найбільша і найменша, прогнозні оцінки складності тестових завдань наближаються до єдиного детермінованого значення, проведення проектного

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

розрахунку в повному обсязі не завжди може бути рекомендоване у зв'язку з можливими недопустимо великими витратами часу на його проведення. У таблиці 1 наведені приблизні тривалості виконання проектного розрахунку при різних вихідних даних. Таблиця відображає особистий досвід авторів із вибору найбільш прийнятних умов, у яких необхідно використовувати той або інший варіант розрахунку (комірки з кращими умовами виділені затемненим фоном, при нерекомендованих або неприпустимих умовах – стоїть знак прочерку).

Таблиця 1

Тривалість проектного розрахунку, хв*

Повних циклів	**Кількість тестових завдань**													
	10	15	20	25	30	35	40	45	50	60	70	80	90	100
1	7	11	14	18	22	26	30	34	38	47	55	65	74	83
2	8	13	17	22	27	33	39	47	52	66	82	99	120	140
3	9	14	20	26	33	40	50	56	68	93	109	132	153	175
5	11	20	28	35	45	58	73	90	113	150	181	213	248	283
7	-	26	35	47	56	69	84	105	123	154	188	233	273	315
10	-	-	44	63	80	99	120	143	175	220	268	307	345	-
15	-	-	-	-	123	149	180	214	250	315	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	221	255	283	-	-	-	-	-

* При використанні комп'ютеризованої експертної системи

Отже, залежно від конкретних умов, у яких визначаються індекси складності тестових завдань, може бути застосований проектний або коректувальний метод розрахунку. Проектний метод доцільно використовувати на початку тестування і виконувати з рекомендованою кількістю повних циклів попарних порівнянь. Після того як накопичені статистичні дані, потрібно переходити до коректувального методу розрахунку. При цьому перехід рекомендується здійснювати у кілька етапів. Спочатку – після того як тестування буде проведене в одній студентській групі, а потім у міру накопичення статистичних даних уточнювати прогнозні значення індексів складності відповідно до одержаних нових відомостей про результати контролю успішності навчання досить значних груп студентів. Під час розроблення тестів для дисциплін, які вивчаються невеликим контингентом студентів (як правило, професійно орієнтовані дисципліни), такий перехід може бути здійснено не в поточному, а в подальшому навчальному семестрі за тієї обставини,

що не змінилися статистично значущі умови тестування.

Висновки. Виконаний порівняльний аналіз методів визначення складності тестових завдань дає можливість виявляти найбільш раціональні сфери їх застосування під час розроблення тестів контролю успішності навчання студентів. Урахування рекомендацій що містяться в статті дозволяє для визначення індексів складності завдань використовувати саме ті методики, які найбільшою мірою підходять для конкретних умов тестування. Водночас необхідно вказати на деяку неповноту вироблених рекомендацій. Так, подальшої деталізації потребують рекомендації щодо визначення граничної чисельності студентів, при якій допустимо використовувати коректувальний метод встановлення складності тестових завдань. Необхідно провести додаткове дослідження в частині уточнення величини похибки, що вноситься до результатів тестування при необґрунтованому встановленні складності тестових завдань. Продовження робіт у даному напряму, уточнення згаданих і, можливо, розроблення нових встановлених рекомендацій дозволить підвищити якість проектованих тестів і забезпечити необхідну достовірність результатів педагогічних вимірів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В. С. Аванесов. – М. : Изд-во ИЦПКПС, 1994. – 136 с.

2. Алексеев А. Н. Дистанционное обучение инженерным специальностям / А. Н. Алексеев. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. – 333 с.

3. Алексеев А. Н. Имитационная модель тестового контроля знаний / А. Н. Алексеев, Г. В. Алексеева // Открытое образование. – М., 2010. – №1. – С. 4–11.

4. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании : учеб. пособ. для студентов, получающих образование по педагогическим направлениям и специальностям / Н. Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007. – 368 с.

5. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: Как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 352 с.

6. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

РЕЗЮМЕ

А. Н. Алексеев, **Г. В. Алексеева**. Сравнительный анализ проектного и корректировочного методов установления сложности тестовых заданий.

В статье по результатам сравнительного анализа экспериментальных методов определения сложности тестовых заданий разработаны рекомендации по рациональному использованию проектного и корректировочного расчетов индексов сложности заданий при проектировании тестов для контроля успешности обучения студентов.

***Ключевые слова**: тестовый контроль, имитационная модель, тестовое задание, сложность заданий, индекс сложности задания, проектный расчет, корректировочный расчет, экспертное оценивание.*

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

SUMMARY

A. Alekseev, G. Alekseeva. Comparative analysis of design and corrective methods for determining complexity of test questions.

Using the results of comparative analysis of experimental methods for determining the complexity of test questions, the article offers recommendations for rational usage of designed and corrective estimates for indices of test complexity when test questions are being designed.

Key words: test control, imitational model, test question, test complexity, index of test complexity, designed estimate, corrective design, expert evaluation.

УДК 37.011:008/009

І. П. Аннєнкова
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність поняття «якість освіти». Показано, що якість освіти має два аспекти: внутрішній (відповідність нормі, стандарту) і зовнішній (відповідність потребам споживача). Виділено п'ять основних підходів до визначення поняття «якість освіти»: соціальний, соціокультурний, інституціонально системний, управлінський, комплексний.

***Ключові слова**: освіта, якість, якість освіти.*

Постановка проблеми. Соціальні й економічні зміни, що відбулися у нашій країні за останні десятиріччя, призвели до жорсткої конкуренції на ринку праці, яка пред'являє до молодих фахівців все більш високі вимоги. Формується конкурентне середовище, в якому здатний розвиватися і працювати з найбільшою ефективністю тільки фахівець високого рівня кваліфікації. В таких умовах підвищується відповідальність ВНЗ за якість підготовки випускників, причому не тільки перед державою, але й перед молодими фахівцями, які мають пройти через жорсткий відбір на ринку праці. Закон України «Про вищу освіту» надає вищим навчальним закладам великі повноваження у виборі стратегії свого розвитку, педагогічних концепцій і технологій, організаційних методів роботи і формуванні змісту освіти. Це також накладає на навчальні заклади додаткову відповідальність за результати своєї освітньої діяльності. В означених умовах вищі навчальні заклади стають перед необхідністю розробки таких важелів впливу на освітній процес, які б гарантували досягнення поставлених цілей. У зв'язку з цим при розгляді питань сучасного функціонування і розвитку вищої освіти на перший план виходять проблеми якості освіти, управління якістю освіти у вищих навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Тим часом дослідженню цієї

проблеми в нашій літературі приділялось вкрай мало уваги. Можна назвати лише декілька видань українських авторів (В. Андрущенка, С. Гончаренка, Л. Горбунової, І. Зязюна, О. Єршової-Бабенко, О. Клепка, В. Лутая, М. Ляшенка, М. Михальченка, С. Сисоєвої, О. Савченко), де ця проблема отримала більш-менш визначене трактування. У Російській Федерації ця проблема висвітлювалась у працях таких авторів, як В. Савельєв, Н. Селезньов, А. Стрижов.

Мета статті – виділення і характеристика основних підходів до визначення поняття «якість освіти».

Виклад основного матеріалу. Спектр звертань до поняття «якість освіти» виявляє різні визначення його не тільки як феномена педагогічної науки й практики в цілому, але й складових його частин.

При розгляді поняття якості безвідносно до освіти варто найчастіше мається на увазі: «якість як довершеність, як щось особливе; результативно-орієнтована якість (якість можна вимірювати); якість як здійснення сподівань замовника; процесуально-орієнтована якість (якість є відповідністю специфікації); якість, що орієнтована на ціну або прибуток (ціновий напрямок)» [7, 65]. Якість можна розуміти, як одну з провідних категорій, що відображають актуальні підходи до життєдіяльності людини. Як відзначає Є. В. Коротаєва, в кожній галузі наукової та соціальної діяльності існує своє, більш специфічне поняття «якості» (якість роботи, якість продукції і т. п.).

Якість як категорія є ключовою в новій парадигмі сучасного управління різними організаціями й цивілізаційно-економічним розвитком людства. Рефлексія якості світовим співтовариством і в Україні відображає зростаючу роль категорії якості, через призму якої реалізується системно-синтетичний підхід до управління поліпшеннями, прогресом у будь-яких сферах діяльності людини.

Сьогодні категорія «якість» міцно ввійшла й у галузь освіти, а також в арсенал педагогічних понять із узагальненим значеннєвим навантаженням як сукупність певних властивостей, що характеризують сутність об'єкта й відмінність його від інших [1].

Що стосується поняття «освіта», то спираючись на словникове значення й практику тлумачення цього поняття, необхідно зазначити, що залежно від контексту вживання воно може виражати: суспільне явище; соціальну й індивідуальну цінність; функцію суспільства; складну систему;

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

сферу соціальної життєдіяльності; процес; результат освітнього процесу; потреби особистості, суспільства. Однак відзначимо, що наведені аспекти значення «освіта» у більшості випадків мають спільну інваріанту, а саме спрямованість на розвиток, становлення особистості, тобто спрямованість на задоволення соціальних, культурних, економічних та інших потреб особистості, суспільства, держави в цілому.

Багато дослідників відзначають складність однозначної інтерпретації поняття «якості освіти» через його динамічність, а також властиву йому здатність означати одночасно щось абсолютне і щось відносне. Зрозуміло, що абсолютне поняття «високої якості» не може мати прямого відношення до проблеми управління якістю. Попри те, помітною і доволі поширеною є тенденція до абсолютизації поняття якості зокрема в освіті – тут зазвичай має місце констатація «високого ґатунку», «величі», що само по собі має і позитивну сторону – сприяння зростанню іміджу навчального закладу, освітніх традицій країни і т. п. Абсолютність якості освіти виявляється в якості інтелектуальних ресурсів країни, вона «ідентифікується якістю прогнозування, якістю майбутнєтворіння», якістю вирішення актуальних суспільних проблем. Відносність якості освіти відображає відносність соціальних норм якості освіти, що виражаються в стандарті і де вирішальною є роль доктрини освіти, орієнтирів освітньої політики [8, 12].

Все це зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти два аспекти якості освіти, або внутрішні і зовнішні чинники, що характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом [4, 10]:

1) внутрішній аспект – відповідність нормі, стандарту, специфікації, детальніше – зміст освіти, рівень підготовки студента, викладача, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, освітні технології, наукова діяльність.

Внутрішні характеристики можна поділити на три групи: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал школи тощо); б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна

майстерність вчителя, ефективність засобів навчання, зокрема, якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів тощо).

2) зовнішній аспект – відповідність запитам споживача.

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це – доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання і соціального статусу тощо.

Перший аспект ще називають виразником точки зору «виробника», коли «якість демонструється виробником у вигляді системи, відомої як система гарантії (забезпечення) якості, яка дає можливість постійно виробляти продукцію, послуги, що відповідають певному стандарту чи специфікації. Продукція демонструє якість стільки часу, скільки від неї вимагає виробник» [9, 6]. Якісною в цьому контексті вважається така освіта, яка є адекватною певним актуальним вимогам: стандартам освіти, які виступають формалізаторами соціальної норми якості освіти; потребі постійного зростання ефективності роботи кожного елементу освітньої системи, кожного працівника, який дбає про мінімізацію втрат, пов'язаних з неякісною роботою [3, 16]; завданню виконання освітою «ролі головного засобу нарощування людського капіталу нації, гарантування збільшення валового національного продукту та успіху країни на відкритому світовому ринку товарів і послуг» [6, 30]; «вимогам соціоморфності освіти, її відповідності національним традиціям, соціально-економічному розвитку та політичному устрою в країні, національно-етнічному архетипу менталітету населення»; «імперативу виживання світової цивілізації»; «випереджувального розвитку якості суспільного інтелекту» [8, 12].

Другий аспект якості освіти передбачає відповідність вимогам споживача. Сьогодні це в першу чергу означає надавати молоді професії, що відповідають потребам суспільства, дають можливість особистісної реалізації, «орієнтовані на інноваційну економіку суспільства знань, яка в

усіх своїх секторах спирається на нано- і фемтотехнології, а не на технології індустріальної епохи» [6, 30].

На цій підставі виникли два напрями теоретичного осмислення якості освіти. Один з них прямо пов'язує це поняття зі ступенем підготовленості учня. Так, наприклад, В. П. Панасюк під терміном «якість шкільної освіти» розглядає сукупність її властивостей, що обумовлює здатність освіти виконувати висунуті суспільством завдання з формування та розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, виявлення соціальних, психічних і фізичних властивостей.

Інший підхід – більша увага приділяється умовам, що визначають можливість одержання певної якості в освітньому процесі та його соціальної значимості. Так, С. Є. Шишов і В. О. Кальней визначають якість освіти як соціальну категорію, що визначає стан і результативність освітнього процесу в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку й формуванні громадянських, побутових і професійних компетенций особистості, як ступінь задоволеності очікувань різних учасників освітнього процесу від надання навчальним закладом освітніх послуг.

Є. Ю. Владимирська вважає, що «якість освіти за своїм змістовим наповненням надзвичайно ємне і стосується не лише освіти, а й різних соціокультурних чинників та факторів, поза впливом яких освіта не існує, існувати й розвиватися не може», «це задоволення потреб не так держави і не лише її, а передусім запитів самої людини» [5, 108–109]. Саме таке розуміння якості освіти відповідає необхідності поглиблення людиноцентричності в сучасній вищій освіті України.

Що стосується системи вищої освіти, то до теперішнього часу в науковому середовищі й середовищі практичних працівників вищої школи існують різні трактування поняття якості освіти, які вибудовуються на основі різного структурного сполучення таких категорій, як «стандарт освіти», «освітній результат», «якість освітнього процесу» і т. п. При цьому істотно змінюється значеннєве розуміння базового поняття.

Одні розглядають цю категорію як сугубо управлінську, пов'язуючи її з механізмами й умовами нормального функціонування ВНЗ. Така позиція коріннями своїми йде в активно розроблювальну останнім часом теорію управління освітніми закладами. Тут істотна увага приділяється

співвідношенню мети й результату, визначенню міри досягнення цілей притім, що цілі (результати) задані тільки операционально й спрогнозовані в зоні потенційного розвитку випускника [7].

Інші пропонують зосередитися на якості підготовки фахівців. Наприклад, Т. Лопухова, зазначає: «якість освіти – це сукупність властивостей і характеристик, що визначають готовність фахівців до ефективної професійної діяльності, яка включає в себе здатність до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, володіння професійними вміннями й навичками, уміння використати отримані знання при вирішенні професійних завдань».

Треті – на якості освітніх стандартів, навчальних програм і підручників для ВНЗ. Наприклад, В. І. Байденко визначає якість як збалансовану відповідність професійної освіти результату, процесу, освітній системі, різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам, стандартам. На наш погляд, таке визначення не зовсім точно відбиває його семантичну сутність, оскільки зводить можливість вирішення проблеми лише до її соціальної складової, яка дійсно може бути технологічно порівнянна зі стандартами й нормами.

Четверті – на проблемі організації освітнього процесу і якості його науково-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення. Прихильниками такого підходу є Т. І. Шамова й Т. М. Давиденко, які якість визначають не тільки як нормативний рівень, якому повинен відповідати продукт освіти, але й як зміст, і умови, і процес, що забезпечують результат. В. Гризлов прямо визначає дане поняття як синтетичний показник, що виражає сукупний прояв багатьох факторів.

Трохи інший характер має визначення, запропоноване М. Корешковим, котре розкриває сутність розглянутої нами категорії як спосіб виявлення здібностей і можливостей дитини для її соціалізації в місцевому співтоваристві, її затребуваність на ринку праці, її здатності забезпечити собі гідне життя, реалізуватися в будь-якій справі. Як бачимо, тут долається професійна обмеженість підходу до визначення якості освіти, і присутні мотиви соціокультурного характеру («здатність забезпечити гідне життя», «реалізуватися в будь-якій справі»). Відзначимо, що подібний підхід дозволяє акцентувати увагу на необхідності розрізнення понять «якість освіти», орієнтованого на соціокультурний характер, і «якість підготовки фахівця», в якому така орієнтація має приховану форму.

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

Існують різноманітні підходи до визначення якості освіти. Розуміючи освіту як соціально-педагогічний процес і розглядаючи її якість як сукупність характеристик цього процесу, В. Воротілов та Г. Шапоренкова виділяють тринадцять підходів до визначення якості освіти: інтуїтивно-емпіричний (досвід та інтуїція людини); формально-підзвітний (рівень успішності тих, хто навчається); психологічний (рівень вихованості та навченості); процесуальний (оцінка стану навчального процесу); результуючий (оцінка результату педагогічної діяльності освітнього закладу); комплексний (зовнішня експертиза матеріальної бази, кадрового складу, програм, форм і методів роботи і т. ін.); багатопараметричний (оцінка діяльності закладу на основі внутрішньосистемних параметрів); методологічний (співвідношення результату з заданими цілями); інтегрований (введення категорій, що носять інтегрований характер – компетентність, грамотність, освіченість); особистісно-орієнтований (розвиток особистості того, хто навчається); соціальний (ступінь задоволення індивідуального і суспільного споживача); кваліметричний (вимірювання показників за параметрами).

Г. В. Степенко та К. В. Корсак пропонують вирізняти «якість задуму» та «якість відповідності», а щодо якості освіти розрізняють:

1) якість з дидактичної та/або педагогічної точки зору: такі проблеми, як ефективність навчання та викладання, гнучкість у навчанні, компенсаційні програми. Якість освіти розглядається як оптимізація процесів навчання та викладання;

2) якість з (макро-)економічної точки зору: питання повернення інвестицій у навчання та підготовку фахівців. Якість освіти розглядається як оптимізація вартості навчання та підготовки;

3) якість з соціальної або соціологічної точки зору: забезпечення однакових можливостей для різних груп населення. Якість освіти розглядається, як оптимізація відповідності освіти до соціальних вимог;

4) якість з точки зору клієнта: здатність шкіл та провайдерів навчання відповідати конкретним вимогам клієнтів (студентів, учнів, батьків, роботодавців), та надавати необхідне навчання та підготовку. Якість освіти розглядається як оптимізація вимог;

5) якість з точки зору менеджменту: ефективні школи та методи Менеджменту Загальної Якості в навчальних закладах. Якість розглядається як оптимізація організації та процесу навчання.

Останнім часом у визначенні якості освіти все більше місце займає

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

системний підхід. Так, один з найбільш послідовних прихильників цього підходу, О. І. Суббетто визначає саме якість освіти – як соціальну систему, описувану за допомогою підпорядкованих системно-соціальних якостей. Причому підпорядкованість, або відповідність вибудовується в логіку адекватності прийнятій доктрині, вимогам і соціальним нормам (стандартам).

Системний характер на рівні інституціонального підходу до визначення має і пропозиція Н. А. Селезньової, розуміти під якістю вищої освіти в широкому сенсі: а) збалансовану відповідність вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам); б) системну сукупність ієрархічно організованих, соціально значущих сутнісних властивостей (характеристик, параметрів) вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи). Привертає увагу спроба проінтегрувати двоадресну природу якості освіти, вирішуючи тим самим дилему спрямованості освітнього результату: «суспільство – особистість».

Цей підхід знаходить своє продовження в концептуальній моделі, заснованій на виокремлені трьох рівнів системи вищої освіти: макро-, мезо- і мікро рівень. Їм відповідають рівні визначення якості освіти: державно-регіонального (прогнозована й бажана з позиції держави якість освіти), рівня конкретного ВНЗ (якість освітнього процесу в даному вузі тепер) і рівня того, хто навчається (якість вищої освіти, реально отриманої випускником) [2]. Можна погодитися з оцінкою автора цієї моделі, що подібний «підхід до проблеми якості освіти... дозволяє одержати систематичні, а не розрізнені дані про рівень підготовки фахівців... дають можливість концептуально вивчити проблему якості й способи її вирішення на різних рівнях» [2, 20], додамо, з урахуванням їх специфіки.

Методологічні підстави, на яких вибудовуються останні з перерахованих вище підходів, найбільш близькі, на нашу думку, до соціологічної предметності розгляду означеного поняття, оскільки виходять із того, що:

- по-перше, якість освіти розглядається як інтегрований, значущий для всіх сфер життєдіяльності суспільства й особистості, показник ефективності соціального інституту освіти;

- по-друге, якість освіти одночасно втілює в собі й результат освітньої діяльності, і створює інтелектуальний та соціокультурний потенціал розвитку суспільства;

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

- по-третє, якість освіти повинна оцінюватися не тільки за допомогою педагогічних, освітніх параметрів (тому що вони носять проміжний характер), але й за допомогою критеріїв, що перебувають поза сферою освіти.

Висновки. Отже, можна виокремити п'ять основних підходів до визначення поняття «якість освіти», а саме:

- перший підхід – соціальний. Дослідники цього напряму у своєму трактуванні якості освіти акцентують увагу на відповідності очікуванням і потребам особистості й суспільства (В. О. Кальней, А. І. Моісеєв, С. Є. Шишов, Є. В. Яковлев). При цьому якість освіти визначається за сукупністю показників *результативності* й стану *процесу освіти* (зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад);
- другий підхід – соціокультурний, орієнтований на сформований рівень знань, умінь, навичок і соціально значущі якості особистості (Є. В. Бондаревська, Л. Л. Редько, Л. А. Санкін, Є. П. Тонконога). Параметрами якості освіти виступають соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток);
- третій підхід – інституціонально системний. Представники цього підходу розглядають якість освіти як відповідність сукупності властивостей освітнього процесу і його результату вимогам стандарту, соціальним нормам суспільства, особистості (В. І. Байденко, В. А. Ісаєв, Н. А. Селезньова, О. І. Субетто). Визначається якість освіти інтегральною характеристикою і процесу, і результату, і системи;
- четвертий підхід – управлінський. Прибічники цього підходу орієнтуються на відповідність результату цілям освіти, спрогнозованим на зону потенційного розвитку особистості (А. П. Крахмальов, В. П. Панасюк, В. М. Полонський, М. М. Поташник). Якість освіти розглядається як сукупність характеристик *освіченості* випускника;
- п'ятий підхід – комплексний. Представники цього напряму розуміють якість освіти як здатність освітнього закладу задовольняти встановлені й прогнозовані потреби (Г. А. Бордовський, Г. Є. Володіна, П. І. Третьяков, Т. Н. Шамова). Якість освіти розглядається як властивість, що обумовлює здатність освітнього закладу задовольняти запити споживачів різних рівнів.

Системне дослідження якості освіти передбачає вивчення комплексу проблем, що охоплюють: а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії і норми

тощо); б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, його результату і функціональної системи); в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицып. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.

2. Бордовская Н. В. Оценка качества высшего образования: идея уровневого подхода / Н. В. Бордовская // Высшее образование сегодня. – 2002. - № 9. – С. 18–23.

3. Борисенков В. П. Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.) / В. П. Борисенков // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 3–17.

4. Ветрова А. А. Рейтинговая методика оценки в основе мониторинга и управления качеством образования / А. А. Ветрова, Р. В. Музыченко // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 7. – С. 8–10.

5. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного / Є. Владимирська // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 108–113.

6. Корсак К. Теоретико-методологічні проблеми забезпечення якості природничої та інженерної освіти / К. Корсак, Г. Козлакова // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 28–34.

7. Управление качеством образования / [Ред. Поташник М. М.] — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.

8. Субетто А. И. Качество непрерывного образования в Российской Федерации: состояние, тенденции, проблемы и перспективы / А. И. Субетто. – СПб. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 498 с.

9. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

И. П. Анненкова. Анализ основных подходов к определению качества образования.

В статье анализируется сущность понятия «качество образования». Показано, что качество образования имеет два аспекта: внутренний (соответсвие норме, стандарту) и внешний (соответсвие потребностям потребителя). Выделено пять основных подходов к определению понятия «качество образования»: социальный, социокультурный, институционально системный, управленческий, комплексный.

***Ключевые слова**: образование, качество, качество образования.*

SUMMARY

I. Annenkova. Basic approachs' analysis of definition of education's quality.

In this article the author analyses essence of education's quality. Two aspects of education's quality are considered. Inside aspect is revealed as standard's conformity, and outward aspect is considered as conformity consumer's requirements. The author distinguishs five basic approachs of definition of education's quality that is social, social-cultural, institutional system,administrative and complex approach.

Key words: education, quality, education's quality.

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

УДК 371.134:796

Н. О. Бєлікова
Луцький інститут розвитку людини
Університету «Україна»

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В СИСТЕМІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у Європейському регіоні; охарактеризовано основні документи Європейського регіону Світової Конфедерації фізичної терапії; проаналізовано різноманітність структури вищої освіти в галузі фізіотерапії в межах національних систем освіти.

***Ключові слова**: професійна підготовка, Європейський регіон, фахівці, фізична терапія.*

Постановка проблеми. Модернізація системи вищої освіти України, прагнення ввійти у міжнародний освітній простір, потреба у принципово новому поколінні кадрів з вищою освітою, які відповідатимуть вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці, обґрунтовують необхідність у суттєвій модифікації організації та змісту вищої освіти у країні.

Для реалізації позитивних тенденцій у вищій освіті України необхідне вивчення міжнародного досвіду підготовки фахівців, що потребує критичного аналізу здобутків освітніх систем зарубіжних країн та їх адаптації до національних потреб. Тому дослідження різних аспектів професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у зарубіжних країнах слугуватиме потребам розвитку галузі фізичної реабілітації в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури з розглядуваної проблеми засвідчив, що зарубіжний досвід підготовки фахівців у сфері фізичної культури та спорту досліджували такі вітчизняні вчені, як: Л. П. Сущенко – професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у зарубіжних країнах; Р. П. Карпюк – професійна підготовка майбутніх фахівців для галузі адаптивної фізичної культури в зарубіжних країнах; Є. Н. Приступа – тенденції до підготовки фахівців фізичного виховання і спорту в Європі; Т. Ю. Осадча – професійна підготовка викладачів фізичного виховання в університетах США; І. Х. Турчик – організація фізичного виховання у школах Великобританії; В. Пасічник – підготовка вчителів фізичного виховання в Польщі; А. М. Герцик – підготовка бакалаврів фізичної реабілітації в Канаді; А. М. Кавакзе-Ризик – підготовка фахівців з фізичної реабілітації в Йорданії

та ін. Отже, актуальність порушеної проблеми полягає у відсутності у вітчизняній літературі системних досліджень особливостей професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Європейських країнах.

Робота виконана згідно з планом НДР Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна».

Мета статті – проаналізувати особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у Європейському регіоні.

Виклад основного матеріалу. В основі Болонського процесу лежить переконання про те, що в епоху глобалізації необхідно прагнути до максимальної сумісності систем вищої освіти, що дасть змогу всім країнам-учасницям процесу неухильно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити молодь повсюдно визнаними кваліфікаціями. Водночас під час реформування вищої освіти важливо враховувати пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти.

23 квітня 2008 р. Європейський Парламент та Рада Європейського Союзу (ЄС) офіційно підписали Рекомендацію про заснування Європейської структури кваліфікацій для ціложиттєвого навчання (*European Qualifications Framework for lifelong learning – EQF*). Ідея структури – дати європейським країнам єдину модель, за якою класифікуватимуться освітні кваліфікації людини від початкової освіти до рівня доктора наук [2].

Варто зауважити, що створення єдиної структури кваліфікацій дозволить уникнути двозначностей в оцінці освітнього рівня людини, що прагне продовжити навчання чи знайти собі роботу в іншій країні ЄС.

Для аналізу Європейського досвіду підготовки фахівців з фізичної реабілітації необхідно проаналізувати особливості професійної підготовки фахівців у галузі *фізичної терапії (physical therapy)*, адже, як зазначає М. Герцик, терміни «*фізична реабілітація»* та *«фізична терапія»* є синонімами. Світова конфедерація фізичної терапії (World Confederation for Physical Therapy) визнає, що назва професії і терміни, що вживаються для опису професійної діяльності фізіотерапевтів у понад 100 країнах-членах Конфедерації, відрізняються і в основному залежать від історичних особливостей розвитку професії. Конфедерація вважає розуміння рухової діяльності людини основою знань і вмінь фізичних терапевтів і проголошує це твердження базою для можливих редакцій опису фізичної терапії [1].

Країни Європейського регіону є одними з найактивніших членів

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

Світової Конфедерації фізичної терапії, спільна мета діяльності яких полягає у сприянні розвитку професійної фізичної терапії, взаємовизнанні кваліфікацій у галузі фізіотерапії, а також підвищенні якості освіти з фізіотерапії в Європі. Вища освіта – як повна, так і базова – відіграє провідну роль у забезпеченні професійної ідентичності та є важливим інструментом для сприяння свободі пересування і права на професійну діяльність з фізичної терапії у Європі.

Згідно з проведеним дослідженням установлено, що основні положення освітньої політики Європейського регіону (Education Policy Statement) були підготовлені робочою групою Європейського регіону Світової Конфедерації фізичної терапії 24 травня 2008 р. у Хорватії. Мета цього документа полягає в наданні інформації для фахівців з фізичної терапії, викладачів, а також відповідним організаціям у межах Європейського союзу про принципи, які лежать в основі освітніх програм з фізіотерапії і забезпечують безперервність освіти протягом усього життя, включаючи можливості для здобуття вищих наукових ступенів у цій галузі [4].

Аналіз досліджуваного питання засвідчив, що в цілому освітня політика Європейського регіону враховує мету і принципи Болонського процесу, що досягається за допомогою розробки уніфікованих ступенів у межах Європейського простору вищої освіти (EHEA); сприянням розвитку спільних навчальних планів та програм шляхом визнання Європейських програм та ступенів професійними акредитаційними органами; використанням європейського додатка до диплома; сприянням передачі і накопиченню Європейської системи кредитів (ECTS); створенням зіставних критеріїв і методологій забезпечення якості вищої освіти [5].

Упровадження двох циклів системи вищої освіти бакалавр – магістр (Bachelor – Master) та кредитної системи акредитації у межах країн, що підписали Болонську декларацію, як очікується, буде завершене до 2010 р. Третій цикл докторських ступенів завершить повну структуру кваліфікацій на Європейському просторі вищої освіти. ECTS як система передачі і накопичення кредитів використовується для підвищення прозорості та порівняння навчальних програм і кваліфікацій та сприяє взаємному визнанню кваліфікацій. Система побудована на навчальній діяльності студента, в якій 60 кредитів ECTS утворюють один навчальний рік. Перший цикл навчального ступеня (бакалавр) повинен мати мінімум 180 кредитів ECTS, другий (магістр) – 90–120 кредитів ECTS. Найбільш поширений

розподіл навчального часу для двох ступенів – 180 кредитів бакалавра + 120 кредитів магістра (три + два роки). У зв'язку з різною тривалістю навчання для здобуття бакалаврського ступеня (наприклад, в Україні підготовка бакалаврів з фізичної реабілітації триває чотири роки) необхідна гнучка система магістерського навчання, яка може включати менше ніж 120 кредитів, але не менше ніж 60 кредитів ECTS: наприклад, 240 кредитів бакалавра + 60 кредитів магістра (чотири + один рік).

З метою забезпечення якості вищої освіти існує процедура для встановлення освітніх стандартів, яка включає заходи щодо їх досягнення, а також оцінку їх виконання. Основні критерії оцінки слугують європейською гарантією якості акредитації навчальних програм. Для вищої освіти в галузіі фізіотерапії підвищення якості всіх фізотерапевтичних програм у країнах-членах ЄС має важливе значення як для студентів, так і для викладачів і працедавців. Організації з контролю якості вищої освіти виконують функцію акредитації навчальних програм у галузі фізіотерапії, які відображають пріоритети соціальної політики та охорони здоров'я певної країни в межах структури кваліфікацій, що дозволяє зіставити результати навчальної діяльності з іншими європейськими країнами.

Освіта в галузі фізіотерапії, як зазначено в Education Policy Statement, повинна включати всі аспекти галузі охорони здоров'я шляхом співпраці з іншими професіоналами у цій сфері за умови поваги професійної автономії один одного. У документі зазначено, що фізіотерапевтична освіта повинна складатися із трьох структурних циклів: перший цикл – ступінь бакалавра, який є найменшою кваліфікацією для здобуття професії, повинен завершуватися другим циклом – ступінь магістра, який у кінцевому підсумку охоплює п'ять років навчання. Третій цикл дозволяє отримати вищі наукові ступені доктора філософії і доктора наук (DPhil and PhD) під час вивчення професійно-клінічних програм докторантури в галузі фізіотерапії [4].

Фізіотерапевтичні програми на кожному рівні кваліфікацій (undergraduate, masters, doctoral) повинні входити до національних кваліфікацій і становити основу з урахуванням навчального навантаження, рівня, якості та результатів навчання. Ця структура повинна відповідати іншим національним межам кваліфікацій у ЄС. Країни-учасниці Європейського регіону з фізичної терапії співпрацюють з вищими навчальними закладами, які готують фізичних терапевтів, з метою розробки загальних критеріїв якості та методологій на національному рівні

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

та стимулювання взаємного обміну інформацією щодо навчальних ресурсів з фізіотерапії у Європі.

У таблиці 1 відображено ключові позиції вищої освіти в галузі фізичної терапії у країнах-учасницях Європейського регіону з фізичної терапії [3]. Як видно з наведених даних, тривалість навчання для здобуття базової освіти з фізіотерапії коливається в середньому від трьох до п'яти років (у Великобританії – шість років). У Хорватії, Німеччині, Сербії і Чорногорії отримати освіту в галузі фізіотерапії можна, закінчивши середній професійний заклад, але в перших двох країнах таким випускникам не присвоюють академічний ступінь, а в Сербії і Чорногорії випускники отримують статус технічного фізіотерапевта (PT tehnician). Після завершення базової освіти з фізіотерапії присвоюються академічні ступені бакалавра (наприклад, Болгарія, Данія, Ісландія тощо), магістра (Чеська Республіка, Німеччина, Польща, Великобританія), видається диплом (Болгарія, Естонія, Угорщина); в деяких країнах паралельно можна отримати всі відзначені ступені та документи (наприклад, Німеччина). Кількість акредитованих програм підготовки фахівців з фізичної терапії надзвичайно різноманітна і коливається від однієї на країну (Австрія, Угорщина, Ісландія, Іспанія тощо) до 17 – Фінляндія, 39 – Італія, 47 – Великобританія. Найбільша кількість студентів, яка щорічно починає вивчення програм з фізіотерапії: 1540 чоловік – у Франції; 1800 – у Нідерландах, 9500 – у Німеччині. Присвоєння ступеня доктора наук (PhD) після завершення базової освіти з фізіотерапії можливе в Австрії, Бельгії, Болгарії, Чеській Республіці, Данії, Фінляндії, Ірландії, Латвії, Норвегії, Польщі, Португалії, Румунії, Швеції та Великобританії.

Таблиця 1

Структура вищої освіти в галузі фізичної терапії у межах національних систем освіти (за даними Європейського регіону Світової Конфедерації фізичної терапії, 2005 р.)

	Базова освіта в галузі фізіотерапії						
Країна	**Тривалість середньої освіти для доступу до базової освіти з фізіотер.**	**Кількість років базової освіти з фізіотерапії**	**Статус освіти з фізіотерапії в межах нац. освітніх систем***	**Присвоєння академічного ступеня**	**Кількість акредитованих програм з фізичної терапії**	**Кількість студентів, які щорічно починають вивчати програми з фізіотерапії**	**Можливість присвоєння вищих академічних ступенів**
Австрія	12	3	Вища осв.	Dipl. PT	1	400	MSc and PhD
Бельгія	12	4–5	Вища осв.	Licencier	Немає інформ.	Немає інформ.	MSc and PhD

Болгарія	12	4	Вища осв.	BSc	3	140	MSc and PhD
	12	3	Вища осв.	Diploma	6	180	Bridge System
Хорватія	8	4	Сер. проф.	No	Немає інформ.	Немає інформ.	–
	12	3	Парал.	No	3	180	–
Кіпр	Немає освіти в галузі фізіотерапії						
Чеська Республіка	12	3	Вища осв.	Diploma	10–13	300	–
	12	3/5	Вища осв.	Ba / Ma	8	200	MSc and PhD
Данія	12	3,5	Вища осв.	BSc	8	640	MSc and PhD
Естонія	12	3	Вища осв.	Bachelor	1	35	MSc
	12	3	Парал.	Diploma	1	25	MSc
Фінляндія	12	4	Вища осв.	Немає інформ.	17	400	MSc and PhD
Франція	12	3–4	Парал.	Немає інформ.	Немає інформ.	1540	Bridge System
Німеччина	10	3	Сер. проф.	Немає ступеня	246	9500	Bridge System
	12	3–4	Вища осв.	BA, MA, Dipom	10	180	MSc
Греція	18	4	Вища осв.	Ptyxio Fysikotherapeis	4	280-300	MSc
Угорщина	12	4	Вища осв.	Diploma	1	550	MSc
Ісландія	14	4	Вища осв.	BSc	1	20	MSc
Ірландія	13-14	3–4	Вища осв.		4	26–60	MSc and PhD
Італія	13	3	Вища осв.	Laurea	39	2500	MSc
Латвія	12	4	Вища осв.	BA	3	60–80	MSc and PhD
Ліван	13	4	Вища осв.	B.S (licence)	1	65	MSc
Ліхтенштейн, Люксембург Немає освіти в галузі фізіотерапії							
Нідерланди	13	4	Вища осв.	Bachelor	11	1800	MSc
Норвегія	13	4	Вища осв.	Bachelor	5	350	MSc and PhD
Польща	12	3	Парал.	Bachelor	Немає інформ.	Немає інформ.	Bridge System
	12	5	Вища осв.	Master	Немає інформ.	Немає інформ.	MSc and PhD
Португалія	12	3+1	Вища осв.	Licenciatura	14	14	MSc and PhD
Румунія	12	4	Вища осв.	Licence	1	1	MSc and PhD
Сербія і Чорногорія	12	3	Вища осв.	Diploma	3	3	–
	8	2+2	Сер. проф.	PT tehnician	12	12	–
Словенія	13	3	Вища осв.	BSc	1	1	Bridge System
Іспанія	12	3	Вища осв.	Diploma	1	1	Bridge System
Швеція	13	3	Вища осв.	BSc	8	8	MSc and PhD

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

Швейцарія	12	4	Парал.	Diploma	14	14	Postgrad. studies
Туреччина	11	4	Вища осв.	Bachelor	8	8	MSc and PhD
Велико-британія	13	2–4	Вища осв.	BSc	47	47	MSc
	13+3	(3–4)+2	Вища осв.	MSc	13	13	MSc and PhD

Примітка: * Статус освіти в галузі фізичної терапії в межах національних освітніх систем:

Сер. проф. – середня професійна освіта (Secondary / professional education);

Парал. – післяшкільна освіта, паралельна вищій (Post secondary / Parallel to Higner education);

Вища осв. – вища освіта (Higner education).

Щодо ключових аспектів професійної діяльності фізичних терапевтів та основних позицій, на яких базується навчання і підготовка цих фахівців, то вони викладені в Концепції Європейської фізіотерапії (European Physiotherapy Benchmark Statement). У документі висвітлені особливості навчальних програм з фізіотерапії; загальні положення, які є стандартом для присудження певних рівнів кваліфікацій; сформульовані вимоги до рівня знань, умінь і навичок, якими повинні володіти фахівці з певним рівнем кваліфікації. Відомості, які відображені в концепції, є важливим джерелом інформації для проектування та розробки нових навчальних програм з фізіотерапії, що передбачають їх різноманітність та гнучкість, а також заохочують до інноваційної діяльності в межах узгодженої концептуальної основи вищої освіти з фізіотерапії [6].

Висновки. Отже, головною ознакою підготовки фахівців-фізіотерапевтів у Європейському регіоні Світової Конфедерації фізичної терапії виступає надзвичайна різноманітність структури вищої освіти в галузі фізіотерапії в межах національних систем освіти. Початковий рівень професійної освіти фахівців з фізіотерапії заснований на університетському рівні підготовки не менше ніж три роки. Навчальні освітні програми з фізичної терапії є співзвучними соціальним і медичним потребам кожної нації.

Вищезазначене вимагає більш детального вивчення особливостей професійної підготовки фізіотерапевтів (фізичних реабілітологів) в окремих країнах Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Герцик А. До питання тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації [Електронний ресурс] / А. Герцик. – Режим доступу : http://www.physrehab.org.ua/blogitem_uk/ items/terminology_uk.html.

2. Єдина структура освітніх рівнів. [Електронний ресурс] – Режим доступу :

http://www.eu-edu.org/ua/eqf.
3. Demography data [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.physio-europe.org%252526hl% 25253Dru% 26hl%.
4. Education Policy Statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.physio-europe.org%252526hl% 25253Dru%26hl%3Dru.
5. European Region of the World Confederation of Physical Therapy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.physio-europe.org.
6. European Physiotherapy Benchmark Statement [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.physio-europe.org%252526hl %25253Dru%26hl%3Dru&rurl.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Беликова. Профессиональная подготовка будущих специалистов по физической реабилитации в системе европейского пространства высшего образования.

В статье отражены особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по физической реабилитации в Европейском регионе; охарактеризованы основные документы Европейского региона Всемирной Конфедерации физической терапии; проанализировано разнообразие структуры высшего образования в сфере физиотерапии в рамках национальных систем образования.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, Европейский регион, специалисты, физическая терапия.*

SUMMARY

N. Belikova. Professional preparation of future specialists in physical rehabilitation in the european system higher education.

The article describes features of the professional preparation of future specialists in physical rehabilitation in the European Region, described the basic documents of the European Region of World Confederation of Physical Therapy, analyzed a variety of structures of higher education in physiotherapy as part of national education systems.

Key words: professional training, European Region, specialists, physical therapy.

УДК 378.147:81’243]:004.032.6

О. М. Бондаренко
Слов’янський державний
педагогічний університет

ДИДАКТИЧНА РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

У статті проаналізовано інноваційні підходи до навчання іноземної мови, визначено дидактичну роль мультимедійних засобів на заняттях іноземної мови, обґрунтовано необхідність впровадження мультимедійних програм у процес навчання іноземних мов студентів-філологів.

***Ключові слова**: мультимедійні засоби, інноваційні підходи, ефективність навчального процесу.*

Постановка проблеми. Глибокі зміни, що відбуваються в житті суспільства, викликані науково-технічною революцією та процесом глобалізації, не могли не вплинути на сучасну освіту. Епоха стрімкого й

постійного оновлення і розвитку інформації, інтенсивного розширення міжнародних ділових, культурних зв'язків у галузі науки, техніки, економіки пред'являє суворі вимоги до сучасного педагога, який повинен уміти поєднувати глибоку фахову підготовку з комп'ютерною грамотністю.

У процесі вирішення проблеми викладання іноземної мови у ВНЗ на перший план виступає завдання розроблення та застосування на практиці інноваційних методів навчання, що характеризуються більш гнучкою, ефективною стратегією формування фахівця на основі національного і світового досвіду; чіткою моделлю наукового й навчально-методичного забезпечення процесу навчання та засвоєння іноземної мови, а також сучасною високоефективною технологією навчання.

Використання мультимедійних засобів навчання дає можливість вивчати на якісно новому рівні не тільки навчальні дисципліни природничо-наукового циклу, але і гуманітарні. Для студентів мовних спеціальностей педагогічних ВНЗ комп'ютер стає насамперед засобом навчально-пізнавальної та науково-дослідної діяльності, ефективним інструментом інтенсифікації процесу навчання, що дозволяє розв'язувати не тільки стандартні задачі, але і задачі, що вимагають творчого підходу.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні існує велика кількість праць, присвячених проблемам розробки і впровадження інноваційних методик у процес навчання іноземних мов, аналізу позитивних і негативних моментів сучасних підходів у порівнянні з традиційними (М. Бухаркина, С. Косова, Т. Полякова).

За кордоном використання мультимедійних програм в освіті має вже багатий досвід (А. Кайзер, Р. Стенард, П. Шарма). У нашій країні використання комп'ютерних програм у навчанні (зокрема у навчанні іноземним мовам) тільки набирає силу, тому існує велика кількість невирішених питань.

Мета статті – полягає в аналізі інноваційних підходів до навчання іноземної мови, визначенні дидактичної ролі мультимедійних засобів на заняттях іноземної мови й обґрунтуванні необхідності впровадження мультимедійних програм у процес навчання іноземних мов студентів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Одним із найбільш поширених новітніх засобів навчання є *електронний підручник (ЕП)*, який доповнює традиційні форми навчання і є синтезом навчальної книги, відеокліпу, образотворчого

мистецтва, акторської майстерності, режисури, педагогічного та методичного досвіду [3, 33]. Незважаючи на спроби створити такі підручники в нашій країні (наприклад, «English for Beginners» – розробка компанії «Кирил та Мефодій», «English Platinum 2000» – підручник компанії «Мультімедіа технології та дистанційне навчання» та інші), їх на ринку освіти зовсім небагато, що змушує викладачів використовувати мультимедійні продукти, виробником яких є інші країни (програма REWARD).

Особливої уваги визначеному навчальному засобу варто приділити в умовах упровадження Болонського процесу в систему вищої освіти, який передбачає зменшення кількості аудиторних годин і збільшення обсягу самостійної роботи студентів. Основними відмінностями між традиційним (друкованим) та електронними підручниками, що можна використовувати на заняттях з англійської мови «Практика усного та писемного мовлення» можна назвати їх гнучкість (використання студентами такого засобу в межах самостійної роботи, підготовки до практичних занять у зручний час, у зручному місці та у відповідному для себе темпі); технологічність (включення фрагментів відеофільмів, відеороликів до відповідних тем курсу, можливість їхнього поетапного аналізу з метою кращого розуміння та накопичення словникового запасу, групове обговорення їх для розвитку мовлення тощо); компактність (значна кількість навчального матеріалу міститься на невеликому носії (CD, DVD); оперативність (можливість внесення в його зміст змін і доповнень); економічність (невисока вартість засобу, можливість його швидкого поширення і тиражування) [4].

ЕП з англійської мови дають змогу підвищити ефективність процесу навчання, збільшити рівень сформованості вмінь і навичок практичного оволодіння іноземною мовою. Так, наявність гіпертекстових покликань у електронних посібниках створює умови для встановлення у свідомості студента асоціативних зв’язків (тематичні, логічні, граматичні тощо) між окремими поняттями, термінами, фрагментами навчального матеріалу, що так само сприяє формуванню системних знань майбутніх фахівців іноземної мови. Можливість використання різноманітних видів наочності (ілюстрацій, схем, таблиць, моделювання певних граматичних явищ тощо), одержання миттєвого результату під час моделювання певних подій, усвідомлення безпосереднього зв'язку теоретичного матеріалу з майбутньою професійною діяльністю студентів значно збільшує їхню

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

зацікавленість у навчальному предметі, підвищує пізнавальну активність.

ЕП дає змогу швидко знайти необхідну навчальну інформацію (як ту, що пропонується для засвоєння в цей період часу, так і ту, що вивчалася раніше); актуалізувати опорні знання студентів; визначити рівень сформованості знань майбутніх фахівців із предмета; виявити помилки, що було допущено студентами під час виконання контрольних завдань; здійснити роботу над оволодінням чотирма основними видами мовної діяльності: читанням, письмом, говорінням, аудіюванням.

Безсумнівною перевагою багатьох мультимедійних програм є наявність вправ, спрямованих на розвиток фонетичних навичок на кожному уроці, на кожному рівні, протягом усього процесу навчання. У студентів є можливість прослуховувати аудіоматеріали, записані носіями мови, і корегувати свою вимову.

У процесі формування таких важливих навичок, як говоріння й аудіювання, під час навчання іноземній мові за допомогою мультимедійних програм стає можливим постійно підтримувати у студентів жвавий інтерес до вивчення мови й уникнути тієї монотонності, що може іноді виникати на заняттях з усної практики за традиційною методикою, коли студентам пропонується великий обсяг лексичного матеріалу (що може бути як перевагою, так і недоліком традиційного методу). При використанні ж ЕП студенти вже після кількох занять напрацьовують хоча й обмежений, але активний словниковий запас, що дає їм можливість спілкуватися на різні теми, висловлювати свої думки, складати діалоги.

Необхідно зазначити, що в ЕП ширше, ніж при традиційній методиці, використовуються відеоматеріали, що сприяють розвитку навичок розуміння іноземної мови. Вони відпрацьовуються після кожного блоку уроків, що, безумовно, дуже важливо в умовах відсутності живого мовного спілкування студентів із носіями мови. Кожний відеоурок супроводжується системою вправ, які виконуються перед переглядом і після нього. Відеоматеріал слугує засобом закріплення й активізації лексичного та граматичного матеріалу декількох попередніх уроків, містить нову лексику в знайомих студентам мовних оточеннях і забезпечує випереджальне введення нових граматичних явищ, що аналізуються й пророблюються на наступних уроках. Для традиційного підходу використання відеоматеріалу обмежується в основному таким

аспектом, як усна практика; при цьому існують труднощі щодо добору відеоматеріалу, який підходить за темою й рівнем підготовки студентів.

Що стосується викладання граматичного матеріалу, то, безсумнівно, електронні підручники мають свої і переваги, і недоліки. До позитивних моментів відноситься велика кількість вправ на підстановку, а до негативних можна віднести відсутність вправ на переклад із російської та української мов на англійську, що має робити викладач.

Щодо перевірки якості знань, вмінь та навичок студентів, то у процесі використання ЕП після кожного блоку уроків студенти виконують контрольну роботу на комп'ютері, що має деякі переваги у порівнянні з традиційним методом оцінювання знань тому, що студенти відразу бачать свій результат, можуть самі перевірити себе за допомогою комп'ютера і, таким чином, поліпшити свої якісні показники. Такий метод перевірки є більш об'єктивним, адже при виконанні даного виду роботи студент виступає як суб'єкт управління, що певною мірою полегшує організацію та контроль власних дій.

Окрім ЕП, в процесі навчання іноземної мови доцільно використовувати різноманітні комп'ютерні програми навчального й демонстраційного характеру. Так, використання програм Microsoft Office дає змогу виконати широкий спектр навчально-виховних завдань. Наприклад, *презентації,* розроблені в *Power Point* [1], можуть бути застосовані для наочного подання навчального матеріалу, його узагальнення й систематизації, контролю й корекції навчальних досягнень студентів, активізації їхньої пізнавальної діяльності. Викладачам іноземної мови доцільно будувати такі презентації на підтримку лекційних і семінарсько-практичних занять, що зосереджує увагу студентів на головному, наочно представляє структуру елементів наукового знання [5]. Самостійна побудова презентацій студентами під час підготовки до семінарсько-практичних занять спрямована на формування в них умінь добору й опрацювання навчальної літератури, представлення результатів власної діяльності, узагальнення і систематизації навчального матеріалу. Під час виконання таких завдань студентам пропонується відчути себе вчителями, які готуються до заняття. Так, їм необхідно не лише ознайомитися з основними навчальними джерелами з теми, а й здійснити пошук додаткових, дібрати цікаві факти для підвищення пізнавального інтересу одногрупників, розробити завдання, спрямовані на якісне

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

засвоєння навчального матеріалу, наочно представити інформацію з використанням відеосюжетів, аудіозаписів, фотодокументів, таблиць, схем тощо. На заняттях студентам доцільно пропонувати проведення фрагментів власноруч розроблених уроків із підтримкою у вигляді Power Point презентації, їхнє групове обговорення, що сприяє формуванню в студентів умінь виступати на публіці, захищати власну думку.

Іншим програмним продуктом Microsoft Office є *Microsoft Exel.* У навчальному процесі його доцільно використовувати під час виконання практичних розрахункових завдань, аналізу результатів власних педагогічних досліджень студентів, підготовки доповідей на семінарсько-практичні заняття. Виконання студентами курсових проектів з методики іноземної мови передбачає проведення педагогічного дослідження, аналіз якого також значно полегшується за умови використання зазначеної програми. Такий програмний продукт може бути використаний як ефективний засіб обробки результатів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Формування в студентів умінь і навичок роботи в Microsoft Excel безпосередньо пов'язане з їх майбутньою практичною діяльністю, а тому позитивно впливає на їхню пізнавальну активність.

Однією з найактуальніших форм контролю є тестовий контроль. На сьогодні є значна кількість програмних продуктів (Test Maker, New Testing тощо), які дають змогу викладачам конструювати *комп'ютерні варіанти тестів* відповідно до змісту навчальної дисципліни та особливостей фахової підготовки студентів [2]. Серед основних переваг комп'ютерного тестування порівняно з традиційними видами усного (опитування, доповіді, колоквіуми) і письмового (контрольні роботи, есе, реферати) контролю назвемо такі:

- об'єктивність, точність і швидкість перевірки;
- можливість реалізації регулярного само- і взаємоконтролю;
- мобільність (виконання завдань як на заняттях, так і під час самостійної роботи);
- миттєве залучення корекційних заходів (визначення помилок у процесі засвоєння навчального матеріалу та їх усунення);
- створення ситуації конкурентної боротьби (сучасні програми тестового контролю дають змогу співвіднести оцінки, отримані різними студентами однієї групи, одного курсу тощо, вибудувати їхній рейтинг, що впливає на формування соціальних мотивів навчання майбутніх фахівців).

Створення викладачами комп'ютерних тестів із предметів «Практика усного й писемного мовлення», «Практична граматика англійської мови» спрямоване на формування міцних знань, умінь і навичок студентів з іноземної мови, підвищення їхньої пізнавальної активності (усвідомлення реалізації регулярного поточного контролю вимагає від майбутніх фахівців відчуття інтелектуального напруження, підготовки до кожного заняття, постійної роботи над самовдосконаленням). Розробка студентами власних варіантів тестів дає змогу формувати в них уміння пошуку необхідної інформації; формулювати запитання й відповіді за змістом навчального матеріалу, аналізувати зміст навчальних аутентичних текстів тощо.

Глобальна *мережа Інтернет* містить значний обсяг навчальних ресурсів, який створює умови для ознайомлення з досвідом видатних вчителів-практиків і вихователів із різних країн світу; знаходити актуальні відомості з різноманітних тем курсу; прослуховувати аутентичні відео- й аудіо- курси. У мережі Інтернет можна знайти велику кількість лінгвістичних ресурсів. Використання потенційних можливостей мережі Інтернет при навчанні іноземної мови реалізує завдання професійної підготовки майбутніх фахівців, формування в них мовної і соціокультурної компетенцій, прагнення працювати за спеціальністю, розвитку загальнонавчальних умінь (пошуку і структуризації навчальної інформації) [6; 7]. Зазначимо, що робота студентів із таким ресурсом має бути чітко алгоритмізованою, спрямованою на виконання конкретних завдань, серед яких – пошук необхідної інформації, складання доповідей і рефератів на її основі, створення власного веб-ресурсу, блогу на задану тему тощо.

Серед популярних сучасних мультимедійних засобів, які доцільно використовувати під час навчання іноземної мови, зазначимо *інтерактивну дошку*. Вона приєднується до комп'ютера та проектора і використовується як приладдя вводу-виводу даних, тобто інструмент, що вводить у пам'ять комп'ютера певну інформацію й отримує результати її обробки на екрані. Кожна така дошка оснащена сенсорами на її поверхні, що уможливлюють перехід від однієї програми до іншої лише за допомогою дотику, а, отже, роблять її простою у використанні. У процесі вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення» таку дошку доцільно використовувати під час вивчення, закріплення, систематизації, узагальнення студентами навчального матеріалу, контролю рівня його

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

засвоєння викладачами, виконання майбутніми фахівцями практичних завдань. Її застосування дає змогу розкривати студентам зміст нового навчального матеріалу через наочне його представлення, гнучко підходити до його роз'яснення, через конструювання інтерактивних рисунків на інтерфейсі будь-яких програм і веб-ресурсів. Застосування в комплексі з такою дошкою принтера забезпечує педагога необхідними дидактичними матеріалами, бо дає можливість роздруковувати інформацію, що була нанесена під час її використання (у процесі підготовки та проведення заняття) [8; 9]. Під час проведення занять із використанням такої дошки можна одночасно впливати на свідомість багатьох студентів, формувати їх навчальну мотивацію, підвищувати їхню пізнавальну активність.

Висновки. Отже, використання мультимедійних засобів у процесі вивчення курсу «Практика усного та писемного мовлення» дає можливість формувати навчальну мотивацію студентів, збільшувати вплив навчального матеріалу на їхню свідомість і підвищувати ефективність процесу його засвоєння, розвивати мовні та мовленнєві навички студентів, об'єктивно та своєчасно здійснювати контроль за якістю знань.

Однак не слід недооцінювати і традиційну методику щодо пошуку найбільш ефективних методів викладання іноземної мови. Отже, варто комбінувати різні підходи, використовуючи їхні сильні сторони для досягнення необхідного результату – формування комунікативних умінь і навичок володіння іноземною мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альтман Р. Б. Microsoft Office PowerPoint 2003 для Windows / Р. Б. Альтман ; [пер. с англ. Талачевой М. И.]. – М. : ДМК Пресс, 2004. – 416 с.

2. Биков В. М. Проект «Технології тестування» / [В. М. Биков, Ю. М. Богачков, Ю. О. Жук та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 1. – С. 16–18.

3. Бухаркина М. Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М. Ю. Бухаркина // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 29–33.

4. Руденко В. Д. Розробка та застосування у навчальному процесі електронних підручників / В. Д. Руденко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 4. – С. 44–46.

5. Шолом Г. І. Використання презентацій на уроках інформатики / Г. І. Шолом // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 4. – С. 14–15.

6. Dudeney G. The Internet and the classroom / G. Dudeney // Modern English teacher. – Oxford, 2008. – Vol. 17. – № 4. – P. 77–79.

7. Kayser A. Creating Meaningful Web Pages / A. Kayser // Forum, Vol.40 No.3. – Washington D.C., USA, 2002. – P. 6–12.

8. Sharma P. Ten things to do with an interactive whiteboard / P. Sharma // Modern English Teacher. – Oxford, 2010. – Vol. 19. – № 1. – P. 49–51.

9. Stannard R. Interactive Whiteboards: a practionere's view / R. Stannard // Modern English teacher. – Oxford, 2008. – Vol. 17. – № 3. – P. 50–52.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Бондаренко. Дидактическая роль мультимедийных средств в процессе обучения иностранному языку в вузе.

В статье проведен анализ инновационных подходов к обучению иностранному языку, определена дидактическая роль мультимедийных средств на занятиях иностранного языка, доказана необходимость внедрения мультимедийных программ в процесс обучения иностранным языкам студентов-филологов.

***Ключевые слова**: мультимедийные средства, инновационные подходы, эффективность образовательного процесса.*

SUMMARY

O. Bondarenko. The didactic role of multimedia devices in the process of teaching english in the institute of higher education.

The article deals with the analysis of the innovative approaches to the teaching of foreign language, determination of the didactic role of multimedia devices at the lessons of English, proof of the application necessity of the multimedia programs in the educational process of teaching English.

Key words: multimedia devices, innovative approaches, the effectiveness of the educational process.

УДК 378 (477.54)

О. В. Гончар
Харківська державна академія
дизайну і мистецтв

ВИБІР СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В АСПЕКТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті характеризується стилі педагогічного спілкування, а також розглядається їх співвідношення зі стилями керівництва, вибір яких багато в чому визначає модель педагогічної взаємодії учасників навчального процесу у вищій школі України другої пол. XX ст. Обґрунтовується, що специфіка поняття стилю педагогічного управління обумовлює низку базових дескрипторів характеру педагогічної взаємодії, що визначають усю освітню парадигму вищої школи.

***Ключові слова**: спілкування, стиль, відношення, суб'єкт, взаємодія, керівництво, інтерактивний, освітня парадигма.*

Постановка проблеми. Важливою і багато в чому вирішальною складовою загального процесу європейської інтеграції України є входження української вищої освіти в європейський освітній і науковий простір на основі фундаментальних цінностей та принципів Болонського процесу. Перетворення сучасного суспільства неможливе без його духовного оновлення, в якому зростає значущість фактору гуманістичної спрямованості до формування особистості.

Останнім часом, відзначаючи загострення необхідності переоцінки й переосмислення характеру педагогічної діяльності, педагогічна наука все

частіше звертається до прогресивно-накопиченого досвіду, основаного на гуманістично орієнтованому навчальному процесі, який спрямований на досягнення усвідомлюваних особистісно значимих цілей, де суб'єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні за мірою їх знань та можливостей, партнери.

Під гуманістично-орієнтованим навчанням розуміють теорію й практику, що десятиліттями напрацьовувалася як у вітчизняній, так й у західній науці. Гуманістична педагогіка, вільне виховання (США і Європа 70-х років), педагогіка співробітництва (80-і роки, СРСР), переорієнтація позиції студента (учня) з об'єктної на суб'єктну, розробка особистісно орієнтованого навчання, проникнення інтерактивних технологій в освітній процес і таке ін. – усі вони близькі багато у чому поняття, що протистоять авторитарній педагогіці. Нова освітня модель повинна, на наш погляд, містити мотивований підхід до навчання, що надасть студентам поштовх підключиться до загальноєвропейської інформаційно-освітнього середовища. Викладачу як посереднику між академічною інформацією та студентом необхідно вдосконалювати свою комунікативну та наукову культуру для подолання роз'єднання між усіма учасниками навчального процесу. Саме спілкування обслуговує навчальний процес, який являє собою багатопланову сферу систематичної взаємодії викладача з научуваними.

Отже, становлення і розвиток на цьому історико-педагогічному етапі гуманістичного напряму освіти обумовили докорінну зміну самого змісту ідеї педагогічної взаємодії в цілому та загострили питання вибору стилю педагогічного спілкування, зокрема.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії. На це вказують сучасні українські вчені-педагоги О. В. Глузман, С. С. Вітвицька, О. М. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, С. О. Микитюк, В. К. Майбородова, Н. С. Побірченко, Н. В. Пузирьова, О. А. Рацул та ін.

Проблема вибору викладачем стилю педагогічного спілкування як стилю взаємодії між учасниками навчального процесу, як свідчить аналіз педагогічних досліджень та публікацій, порушувалась ще в 60-і роки XIX століття (А. Ю. Колесников). Але найбільш продуктивним періодом розробки альтернативних авторитарно-тоталітарному стилю спілкування

концепцій вважається XX століття, зокрема 20-і р., кінець 50-х – поч. 60-х р. (Л. И. Божович, Б. П. Єсипов, Ф. Н. Гоноболін, Н. В. Кузьміна та інш.), друга половина 80-х р. та пізніше (Ш. А. Амонашвіли, Г. М. Андреєва, І. П. Волкова, Є. Н. Ільїна, С. Н. Лисенкова).

Багато дослідників визнають необхідність розрізнювати власно індивідуальні (своєрідні) стилі та типові, тобто такі, що задані певними вимогами практичної діяльності (И. Б. Жуванов, Є. И. Ільїн, В. А. Толочек, М. Р. Щукін). Але дослідження стилю педагогічного спілкування є більш поширеним, ніж інші. Це зумовлено тим, що в стилі взаємопов'язані внутрішні спонукання педагога та зовнішні проявли педагога, а саме, методи та прийоми педагогічної праці (Н. А. Березовін, Л. І. Габдуліна, А. В. Киричук, Я. Л. Коломінський).

Необхідно зазначити, що проблема ефективності спілкування багатьма вченими (І. А. Зимня, Я. Л. Коломенський, С. В. Кондратьєва, А. А. Леонтьєв, Н. В. Кузьміна, А. О. Реан) віокремлюється у самостійний напрям дослідження. Так, І. А. Зимня вважає, що стиль педагогічного спілкування є компонентом стилю педагогічної діяльності, що передбачає також стиль керівництва, стиль саморегуляції і когнітивний стиль педагога. Перше експериментальне дослідження стилів керівництва було проведене ще у 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним, якому належить класифікація стилів, що є актуальною й у наш час. А, наприклад, А. Бодалев у своїй роботі досліджував зв'язок між стилями педагогічного спілкування та особливостями сприйняття педагогом особистості тих, хто навчається.

Сьогодні все частіше педагоги-науковці під стилем педагогічного спілкування розуміють стиль взаємодії між викладачем та тими, хто навчається. О. В. Коротаєва, наприклад, розподіляє всі види педагогічної взаємодії на дві великі групи, а саме: «педагогічну взаємодію методологічного, тобто теоретичного, характеру та багатобічну палітру практико-орієнтованих взаємодіїй» [5, 80]. До першої групи дослідниця відносить взаємозв'язок вчення та викладання та відповідних методів (М. А. Данилов, В. Оконь, Л. Д. Скляренко), взаємодію форм навчально-виховної роботи (Ю. К. Бабанський, Л. В. Байбородова), процес інтеграції педагогічної теорії і практики тощо. До другої групи, на її думку, належать класифікації міждисциплінарного характеру, що стосуються стилів керівництва (по К. Левін) та форм міжособистісного спілкування

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

(В. А. Горяніна).

Незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти педагогічної взаємодії (педагогіка взаємодії (А. С. Бєлкін, И. А. Зимова, Є. В. Коротаєва, А. І. Кравченко, М. І. Щевандрін); педагогіка підтримки (О. С. Газман, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфін); мистецька педагогіка (О. П. Рудницька), організація навчального співробітництва в колективних, кооперативних, групових формах роботи (А. І. Донцов, Х. Й. Лийметс, А. В. Петровський, В. В. Фляків, Д. І. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, С. Г. Якобсон), творчо-раціонально-психологічний напрям (П. П. Блонський, Г. О. Гордон, А. Г. Калашников, Г. С. Костюк, А. В. Луначарський, А. Г. Пінкевич, С. Л. Рубінштейн), театральна педагогіка (К. С. Станіславський), на цей момент можна говорити, що ідея педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої освіти ще не була втілена у будь-якій самостійній моделі.

Актуальність дослідження посилюється також тим, що ефективність організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу багато в чому залежить від стилю спілкування або стилю керівництва тих, хто навчається.

Мета статті – характеристика стилів педагогічного спілкування та визначення їх співвідношення зі стилями керівництва, що зумовлюють вибір моделі організації педагогічної взаємодії в аспекті гуманізації навчального процесу у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні продуктивно організований процес педагогічного спілкування передбачає забезпечення реального психологічного контакту та атмосфери взаєморозуміння, за умови яких повинен проходити педагогічний процес.

Так, у тлумачному словнику української мови під словотерміном «стиль» розуміється «сукупність прийомів, характерних рис, якоїсь діяльності, поведінки, методу роботи; характерна манера поводитися говорити, одягатися та ін..» [6, 429]. У педагогічному словнику «стиль діяльності» визначається як сукупність індивідуальних особливостей певної особистості, що впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності, яка зумовлює своєрідність її виконання. Тут завжди проявляються індивідуальні та типові особливості особистості». В цьому же словнику «стиль педагогічного спілкування» у дефініції вже має деякі уточнення, а

саме: «… це індивідуально-своєрідна манера (спосіб) спілкування з колегами та научуваними» [5, 557].

Так як під стилем педагогічного спілкування розуміють і ндивідуально-типологічні особливості взаємодії учасників навчального процесу [3, 97], вибір викладачем стилю спілкування зумовлює можливість подолання психологічних перешкод та конфліктів, які виникають у процесі взаємодії педагога із студентами, а також переведення останніх на позиції рівноправних суб'єктів процесу навчання. Наприклад, В. А. Толочек вибір стилю професіональної діяльності пояснює, насамперед, організацією зовнішнього середовища: професійної діяльності й простором взаємодіючих суб'єктів, а потім особистісними особливостями студентів [7]. За словами науковця, стиль зумовлюється психологічним (психофізіологічними) факторами, але фатально не детермінований індивідуальністю суб'єкта, а формується як інтегральний ефект взаємодії суб'єкта і об'єкта. При цьому стиль може змінюватися згідно з різними умовами діяльності.

Найбільш поширеною сьогодні класифікацією стилів спілкування є типологія стилів, що була надана В. А. Кан-Каліком [3, 97–101]. ЇЇ умовно можливо поділити на позитивну та негативну частини.

Відправною точкою у системі детермінант взаємовідносин педагога та студентів є «спілкування-дистанція». До цього стилю вдаються особливо молоді педагоги, які ще недосконало володіють студентською аудиторією та мають потребу самоствердитися. Важливість дистанції у взаєминах між учасниками навчального процесу відзначав А. С. Макаренко. Великий український педагог підкреслював, що, хоча дистанція – це невід'ємна складова педагогічного процесу, яка рефлектує різні соціально-офіційні позиції його учасників, важливо уникнути фамільярності в спілкуванні. Іншими словами, кожному викладачу треба оволодіти мистецтвом керувати «показником дистанції». Лише збалансованість у спілкуванні із студентами дозволить усунути авторитарність в системі їх взаємовідношень. Так як саме «золота середина» у цьому контексті регулює вчасний взаємообмін позиціями студента і викладача у форматі «суб'єкт- суб'єктних відносин».

До суто негативних стилів спілкування можливо віднести ті, що орієнтовані на «суб'єкт – об'єктні» відносини, тобто такі, в яких педагог як суб'єкт педагогічного процесу розглядає научуваних як об'єкт своєї діяльності та не передбачає взаємообмін позиціями.

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

Так, «спілкування-залякування» базується на суворій регламентації діяльності, беззаперечному підкоренні, тоталітарному диктаті педагога. До цього типу спілкування призводить невміння педагога організувати продуктивне спілкування на основі захопленості співтворчістю. А це полишає навчальний процес комунікативної дружної атмосфери, що виключає взаємодію його учасників.

Іншою крайністю є «спілкування – заграваннія». Головною метою педагога стає бажання завоювати фальшивий авторитет, що суперечить педагогічної етиці. Нерозуміння важливості педагогічних завдань, відсутність досвіду професійної діяльності, комунікативної культури та боязнь відносин із студентами є головними факторами спілкування за таким типом.

«Спілкування – вищість» характеризується бажанням педагога продемонструвати свою перевагу над студентами. Такий викладач більше уваги приділяє самому собі, ніж інтересам та емоційному стану студентів.

До протилежної групи належать такі гуманістично спрямовані стилі, що характеризуються «суб'єкт – суб'єктною» взаємодією учасників навчального процесу, яка передбачає активність та паритетність відносин обох сторін. З цієї точки зору, найбільш продуктивним виявляється «спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю», яке передбачає спільну зацікавленість, співтворчість та співдружність. Цей стиль притаманний діяльності відомого українського педагога В. О. Сухомлинського. Користуючись цим стилем будував свою систему взаємодії з учнями й В. Ф. Шаталов. Говорячи про систему взаємовідносин педагога з його учнями, А. С. Макаренко відзначав, що вчитель повинен бути і старшим наставником, і співучасником спільної діяльності водночас. А таке можливо лише за умови ставлення самого викладача до творчого пошуку у співпраці з научуваними.

Ефективним вважається і стиль педагогічного «спілкування на основі дружньої прихильності». Такий стиль стимулює захопленість спільною творчою діяльністю, але на тлі плодотворності взаємовідносин учасників навчального процесу особливої важливості набуває «доцільність та ступінь дружності». Так як надмірне бажання, наприклад, молодого викладача уникнути конфліктів у стосунках із студентами, а також невеличка різниця у віці часто призводить до незворотного панібратства.

Отже, вищевказані стилі знаходять своє відображення у характері взаємодії викладача та студентів, який передбачає комплекс різноманітних

зв'язків та взаємовідносин, особливостей кожного індивіду, його емоційних проявів та переконань.

Звідси стає зрозумілим співвідношення стилів педагогічного спілкування та керівництва, що також формують характер педагогічної взаємодії учасників навчального процесу.

Перше експериментальне дослідження стилів керівництва було проведено у 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним, якому належить класифікація стилів, що є актуальною й у наш час.

Перший з них, авторитарний стиль передбачає повне домінування педагога, який, виходячи з особистісних установок, встановлює цілі та завдання навчальної діяльності та надає суб'єктивну оцінку її результатам. В цьому форматі викладач демонструє свою перевагу, не коментує свої дії та виявляє вимогливість й категоричність, що відбивається у тоні та формі звернення до студентів. Низький рівень сприйняття особистості студента або повна відсутність емоційного співчуття призводить до спілкування, що базується на дисциплінарних впливах викладача та повному йому підкоренні. Такий стиль керівництва вбирає в себе «спілкування – залякування» та «спілкування – вищість», які повністю пригнічують ініціативність студента та його активність, породжують неадекватність самооцінки та невпевненість у своїх силах, що в цілому гальмує розвиток особистості. Отже, між учасниками навчального процесу, за порівнянням Г. І. Щукіної, з'являється змістовний та емоційний бар'єр, що робить неможливим впровадження «суб'єкт – суб'єктної» моделі педагогічної взаємодії.

Ліберальний (або анархічний) стиль спілкування відрізняється прагненням педагога мінімально втручатися в навчальну діяльність, тим самим звести до мінімуму свою відповідальність за її результати. Домінуюча дистанційність у відношеннях, що породжує непорозуміння та відсутність довіри студентів інколи прикрашена загравнням до научуваних з метою уникнути будь-якого конфлікту. Отже, ліберальний стиль педагогічного керівництва являє собою своєрідне змішування стилів педагогічного «спілкування-дистанція» у крайньому його вигляді та «спілкування – загравання».

Таким чином, незважаючи на існуючу, на перший погляд, протилежність між цими двома стилями, їх об'єднує те, що базовими для них стали саме негативні стилі спілкування, які у чистому вигляді апріорі не

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

вкладаються у рамки гуманістично орієнтованого навчального процесу, який спрямований на досягнення усвідомлюваних особистісно значимих цілей, де суб'єкти процесу навчання виступають як активні, рівноправні, за мірою їх знань та можливостей, партнери.

Альтернативою вищезгаданим стилям є демократичний (діалогічний) стиль керівництва, коли спілкування та діяльність будується на творчій співпраці учасників навчального процесу. Так, педагог ставить за мету підвищення у взаємодії саме ролі студента. Тому він мотивує свою діяльність, підтримує право научуваного на відстоювання своєї позиції, заохочує до активної діяльності та самостійного вирішення навчальних завдань. У студента формується адекватна самооцінка, а навчання стає вмотивованим. Цей стиль характеризується позитивною емоційною атмосферою, збалансованістю вимогливості та дружності і довіри, що сприяє становленню гуманістичних відносин. У гуманітарних ВНЗ деякі прийоми цього стилю допомагають студентам творчо та без почуття страху за оцінку демонструвати свої знання та вміння або висловлювати свою точку зору, наприклад, у діловій грі на заняттях з історії, іноземної мови, тощо. За даними спостереження, саме цей стиль є найбільш привабливим для більшості студентів. Це зумовлено ще й суто психологічними особливостями студентського віку (18–24 роки), коли на тлі розвитку вербального інтелекту та активного інтересу до всього нового має місце динамічність збудження та прагнення до самостійної творчості й самоствердження [1, 216].

Отже, у цьому стилі знаходять своє застосування так звані позитивні стилі педагогічного спілкування, а саме: «спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю» і «спілкування на основі дружньої прихильності». І хоча за зовнішніми показниками своєї діяльності педагоги демократичного стилю керівництва поступаються результатам своїх авторитарних колег, але більш благополучний соціально-психологічний клімат у таких групах студентів дозволяє в майбутньому отримати творчого, урівноваженого, впевненого в своїх силах фахівця, який уміє самостійно приймати виважені рішення.

Втім, педагог не може виключити із свого педагогічного арсеналу жоден з описаних прийомів. Наприклад, елементи авторитарного стилю конче потрібні «викладачу-демократу» у ході організації складного виду діяльності, вивченні більшого об'єму матеріалу, або, інколи, для

встановлення порядку, дисципліни, що сприяє збалансованості дистанції. Такий стиль, як свідчить практика, часто застосовується у вищих технічних закладах, так як він дозволяє економити академічний час та виконувати завдання, що вимагають великої зосередженості та точного дотримання інструкцій викладача.

А елементи ліберального стилю допоможуть в організації творчої діяльності, коли саме позиція невтручання педагога сприятиме самостійності студентів у вирішенні навчальної проблеми.

Необхідно зазначити, що у реальному житті вищеперелічені стилі зустрічаються дуже рідко. Тому для вибору свого стилю викладачу треба вдатися до свого «змішуваного» стилю керівництва, обрати свою «золоту середину».

Спонукання до вибору стилю спілкування (як і стилю будь-якої діяльності), як стверджує В. С. Мерлін у своїх останніх працях, виходить із вищих ієрархічних рівнів інтегральної індивідуальності. Отже, стиль керівництва педагога повинен відрізнятися гнучкістю та варіативністю в залежності від конкретних умов, педагогічних цілей та психологічних особливостей суб'єкту.

Так, узагальнення результатів дослідження стилів педагогічного спілкування та їх співвідношення із стилями керівництва, що зумовлюють вибір моделі педагогічної взаємодії в аспекті гуманізації навчального процесу у вищій школі, дозволяють дійти таких **висновків та перспектив подальшої розвідки**:

Педагогічна взаємодія в межах традиційної освітньої парадигми розглядалася та вкладалася у досить просту схему: *Суб'єкт* (викладач) повідомляє, вимагає, питає; *об'єкт* (студент, учінь) запам'ятовує, виконує, відповідає. Тому поширеним та улюбленим стилем керівництва переважної більшості викладачів радянського періоду був авторитарний. Швидкий приріст знань, можливість охопити велику студентську аудиторію, що було так потрібно державі у післявоєнні часи лише сприяли закріпленню такої моделі. Але наслідком домінування такої педагогічної моделі стало розімкнення ланцюжка «знання-практика-реальна діяльність», тобто неспроможність радянських фахівців творчо та самостійно приймати рішення.

Потреба сучасної вищої школи підготувати конкурентоспроможного

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

на сучасному ринку праці фахівця зумовлює процеси гуманізації й демократизації педагогічного процесу, розвиток самоврядування, творчості в атмосфері взаєморозуміння та співробітництва, які позначаються на необхідності удосконалення стилю педагогічного спілкування та керівництва. Сьогодні вибір стилю спілкування зумовлюється суб'єкт – суб'єктною моделлю педагогічної взаємодії учасників навчального процесу, що базується на їх взаємовпливі один на одного з метою досягнення спільної мети.

При цьому викладач не повинен відкрито демонструвати свою педагогічну позицію. Для студентів слова і вчинки повинні сприйматися як прояв його власних переконань, а не тільки як виконання обов'язку. Тому закономірним є твердження, що в структурі «суб'єкт – субєктної» моделі організації педагогічної взаємодії домінуючим є дії організуючого характеру, а при традиційному підході до педагогічної діяльності – дисциплінуючого.

У сутності стилю педагогічного керівництва відбиваються такі базові дескриптори характеру педагогічної взаємодії, як комунікативні здібності викладача та його культура, творча індивідуальність педагога, особливості тих, хто навчається, готовність та внутрішня спрямованість викладача на створення атмосфери саморозкриття кожного з суб'єктів навчальної діяльності. А тому вибір формування стилю педагогічного керівництва передбачає, насамперед, ситуативно та індивідуально підібрані «суміші» різних стилів спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособ. / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1980. – 368 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Университетская книга, Логос, 2008. – 384 с.

3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

4. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие:становление дефиниции / Е. В. Коротаева // Педагогическое образование. – 2007. – № 5. – С. 73–83.

5. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [Сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

6. Тлумачний словник сучасної української мови: Близько 50 000 сл. / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій, 2007. – 512 с.

7. Толочек В. А. Стили профессиональной деятельности / В. А. Толочек. – М. : Смысл, 2000. – 199 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Гончар. Выбор стиля педагогического общения в аспекте организации педагогического взаимодействия участников учебного процесса в системе высшей школы.

В статье характеризуется стили педагогического общения, а также рассматривается их соотношения со стилями руководства, выбор которых во многом определяет модель педагогического взаимодействия участников учебного процесса в высшей школе Украины второй пол. XX ст. Обосновывается, что специфика понятия стиля педагогического управления обусловливает ряд базовых дескрипторов характера педагогического взаимодействия, определяющих всю образовательную парадигму высшей школы.

***Ключевые слова**: общение, стиль, отношение, субъект, взаимодействие, руководство, интерактивный, образовательная парадигма.*

SUMMARY

O. Gonchar. Choice of pedagogical communicative style in aspect of educational process participants in higher institutes.

This article is devoted to the analysis of the essence of pedagogical communicative style of the educational process participants. It is also exposed the specific correlation of the leadership styles the choice of which defines the model of pedagogical interaction. It is substantiated that the specificity of pedagogical communicative style presupposes the set of basic descriptors of the pedagogical interaction and forms the educational paradigm in whole.

Key words: communication, style, relations, subject, interaction, leadership, interactive, interactive paradigm.

УДК [005.3:378.015.311-057.87](043)

Т. В. Гребеник
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СУТНІСНІ СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ГРОМАДЯНСЬКИМ ВИХОВАННЯМ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто питання про важливість формування у студентів ВНЗ високого рівня громадянської вихованості, висвітлено модель управління цим процесом. Подано компоненти процесу управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу: концептуальний, процесуальний, оцінний. Розкрито взаємозв'язок етапів управління цим процесом.

***Ключові слова**: громадянське виховання, управління громадянським вихованням, рівень управління, модель, складові, функції управління, підходи, принципи, методи, етапи управління.*

Постановка проблеми. Незалежно від епохи, соціальних та політичних змін, навіть соціальних катаклізмів, роль суспільства та держави у формуванні особистості залишається провідною. Нині в Україні ведеться пошук власних шляхів виховання високосвідомого громадянина з активною життєвою позицією, а отже, проблема виховання громадянина у вищому навчальному закладі пов'язана з необхідністю переосмислення теоретичних основ громадянського виховання, врахування сучасної суспільної ситуації, що

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

потребує орієнтацій на цінності громадянського суспільства.

У контексті зазначених проблем кардинального переосмислення потребують виховні завдання вищої школи. Змінюються стратегічні цілі громадянського виховання студентської молоді, концептуальні основи якого визначені в деяких нормативних документах, а саме: в Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», «Концепції національного виховання студентської молоді», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності».

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у теорію та практику управління у вихованні особистості зробили І. Бех, Т. Гавлітіна, А. Жигадл, О. Кендиш, О. Комаровський, Ю. Конаржевський та ін. Управління виховним процесом у структурній моделі інституту кураторів у ВНЗ досліджувала І. Соколова, становлення системи управління навчально-виховним процесом ВНЗ – Л. Бєлова.

Аналіз праць із проблем управління в освіті свідчить про наявність певного дисбалансу між глибиною розробленості окресленої проблеми в загальноосвітніх школах та недостатньою її вивченістю щодо вищих навчальних закладів.

Мета статті – визначити сутнісні складові процесу управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Незаперечним є той факт, що освітня система України знаходиться у процесі реформування. На сучасному етапі суттєво посилюється роль вищої школи у вихованні громадянина, розширюються соціальні функції, ускладнюються завдання та підвищується ступінь відповідальності за якість виховання високосвідомого фахівця-громадянина з активною життєвою позицією.

З метою пошуку відповідної моделі управління процесом громадянського виховання студентської молоді та результативних форм громадянського виховання у вищій школі вивчено наукові праці та результати досліджень провідних учених, які присвячені проблемі формування громадянської вихованості підростаючого покоління, питанням управління у вихованні, діяльності ВНЗ за сучасних умов; проведено бесіди з керівниками та викладачами ВНЗ, вихованцями та батьками, представниками громадських молодіжних організацій.

Виявлено ключові моменти ефективного управління громадянським вихованням студентів, завдяки яким було структуровано систему поглядів на управління процесом громадянського виховання студентів, розроблено модель зазначеного процесу (рис. 1).

Організація процесу громадянського виховання студентів вищого навчального закладу відповідно до моделі управління позбавляє проявів неоднорідності та епізодичності цілісного процесу виховання і, як наслідок, сприяє підвищенню якості громадянського виховання студентів вищої школи.

Поняття «модель» (з фр. modele, modulus – «міра», «мірило», «зразок») у довідковій літературі визначається як «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [5, 516].

Рис. 1. Модель управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

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

У «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХ столітті» [6] модель управління визначається як демократична та відкрита. Це передбачає розширення впливу громадської думки на ухвалення управлінського рішення. Системі управління мають бути властиві такі ознаки: гнучкість, дієвість рішень, прогностичність, експертність та ін.

Слушною для нашого дослідження є думка Г. Ржевської, яка подає модель управління системою виховання студентів у вигляді системи управлінських завдань: прогнозування, моделювання, визначення структури, підготовка до реалізації системи виховання, аналіз результативності, корекція. До структурних компонентів науковець відносить: мету, зміст та засоби виховання, викладачів, студентів [7].

Модель управління громадянським вихованням студентів у ВНЗ (рис. 1) ми розробили на основі вивчення й узагальнення теоретичних питань та досвіду виховної роботи у вищій школі. Під час її створення ми виходили з того, що управління є системою, яка складається із взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих одній меті.

Зупинимося на розкритті основних компонентів розробленої моделі управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ (рис. 1), які є взаємозумовленими та взаємопов’язаними, а логіка та послідовність їх суті – взаємообґрунтованими.

Модель управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу (рис.1) включає три компоненти: концептуальний, процесуальний, оцінний. За основу компонентів взято складові процесу управління, які виділила Г. Єльникова:

- цілевстановлення, що включає узгодження цілей усіх суб’єктів управління й урахування реальної ситуації у процесі прогнозування, програмування, що забезпечує створення критеріальної вимірної моделі результату;

- цілеспрямування через процеси організації діяльності виконавців за оптимального розподілу функції і повноважень, координації й регулювання їх взаємодії;

- ціледосягнення: проводиться контроль одержаного результату через установлення зворотного зв’язку, аналіз і висновок про ефективність управління [2, 63].

Концептуальний компонент (рис. 1) є першим у моделі управління

процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу. У словнику української мови «концепція» трактується як система доказів певного положення, система поглядів на певне явище, світорозуміння, переконання, а в перекладі з латинської – це система поглядів, певне розуміння явищ, процесів або єдиний, визначальний замисел, головна думка будь-якого твору, наукової праці. У зв'язку з цим концептуальний компонент розкриває підходи, закономірності, принципи та функції управління процесом громадянського виховання.

Модель управління процесом громадянського виховання студентів вибудувано на інтеграції системного, гуманістичного та діяльнісного підходів. Ці підходи взаємообумовлені, оскільки дозволяють згідно з результатами діагностики коригувати підсистеми виховного процесу в закладі.

Ланкою, що поєднує підходи та діяльність, є принципи управління. Сучасні науковці по-різному підходять до виділення принципів управління навчальним закладом. Під час визначення сутності поняття «принципи управління» ми спиралися на думку Є. Хрикова. Під принципами управління вчений розуміє фундаментальні положення, вихідні вимоги до його здійснення. Для нашого дослідження надзвичайно важливими є виділені науковцем принципи управління: планомірності, оптимальної структури, зворотного зв'язку, цілісності функцій управління [8, 67–82].

Важливо для нашого дослідження розглядати функції управління не як довільний їх набір, а як цілісну систему регулювання активності суб'єкта, спрямовану на досягнення конкретної мети: цілевстановлення й прогнозування, планування й програмування, мотивація й організація, контроль й регулювання. Взаємозв'язок управлінських функцій було забезпечено систематичним проведенням діагностики процесу громадянського виховання студентів (кваліметричної моделі оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу та комп'ютерної програми визначення рівня громадянської вихованості студентів).

У межах процесуального компонента забезпечено вибір методів управління навчальним закладом, які науковці поділяють на загальні, специфічні та часткові. Ми взяли за основу класифікацію методів управління Г. Єльникової [1, 81–88], уточнили часткові методи щодо специфіки громадянського виховання студентів вищого навчального

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

закладу, які наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Методи управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

№ п/п	Методи управління		
	Загальні (для всіх сфер діяльності)	**Специфічні (для сфери загальної середньої освіти)**	**Часткові, які визначаються специфікою конкретної діяльності, її завданням**
1	Організаційні	1.1. Організаційно-розпорядчі	Розподіл обов'язків та повноважень, установлення вертикальних та горизонтальних зв'язків суб'єктів управління, створення нормативних документів, підтримка дисципліни виконання
		1.2. Організаційно-педагогічні	Розробка концепції громадянського виховання ВНЗ, формування організаційної структури студентського колективу, створення ініціативних груп виконання педагогічних проектів, організація системи самоврядування закладу, вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду, пов'язаного з громадянським вихованням студентів
2	Соціальні	2.1. Соціально-педагогічні	Усвідомлення стану розвитку системи громадянського виховання в цілому та у ВНЗ зокрема, місії вищої освіти, місії свого (окремо взятого) вищого навчального закладу, усвідомлення та формування активної громадянської позиції, її розвитку, становлення, соціального регулювання, соціального стимулювання
		2.2. Соціально-психологічні	Формування сприятливих умов для реалізації концепції громадянського виховання, зняття психологічної напруги в колективі завдяки Залученню до громадських справ, розширення демократичних відносин (самооцінка, рівень громадянської свідомості)

Результативність зазначеного процесу у вищій школі значною мірою зумовлюється спрямованістю виховного процесу в цілому. У ВНЗ серед

форм громадянського виховання пріоритетну роль відіграють інтерактивні, що базуються на демократичному стилі взаємодії й спрямовані на самостійний пошук істини, сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. Це ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки» тощо. Доцільно також використовувати традиційні: бесіди, диспути, лекції, різні способи роботи з книгою, із періодичною пресою, самостійне рецензування та ін.

Успішне формування всіх складових громадянської вихованості студентів (інтелектуальної, емоційно-ціннісної, дієво-практичної) стало можливим лише у сприятливому для цього середовищі.

Процесуальний компонент (рис. 1) включає організаційно-педагогічне забезпечення моделі управління процесом громадянського виховання студентів: комплексно-цільова програма «Управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ», програма спецкурсу для викладачів «Громадянське виховання у вищій школі», кваліметрична модель оцінки рівня управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ та комп'ютерна програма визначення рівня громадянської вихованості студентів вищого навчального закладу.

При цьому виділено чотири горизонталі управління, а саме:

1. ректор, проректори;
2. директори, декани, завідувачі кафедр та відділень;
3. викладачі та працівники, куратори;
4. керівники громадських організацій, студентські лідери, батьки.

Перша горизонталь управління – ректор, проректори. До їх посадових функцій входять: аналіз, мотивація, контроль, регулювання та моніторинг, вони є стратегічними. Об'єкти управління другої горизонталі мають спланувати хід відповідного процесу, контролювати його організацію та доводити управлінські рішення до виконавців, контролювати їх виконання. Основні посадові функції декана (завідувача відділення) є подібними до функцій заступника ректора (директора), але суттєвими серед них виступають регулювання, отримання та контроль управлінської інформації. Тобто посадові функції керівника цього рівня ще можна назвати регулюючими. Більш розширеними уважаються функції викладачів та працівників: вони мають не тільки отримувати управлінську інформацію, але й забезпечувати організаційно-методичний комплекс громадянського виховання.

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

Серед суб'єктів управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ знаходяться студенти-лідери, керівники громадських організацій, батьки. Їх функціональні обов'язки можна визначити як дієві, виконавські, тобто, по-перше, їм безпосередньо відіграють участь у громадському житті закладу, по-друге, ця участь коригується вищими суб'єктами управління. До їх функціональних обов'язків входить отримання управлінської інформації, організація власних проектів та їх втілення у практику. Можливий перерозподіл функцій, заміна виконавців, забезпечення додатковою інформацією чи обладнанням тощо. Управління громадянським вихованням студентів вищої школи є важливим на всіх рівнях субординаційної вертикалі.

Оскільки рівень громадянської вихованості підвищується поступово, планомірно, в результаті різних підходів [3], то управління цим процесом доцільно розглядати поетапно.

Взаємодія і взаємозв'язок етапів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу подані на рис. 2. Розглянемо їх детальніше.

1–2. Зв'язок між інформаційно-проектувальним та організаційно-діяльнісним етапами є суттєвим, полягає у фактичному виявленні підготовленості суб'єктів до здійснення управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу, адже від професійної, науково-теоретичної та практичної підготовки особистісних якостей, створення в закладі педагогічних умов для ефективного управління залежить якість і доцільність передачі інформації на організаційно-діяльнісному етапі. Діагностика протягом експерименту проводилася у два етапи: відбір респондентів до експериментальних груп і виявлення фактичного рівня управління.

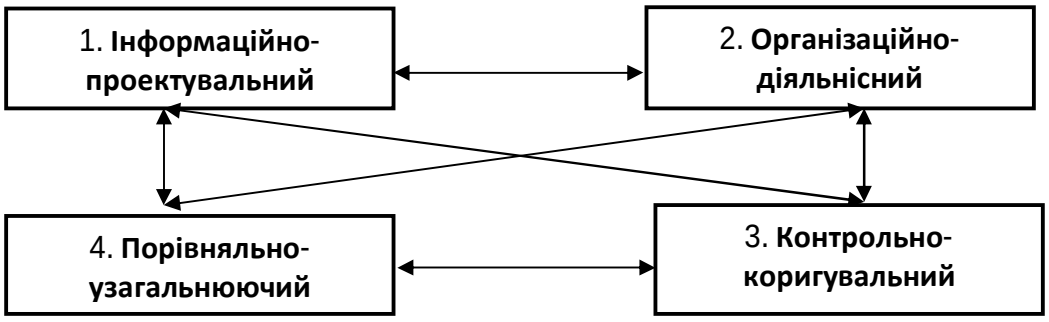


Рис. 2. Взаємодія і взаємозв'язок етапів управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу

Від усвідомлення учасниками процесу громадянського виховання завдань підготовки до управлінської діяльності залежало активне сприйняття інформації та цілеспрямованість управління.

1–3. Це доцільний, обов'язковий зв'язок інформаційно-проектувального й контрольно-коригувального етапів. Поповнення науково-теоретичних знань з управління; розвиток фахових умінь та культури управління громадянським вихованням; формування соціально значущих, ділових, моральних якостей; запровадження програмно-цільового підходу до управління виховним процесом відповідно до моделі управління та розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення суб'єктів управління до процесу громадянського виховання. Від того, наскільки якісно здійснювався інформаційно-проектувальний етап, залежала ефективність контрольно-коригувального.

1–4. Характер зв'язку між інформаційно-проектувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами полягає в тому, що здійснюється не лише оцінка приросту рівня управління та громадянської вихованості студентів, але й аналіз того, наскільки глибоко учасники навчально-виховного процесу сприйняли установу; наскільки своєчасно було встановлено педагогічні діагнози, які забезпечують оптимальний вибір змісту, форм, методів управління.

На інформаційно-проектувальному етапі аналіз охоплює всі компоненти моделі управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, яка має системний характер і дозволяє встановити причинно-наслідкові зв'язки. Разом з тим отримана на четвертому, порівняльно-узагальнюючому, етапі інформація сприяла розширенню зворотного зв'язку про результативність та ефективність проведеної роботи з управління процесом громадянського виховання студентів ВНЗ.

2–3. Безпосередній зв'язок – це зв'язок між організаційно-діяльнісним та контрольно-коригувальним етапами, який забезпечує координацію діяльності всіх суб'єктів виховного процесу.

Вибір і побудова організаційної структури управління виховним процесом здійснювалась шляхом поєднання централізації й децентралізації діяльності суб'єктів. Під час розподілу функцій і повноважень було відсутнє дублювання та перевантаження. Від якості здійснення організаційно-діяльнісного етапу залежала результативність контрольно-коригувального.

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

2–4. Зв'язок між організаційно-діяльнісним та порівняльно-узагальнюючим етапами – це «причинно-наслідковий зв'язок у системі «знання, вміння, навички», де останні становлять основу змісту навчання, виконують роль логічних кроків у підготовці творчого прориву» [4, 95]. При цьому вони є підґрунтям для визначення динаміки управління виховним процесом і забезпечують постановку чітких цілей і завдань, свідчать про доцільність запланованих заходів, їх логічність і послідовність. На даному етапі забезпечується відкритість та розвиток системи управління на всіх рівнях, результативність діяльності через її корекцію.

3–4. Для зв'язку між контрольно-коригувальним та порівняльно-узагальнюючим етапами характерна залежність здійснення управління процесом громадянського виховання студентів від підготовленості суб'єктів до цієї діяльності, результативності управлінських дій щодо громадянського виховання, від безпосереднього управління. Взаємозв'язок між даними етапами забезпечує виявлення інноваційної ініціативи, її поширення, створення авторської ідеї виховання; сприяє формуванню вміння моделювати та проектувати виховні системи, здатності застосовувати нестандартні рішення, здійснювати дослідно-експериментальну роботу.

Оцінний компонент розробленої моделі (рис. 1) є надзвичайно важливим, бо на його основі вибудовано канал зворотнього зв'язку. Необхідно відзначити, що модель управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу може лише тоді претендувати на повноту і цілісність взаємодії її складових, якщо в неї закладено канал прямого і зворотного зв'язку [4], а невикористання технології зворотного зв`язку в моделі управління процесом громадянського виховання студентів вищої школи гальмуватиме його на кожному етапі реалізації моделі та на шляху до досягнення загальної мети в цілому.

Висновки. Таким чином, ефективність управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу, на наш погляд, може бути забезпечена впровадженням у практику ВНЗ розробленої моделі управління зазначеним процесом.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми управління громадянським вихованням студентів у вищій школі.

Зміна соціально-економічних умов та ідеологічних орієнтирів в Україні зумовлює подальші наукові розвідки щодо поглиблення структурних компонентів громадянської вихованості особистості,

необхідність оптимізації управління процесом громадянського виховання в системі вищої освіти, пошуки ефективної діагностики даного процесу, актуалізації студентів в управлінській діяльності та розробки спадкоємності громадянського виховання та управління ним в системі вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : [монографія] / Г. В. Єльникова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.

2. Єльникова Г. В. Теоретичні основи адаптивного управління соціальними системами / Г. В. Єльникова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 6. – С. 59–64.

3. Козій Н. Громадянськість – проблема педагогічна, актуальна та соціально-цінна : навч.-метод. посіб. / Н. Козій. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 276 с.

4. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – К., 1998. – 235 с.

5. Лозовецька В. Т. Модель / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 516.

6. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті : витяг.

7. Рябов С. Громадянська освіта і її роль у демократизації українського суспільства / С. Рябов // Освіта для демократії. – К. : Альтпрес, 2000. – С. 52–53.

8. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Гребеник. Сущностные составляющие процесса управления гражданским воспитанием студентов высшего учебного заведения.

В статье рассмотрен вопрос о важности формирования у студентов вуза высокого уровня гражданской воспитанности, освещена модель управления данным процессом. Представлены компоненты процесса управления гражданским воспитанием студентов высшего учебного заведения: концептуальный, процессуальный, оценочный. Раскрыта взаимосвязь этапов управления данным процессом.

***Ключевые слова**: гражданское воспитание, управление гражданским воспитанием, уровень управления, модель, составляющие, функции управления, подходы, принципы, методы, этапы управления.*

SUMMARY

T. Hrebenic. The essential component parts of the process of administration of civil education of the students of higher educational establishment.

The article deals with the question of the importance of forming of civil upbringing of high level among the students of higher educational establishment. The model of administration of the above mentioned process is elucidated, shows the components of management students' civil upbringing of the higher educational establishment: contceptual, processual, evaluative are under review. The correlation stages of management of this process are shown.

Key words: civil education, administration of civil education, the level of administration, model, component parts, the functions of management, the functions of management, principles, methods, stages of management.

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

УДК 378.147.146.

О. В. Зосименко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У даній статті охарактеризовані сучасні тенденції до дослідження проблеми створення професійно орієнтованого освітнього середовища в навчальних закладах; обґрунтовано його доцільність як важливої педагогічної умови організації проектної діяльності майбутніх педагогів; визначено структуру професійно орієнтованого освітнього середовища у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

***Ключові слова**: освітнє середовище, професійно орієнтоване освітнє середовище, проектна діяльність майбутніх педагогів.*

Постановка проблеми. Сьогодні наша держава переживає значні соціально-економічні перетворення, які зумовлюють необхідність суттєвого реформування діяльності всіх соціальних інститутів суспільства, зокрема системи освіти. Отже, одним із пріоритетів педагогічної освіти стає формування вчителя-професіонала, який здатний самостійно і творчо визначати цілі, зміст і засоби педагогічної діяльності, має високий рівень не лише педагогічної компетентності, а й педагогічної культури, прагне до професійного самовдосконалення. На нашу думку, практична реалізація вищеокресленого у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів можлива за умов створення відповідного освітнього середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Широке коло питань і проблем підготовки майбутніх учителів розглянуто у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, теоретико-прикладні засади професійної педагогічної освіти висвітлено у працях О. Абдулліної, Ю. Бабанського, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Капської, Б. Левіна, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін. Питання реформування та модернізації педагогічної освіти в Україні досліджують А. Алексюк, В. Андрущенко, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін. Проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у систему професійної освіти та вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів є колом інтересів В. Бондаря, Р. Гуревича, О. Іваніцького, О. Коваленко, О. Мороза, Н. Ничкало, А. Нісімчук, О. Савченко, О. Сергєєва, О. Щербак, Т. Яценко та ін.

Різні аспекти впровадження проектної діяльності у процес підготовки

майбутніх фахівців досліджено у працях Н. Альохіної, С. Баташової, В. Бербець, В. Веселової, М. Елькіна, І. Єрмакової, О. Ільяшевої, Ю. Кірімової, О. Коберника, В. Сидоренка, Л. Сохань, А. Терещука та ін.

Проблемою створення у ВНЗ спеціального навчального середовища опікуються такі вчені, як: А. Вербицький, В. Віленський, О. Глазова, В. Гусєв, В. Карпов, А. Лісневська, Н. Маслова, Л. Пікулєва, А. Старєва, А. Хуторський та ін. Однак питання створення професійно орієнтованого освітнього середовища як педагогічної умови організації проектної діяльності майбутніх педагогів ще не було предметом окремого дослідження.

Мета статті – з'ясувати особливості створення професійно орієнтованого освітнього середовища у процесі організації проектної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. Пошук педагогічних методологій, які б дозволили розширити освітню траєкторію руху того, хто навчається, і водночас забезпечити прогностичність результатів навчальної діяльності, привели до появи та продуктивності функціонування у площині педагогічної науки поняття «освітнє середовище» [8]. Необхідно зазначити, що цей термін має багато похідних та визначає певні характеристики сучасного розвитку системи освіти, що викликають інтерес у контексті нашого дослідження, а саме: можливість зміни напряму освітнього процесу, що передбачає свободу вибору особистості, існування варіативних способів досягнення кінцевої освітньої мети, реальну можливість зміни етапів освітнього процесу тощо. Ці важливі для особистості координати в умовах приєднання України до Болонської угоди і реформування системи освіти відповідно до її вимог набувають актуального значення [4].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження ми встановили багатоаспектність поняття «освітнє середовище» (Н. Бастун, А. Веряєв, Д. Іванов, В. Конєв, Є. Мещерякова, В. Слободчиков, А. Цимбалару, І. Шалаєв, І. Шендрик, Н. Щіголева, В. Ясвін). Зміст цього педагогічного феномену науковці розуміють як спеціально організоване педагогічне середовище – структуровану систему педагогічних факторів та умов їх освоєння особистістю у процесі її становлення, що зміщує акценти у визначенні цілей навчання та засобів розв'язання проблем, що виникають, у зв'язку зі змінами парадигми освіти [6; 8; 9; 10].

Саме той, хто навчається, є співтворцем самого себе і власного

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

освітнього маршруту. Як слушно зауважують І. Шалаєв та А. Веряєв, «на формування цього маршруту впливають не лише реальні освітні події, що вже відбулись, але й потенційно мислимі, віртуальні, які можуть ніколи не відбутися чи відбуваються лише в думках суб'єктів освітнього процесу» [9].

З'ясовуючи сутність освітнього середовища, В. Слободчиков зазначає, що воно починається там, де відбувається зустріч того, хто навчає, й того, хто навчається, де вони спільно починають його проектувати й будувати – і як предмет, і як ресурс спільної діяльності, а також там, де між окремими суб'єктами освіти починають вибудовуватися певні зв'язки й відносини [6].

Доцільним є трактування цього поняття В. Ясвіним, який визначає освітнє середовище як систему впливів та умов формування особистості відповідно до заданого зразка, а також можливостей для її розвитку, що є притаманними соціальному й просторово-предметному оточенню [10].

Відповідно до підходу В. Віленського, у ВНЗ необхідно створити спеціальне середовище, наповнене предметним професійно орієнтованим змістом, що відповідає вимогам підготовки у ВНЗ конкретних фахівців [1].

На думку О. Качалова, освітнє середовище – це педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для сприятливого перебігу формування творчої самостійності студентів, а також можливості для самореалізації студента, при цьому взаємини між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного збагачення [5].

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок Д. Іванова про освітнє середовище як продукт активності його суб'єктів [3]. На думку вченого, розвивальний потенціал цього середовища залежить від зрілості, самостійності, креативності учасників освітнього процесу й характеризує його з погляду суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тоді професійно орієнтоване освітнє середовище, яке доцільно розглядати як певну цілісність, що розвивається та наділена спрямованістю, синергією, динамічністю, відкритістю, виконує інтегрувальну, розвивальну, ціннісно-утворювальну, інтерактивну функції, впливає на реалізацію освітньо-професійних потреб майбутніх педагогів, їх професійно значущих особистісних якостей, інтересів, на формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності, а також на стимулювання потреби у професійному самовдосконаленні. Можна стверджувати, що успішне створення та реалізація навчальних

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

проектів майбутніми педагогами цілком залежать від успішної організації професійно орієнтованого освітнього середовища, яке забезпечує максимальне наближення до реальних умов праці.

Ми вважаємо, що створення професійно орієнтованого освітнього середовища під час організації проектної діяльності студентів педагогічних навчальних закладів ґрунтується на таких цінностях: особиста відповідальність за свої дії; високий професіоналізм та його індивідуально-своєрідні стилі, а також самостійний характер мислення; досягнення високого культурного рівня; повага до ерудиції; особиста ініціатива; постійна ініціація творчої діяльності; цінність індивідуальної неповторності та оригінальності поведінки; орієнтація на особисті та професійні досягнення [2]. Саме вони покладені в основу професійно орієнтованого освітнього середовища, детермінують появу конкретних професійних цілей у майбутніх педагогів під час створення навчальних проектів, сприяють розвитку їх особистісних та професійних здібностей та якостей.

Спираючись на вище окреслене, вважаємо, що професійно орієнтоване освітнє середовище наповнює життя студентів особистісно й професійно значущим смислом та змістом, оскільки у ньому відбувається: формування уявлення про світ, що динамічно змінюється; залучення студентів до майбутньої професії; створення уявлення про форми спілкування та спільної праці, де демонструються засоби вирішення нестандартних соціальних, освітніх, культурних завдань; розширення меж навчальних дисциплін; формування та виявлення необхідних якостей для ухвалення правильного рішення; формування здатності до рефлексивної позиції як щодо власних, так і щодо інших уявлень, переконань.

Ми виходили з того, що структура професійно орієнтованого середовища охоплює такі сфери:

– матеріально-технічну, яка відповідає за створення комфортних умов з метою оптимізації навчальної діяльності й передбачає наявність бібліотечного фонду, наявність спеціалізованих кабінетів (наприклад, кімната-музей, кабінет педагогіки, лабораторії тощо) та аудиторій, оснащених комп’ютерами, забезпечення необхідним обладнанням;

– соціально-інтелектуальну, що включає всіх суб’єктів (студенти, викладачі, шкільні вчителі, школярі, адміністрація) освітнього процесу та визначається характером відносин між ними;

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

– інформаційно-наукову, яка забезпечує професійне становлення майбутнього педагога через організаційно-методичні засоби, сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки та передачі інформації, доступ до мережі Інтернет, інформаційні центри, науково-практичні конференції, проблемні семінари, тематичні освітні дискусії, наукові гуртки і товариства, наукові гранти та програми.

Вважаємо за потрібне зосередити увагу на тому, що розвиток інтелектуальної сфери є центральною ланкою психічного розвитку людини, який містить такі важливі елементи, як мислення, увагу, уяву, пам'ять і спрямований на формування професійного мислення у майбутніх педагогів, самостійності й креативності розумової діяльності, оволодіння вміннями визначати проблему, формулювати висновки. Отже, чим вищий рівень сформованості розумової діяльності того, хто навчається, тим продуктивніше відбуватиметься процес його залучення до проектної діяльності.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійно орієнтоване освітнє середовище як спеціально організовану інтегровану структуру життєдіяльності суб'єктів навчального процесу, що передбачає варіативність та можливість вибору оптимальної траєкторії професійного становлення майбутнього вчителя відповідно до його індивідуальних особливостей і потреб, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату, що є визначальним у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів. Тоді формування професійно орієнтованого освітнього середовища під час виконання навчальних проектів передбачає створення викладачем проблемних ситуацій, що моделюють зміст педагогічної діяльності, а також «ситуацій успіху» на заняттях (лекціях, семінарах) з педагогічних дисциплін; використання особистісного підходу до формулювання завдань, що постають перед освітою; урахування під час створення навчального проекту індивідуально-особистісних, професійно-пізнавальних інтересів студентів; складання диференційованих за рівнем складності завдань залежно від індивідуального рівня підготовки студентів; забезпечення рефлексивних процесів під час поетапної розробки навчального проекту. Зазначимо, що викладач активно проявляє свої мотиваційно та емоційно забарвлені позиції під час вступної лекції з питань організації проектної діяльності, а також у процесі створення студентами навчальних проектів, чим забезпечує емоційне налаштування

їх на цікаву, корисну й професійно значущу діяльність.

Практика доводить, що вільний та активний саморозвиток майбутнього педагога залежить від комплексного використання ним усіх можливостей освітнього середовища, оскільки кожна особистість одночасно є і продуктом, і творцем власного середовища, що сприяє інтелектуальному, моральному, духовному, соціальному розвитку та закладає основи професійного становлення [7].

Висновки. Отже, створення професійно орієнтованого освітнього середовища ми вважаємо важливою умовою успішної організації проектної діяльності майбутніх учителів, оскільки воно дає змогу змінити напрям освітнього процесу, що передбачає свободу вибору особистості; забезпечує існування варіативних способів досягнення кінцевої освітньої мети, дозволяє розширити освітню траєкторію руху того, хто навчається, і водночас забезпечити прогностичність результатів навчальної діяльності.

Дослідження питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше її вивчення з точки зору визначення та обґрунтування комплексу педагогічних умов організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учеб. пособ. / Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Пед. общество России, 2004. – 192 с.

2. Гордієнко В. І. Організаційна культура професійно-освітнього середовища / В. І. Гордієнко // Наукові записки. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота» / [редкол. : В. С. Брюховецький (гол.) та ін.] ; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – К., 2004. – Т. 33. – С. 55–59.

3. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды / Д. В. Иванов // Мир психологии. – 2006. – № 4. – С. 22–30.

4. Касярум Н. В. Освітній простір як характеристика сучасної системи освіти / Н. В. Касярум // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – С. 2–5.

5. Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А. В. Качалов // Известия УрГУ имени А. М. Горького. Серия «Проблемы образования, науки и культуры». – 2009. – № 1/2 (62). – С. 212–217.

6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

7. Фёдорова П. С. Социально-психологические характеристики образовательной среды высшего учреждения профессионального образования / П. С. Фёдорова // Ярославский педагогический вестник. Серия «Гуманитарные науки» / Ярославский гос. пед. ун-т имени К. Д. Ушинского. – 2009. – № 2 (59). – С. 162–165.

8. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір»

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

[Електронний ресурс] / А. Д. Цимбалару // Перспективные разработки науки и техники. Серия «Педагогика». – 2007. – № 20. – Режим доступу до журн. : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23997.doc.html.

9. Шалаев И. К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И. К. Шалаев, А. А. Веряев // Педагог: наука, технология, практика. – 1998. – № 4. – С. 1–2.

10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Зосименко. Особенности создания профессионально ориентированной образовательной среды в процессе организации проектной деятельности будущих педагогов.

В статье охарактеризованы современные тенденции к исследованию проблемы создания профессионально ориентированной образовательной среды в учебных заведениях; обоснована ее целесообразность как важного педагогического условия организации проектной деятельности будущих педагогов; определена структура профессионально ориентированной образовательной среды в процессе организации проектной деятельности будущих педагогов.

***Ключевые слова**: образовательная среда, профессионально ориентированная образовательная среда, проектная деятельность будущих педагогов.*

SUMMARY

O. Zosymenko. Features of creation of the professionally oriented educational environment in the process of organization project activity of future teachers.

This article shows the current trends of research problems of professionally oriented learning environment in schools as important pedagogical conditions of project activities for future teachers and the structure of professionally oriented educational environment.

Key words: educational environment, professionally oriented educational environment, project activities for future teachers.

УДК 378.147:796.011.3

Л. В.Зубченко
Донецький державний інститут здоров'я,
фізичного виховання і спорту

АКТИВІЗАЦІЯ САМОСТІЙНО-ТВОРЧОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто етап активізації самостійно-творчої роботи під час формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання, який реалізується на практиці через використання професійних творчих завдань у період педагогічної практики. Такі творчі завдання стимулюють студентів до активної творчої роботи, формують творчу активність, професійну спрямованість, викликають інтерес. Основна увага приділена системі творчих умінь і навичок, які формуються у процесі фахової підготовки спеціалістів фізичного виховання з урахуванням специфіки сучасної освіти.

***Ключові слова**: особистість, студент, творчість, активізація, завдання, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація.*

Постановка проблеми. Принципові зміни у політиці, економіці та соціальному житті нашого суспільства обумовили посилення значущості педагогічної роботи, оскільки саме система освіти має забезпечити кожному громадянину нашої країни реальні умови для повноцінного розвитку, піднесення загальнокультурного та професійного рівнів, самовдосконалення і самовиховання. У зв'язку з цим на сучасному етапі значно підвищуються вимоги суспільства до творчого потенціалу молоді; інтенсивно ведеться пошук оптимального змісту, форм і методів підготовки вчителів, готових до педагогічної творчості, яка сприяє самореалізації як учителів, так і їх вихованців.

У наш час творчий підхід до виконання професійних обов'язків одночасно є і умовою, і показником інтенсивного оновлення педагогічної роботи [3, 2]. У сучасних умовах творчий педагог – це насамперед дослідник, що володіє певними якостями: науковим психолого-педагогічним мисленням, високим рівнем педагогічної майстерності, певною дослідницькою сміливістю, розвинутою педагогічною інтуїцією, критичним аналізом, потребою у професійному самовихованні й активним використанням передового педагогічного досвіду [3, 5].

Не обминув цей процес і фахівців з фізичного виховання, перед якими постає нагальна потреба у формуванні педагогічної творчості для подальшої ефективної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему педагогічної творчості вчителів розглядали багато науковців, зокрема В. Андреєв, І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Нікандров, М. Поташник, С. Сисоєва та ін. Так, В. Кан-Калик, М. Нікандров досліджували педагогічну творчість учителя як співтворчість у педагогічній дійсності, яка безперервно змінюється, як мистецтво і як конкретизацію педагогічного ідеалу вчителя в системі завдань, які постійно вирішує педагог в умовах педагогічної роботи. С. Сисоєва трактує її як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі [4, 24]. І. Зязюн наголошує на тому, що це здатність допомогти людині пізнати внутрішній світ, насамперед свій розум, допомогти йому напрягти інтелектуальні сили, навчити його розуміти і створювати прекрасне своєю працею, своїми зусиллями [1, 85].

Орієнтації студентів на творчу самореалізацію в майбутній професійній діяльності й визначення шляхів формування творчої

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

особистості у вищому навчальному закладі присвячені праці О. Абдулліної, Т. Білієнко, Л. Ведернікової, М. Віленського, О. Волошенко, В. Караковського, О. Киричук, Н. Кичук, З. Левчук, А. Мудрика, А. Орлова, Л. Подимової, Р. Скульського, Н. Щуркової та ін.

Останнім часом розуміння педагогічної творчості як діяльності зміщується в бік стратегії саморозвитку особистості та рефлексії, які зумовлюють формування особистості учня як суб'єкта життєтворчості, і щодо цього педагогічна творчість завжди супроводжує самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання людини [7, 58].

Розв'язанню проблем формування творчої особистості студентської молоді у процесі фахової підготовки вчителів фізичного виховання присвячені дослідження О. Демінського, О. Ємця, Н. Зубанової, Р. Карпюка, О. Пєхоти, А. Цьося, Б. Шияна та інших. Усі вони відзначають, що головним чинником у процесі становлення студента як майбутнього вчителя є наявність професійних знань, умінь і навичок, якими вони оволодівають під час навчання у вищому навчальному закладі. О. Пєхота додає до цього, що ця сукупність знань, умінь і навичок трансформується під впливом самостійної творчої діяльності в педагогічну творчість. Педагогічна творчість учителя фізичного виховання залежить від різних чинників: професійної підготовки, особистісних якостей і обов'язково від бажання і творчого натхнення самої особистості.

Мета статті – обґрунтувати необхідність активізації самостійно-творчої діяльності під час формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Аналіз одного з концептуальних державних документів, які регламентують стратегію розвитку вищої освіти в Україні, а саме Закону «Про вищу освіту», дозволяє визначити загальні вимоги до вчителя, обов'язки педагогічних кадрів у самоосвіті, підвищенні їх творчого професійного рівня, педагогічної майстерності, загальної культури: «Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку з цим основна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління творчо мислячих, професійно компетентних педагогічних працівників» [5].

Саме тому сьогодні ставляться посилені вимоги до фахової

підготовки майбутніх спеціалістів з фізичного виховання. Упродовж навчання у вищому навчальному закладі вони мають не тільки у повному обсязі й глибоко оволодіти системою наук про особливості фізичного виховання школярів, методику проведення занять з фізичного виховання, а й навчитися творчо застосовувати ці знання на практиці [6, 117].

Педагогічна творчість учителя фізичного виховання характеризується тими відмінностями, що лежать у площині специфічних завдань фізичного виховання. Спираючись на дослідження вищеназваних науковців, ми розглядаємо педагогічну творчість майбутніх учителів фізичного виховання як професійну діяльність, центральною ланкою якої є особистісно-розвивальна взаємодія в системі «вчитель – учень», результатом чого є формування високорозвиненої, творчо мислячої особистості школяра засобами ФВ.

У процесі формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання важливе місце посідає активізація самостійно-творчої роботи студентів під час педагогічної практики, яка спрямована на саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів фізичного виховання.

Проблеми активізації навчання і виховання розглядали А. Вербицький, І. Підкасистий, А. Смолкін, Г. Щукіна та інші. Педагогічний словник поняття «активізація» визначає як постійний процес залучення студентів до енергійного, цілеспрямованого навчання, подолання пасивної і стереотипної діяльності. Головна мета активізації – формування активності у студентів, зростання якості навчально-виховного процесу.

А. Смолкін, Г. Щукіна виділяють основні фактори, які налаштовують студентів на активність. Це насамперед:

- професійний інтерес, який є головним мотивом активізації студентів. Цей фактор, як зазначає Г. Щукіна, необхідно враховувати вже під час формування навчального матеріалу [7, 11]. Студент ніколи не стане вивчати конкретну ситуацію, якщо вона надумана і не відображає реальної дійсності, і не буде активно обговорювати проблему, яка йому не цікава. І навпаки, його інтерес різко посилюється, якщо матеріал містить характерні проблеми, з якими він зіштовхувався у житті, а іноді і самостійно розв’язував;

- творчий характер навчальної діяльності. Дослідницький характер навчальної діяльності дозволяє пробудити у студентів творчий інтерес, а це у свою чергу стимулює їх до активної самостійно-творчої діяльності, до пошуку нових знань [1, 46].

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

- змагання у процесі навчання;

- ігровий характер проведення занять. Добре організоване ігрове заняття повинно містити «пружину» для саморозвитку студента;

- емоційний вплив, який пробуджує бажання активно залучатися до колективного процесу навчання, зацікавленість, що приводить до саморуху суб'єктів навчання [1; 5; 7].

Ураховуючи вищеназвані фактори, можна активізувати діяльність студентів, тому що різний підхід до занять, а не однобічний, викличе у них інтерес, бажання творити, вони будуть з натхненням реалізовувати свої творчі задуми і залучати до цієї роботи інших.

На IV курсі (випускному) студенти проходять педагогічну практику як вчителі фізичного виховання у школі. Педагогічна практика розглядається як основний процес, який дозволяє з'ясувати студенту ставлення до обраної професії і її місце у своєму житті, як основа для цілеспрямованого формування і вдосконалення педагогічних знань і досвіду, як середовище морального і психологічного загартування майбутнього вчителя [2; 3; 6]. Вона має на меті сприяти якісній підготовці студентів до самостійної роботи, творчого виконання основних професійно-педагогічних функцій як учителя фізичного виховання в реальних умовах навчально-виховного процесу, а також відповідно до сучасних вимог до працівників педагогічної праці, розвитку інтересу студентів до обраної професії [3, 86]. Вони ознайомлюються з різними формами роботи у класах, удосконалюються у проведенні навчальних і позакласних заходів з учнями різних вікових груп. Відбувається адаптація студента-практиканта до різних сторін діяльності вчителя фізичного виховання [6, 86].

Складність цього полягає в тому, що студенти повинні перетворити і синтезувати знання, отримані під час вивчення теоретичних дисциплін, і використати їх для самостійного і творчого вирішення практичних завдань у період практики.

На початку педагогічної практики було проведено опитування студентів: «Яким чином у період педагогічної практики Ви будете організовувати і проводити заняття з фізичного виховання зі школярами?». 87% відповіли, що заняття в цей період будуть проводити, суворо дотримуючись правил і положень, тільки 13% відзначили, що застосують свої творчі здібності, для того щоб зробити для школярів

уроки з фізичного виховання цікавими й оригінальними. Це становище спонукало нас до наступної роботи.

Для того щоб діяльність студентів мала елементи педагогічної творчості, ми використали творчі завдання для закріплення отриманих теоретичних знань. Під час проходження педагогічної практики студентам запропонували виконати певні завдання: розробити творчі сценарії для проведення спортивного заходу, провести змагання згідно із сценарієм серед навчальних класів; організувати заняття-конкурси на «Кращий позашкільний захід», «Творчий план-конспект уроку з фізичного виховання»; самостійно спланувати роботу з фізичного виховання школярів; самостійно провести бесіду (дискусію) з окремої теми в галузі фізичного виховання. Це дало змогу занурити всіх студентів без залучення до творчої діяльності.

Так, під час написання «Творчого плану-конспекту уроку з фізичного виховання» кожен студент повинен був розробити зміст уроку для учнів в ігровій формі. Це завдання потрібно було виконати за допомогою ігор. Відшукавши необхідні ігри, студенти готувалися до уроків відповідно до загальноприйнятих вимог. Після проведеного уроку викладачі зі студентами здійснили аналіз уроку. Студента оцінювали за якість конспекту та за вміння розвивати фізичні якості згідно із завданнями уроку. Запропоноване навчання дозволило студентам набути досвіду проведення уроків за допомогою ігор. Також студенти розробили творчий сценарій проведення спортивного свята «Подорож у країну спорту» з різними варіантами його проведення. Наприклад, «Подорож до Давньої Греції» передбачала використання і виконання вправ, які були характерні для того часу (стрибки в довжину з розбігу, метання в ціль, боротьба та ін.). Студенти разом з учнями прикріпленого класу ніби разом «вирушали у подорож», виконуючи фізичні вправи. Під час проведення бесіди (дискусії) за основу заняття з фізичного виховання були взяті факти з біографії видатних спортсменів, тренерів, заслуховувалися доповіді учнів про життя і спортивну діяльність С. Бубки, Н. Зюзюкової, Я. Клочкової, Д. Юрченка та ін. До проведення таких занять студенти залучали і відомих спортсменів міста.

Під час педагогічної практики студенти також займалися самостійним плануванням роботи з фізичного виховання школярів, проводили наукові дослідження. Це поглиблювало знання та збагачувало досвід дослідницької роботи у навчальному процесі. Студенти здійснювали

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

педагогічний аналіз уроків з фізичного виховання, що мало дослідницький характер, потребувало наукового мислення. У нього входить оцінка ефективності методів та засобів, які використовують для оцінки інтенсивності фізичних вправ. Увесь зібраний матеріал студенти аналізували та викладали у письмовому вигляді з висновками та практичними рекомендаціями [6, 127]. Наприкінці практики підбивали підсумки та простежували ефективність підготовлених для школярів уроків.

Наприкінці педагогічної практики, ми знову провели опитування серед студентів-практикантів та одержали такі результати. 56% опитаних упевнені, що будуть підвищувати рівень педагогічної творчості через самоосвіту; 40% зазначили, що надалі активізують творчу діяльність не тільки у прикріпленому за ними класі, а і їх можливості поширюються на паралельні. Вони будуть залучати своїх одногрупників з інших шкіл до проведення та організації змагань, творчих уроків з фізичного виховання, різноманітних конкурсів. До цієї роботи залучали і школярів, які з радістю брали участь у заходах, які організовували і проводили студенти-практиканти. 79% респондентів відзначили, що у процесі педагогічної практики з використанням різних творчих завдань значно активізували самостійно-творчу діяльність, позитивно оцінили значення педагогічної творчості в діяльності вчителя фізичного виховання і можливості її формування через педагогічну практику. Тому що педагогічна практика, як вони всі відзначили, формує творчий стиль мислення у майбутніх учителів фізичного виховання.

Отже, педагогічна практика повинна стимулювати студентів до активної самостійно-творчої роботи, формувати в них певні якості і вміння, а саме: професійно-творче мислення, творчу активність, оригінальність і креативність під час проведення різних видів робіт. Для якісної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до роботи у школі буде корисним цикл нестандартних, креативних занять, що сприяють формуванню педагогічної творчості. Тому педагогічну практику студентів у школі необхідно організовувати і проводити з урахуванням індивідуальних потреб школярів, сучасних тенденцій школи, із застосуванням нововведень під час проведення уроків з фізичного виховання, позакласних, оздоровчо-спортивних заходів.

Висновки. Активізація самостійно-творчої роботи студентів у період педагогічної практики дуже ефективно впливає на формування педагогічної творчості майбутніх учителів фізичного виховання.

Використання в навчальному процесі різних творчих завдань передбачає максимальне розширення творчих можливостей кожного студента окремо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 110 с.

2. Ємець О. Вчимося професійного мислення / О. Ємець // Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 4. – С. 20–22.

3. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. П. Карпюк. – Вінниця, 2005. – 24 с.

4. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підруч. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 460 с.

5. Смолкин А. М. Активные методы обучения / А. М. Смолкин. – М., 1991. – 60 с.

6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : підруч. : [у 2 ч.] / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – Ч. 2. – 216 с.

7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина // Семья и школа. – № 3. – 1982. – С. 10–14.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Зубченко. Активизация самостоятельно-творческой работі будущих учителей физического воспитания при формировании педагогического творчества.

В статье рассмотрен этап активизации самостоятельно-творческой работы при формировании педагогического творчества будущих учителей физического воспитания, который реализуется на практике через использование профессиональных творческих заданий в период педагогической практики. Такие творческие задания стимулируют студентов к активной творческой работе, формируют творческую активность, профессиональную направленность, вызывают интерес. Основное внимание уделено системе творческих умений и навыков, которые формируются в процессе профессиональной подготовки специалистов физического воспитания с учетом специфики современного образования.

***Ключевые слова**: личность, студент, творчество, активизация, задание, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация.*

SUMMARY

L. Zubchenko. Acnivisation of independent creativeness of future physical education teachers in the process of formation of pedagogical creativeness.

The step of activisation of independent creativeness while formation of pedagogical creativeness of future physical education teachers through professional creative assignments during pedagogical practice is considered. These creative assignments promote students' active work, stir to activity, professional orientation evoke interest. The main attention is given to the system of creative skills and abilities which are formed in the process of professional training of specialists of physical education taking into account peculiarities of contemporary education.

Key words: personality, student, creativeness, active work, assignment, self development, self perfection, self realization.

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

УДК 159.946.3:81’23–057.875

М. С. Казанджиєва
Сумський державний університет

ТЕКСТОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті предметом розгляду є важливий чинник мовленнєвого розвитку особистості – текстова компетентність як складова комунікативної компетентності особистості. Проаналізовано поняття «текстова компетентність». Розкрито особливості формування текстової компетентності учнівської молоді у процесі текстової діяльності. Визначено основні структурні характеристики компетентностей сприйняття, розуміння та інтерпретації тексту.

***Ключові слова**: мовленнєвий розвиток, комунікативна компетентність, текстова компетентність, мовна особистість, текстоцентризм.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку інформаційного постіндустріального суспільства й відповідно освіти відбувається стрімке нагромадження інформації та її інтенсивна переробка, що зумовило не тільки докорінні зміни в суспільно-економічному середовищі, а й появу нової освітньої парадигми. Пріоритетним напрямом цієї парадигми, що стала результатом гуманізації та гуманітаризації освіти, вважається антропоцентризм і текстоцентризм [1; 6; 8]. Функціонування цих нових феноменів як ключових в освітньому середовищі значно посилило увагу до проблем комунікативної компетентності в цілому і текстової компетентності зокрема.

У зв’язку з цим особливої актуальності набувають дослідження питань самовираження особистості у процесі текстової діяльності: «Міждисциплінарна увага до феномену тексту з боку філософської герменевтики, семіотики, культурології, лінгвістики, поетики, літературознавства та інших наук породжує проблему створення інтегративних технологій навчання текстового знання в контексті різних освітніх систем» [4, 57].

У процесі формування вмінь працювати з текстовою інформацією дуже важливим є навчання текстової діяльності – складання, породження, тлумачення текстів. Особливо це стосується студентів-іноземців, які опановують чужу мову й культуру, що часом радикально відрізняються від рідної мови і культури. Тому одним із важливих завдань навчання іноземних студентів є формування текстової компетентності, умінь працювати з інформацією як у плані розуміння, так і у плані продукування різних текстів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема навчання текстової

діяльності як частина глобальних проблем, зокрема загальної психології і психології мовленнєвої діяльності, розглядалася у працях Л. С. Виготського, Т. М. Дрідзе, М. І. Жинкіна, І. А. Зимньої, О. М. Леонтьєва, О. О. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна.

Останнім часом з'являється дедалі більше власне лінгвістичних і загальнометодологічних наукових досліджень, пов'язаних із розумінням, інтерпретацією та продукуванням текстів. Розв'язуються проблеми предметного змісту й структурування навчальних текстів (Л. П. Доблаєв, Т. М. Дрідзе, М. І. Жинкін, І. А. Зимня, А. І. Новиков, Г. Д. Чистякова та ін.), відбору й організації текстів (І. Л. Бім, В. А. Бойко, Н. Г. Воропаєва, А. К. Головачова, Л. П. Єрмолаєва, А. Л. Лугова, М. В. Ляховицький, І. Д. Салістра, Т. С. Сєрова, С. К. Фоломкіна та ін.), досліджуються питання предметно-логічної організації текстового матеріалу (Н. П. Гресс, А. М. Сохор та ін.).

Водночас недостатня розробленість проблеми зумовила **мету статті**: проаналізувати особливості формування текстової компетентності у процесі мовленнєвого розвитку студентів-іноземців, визначити основні структурні характеристики компетенцій сприйняття, розуміння й інтерпретації на основі інтеграції психологічних, філософських, лінгвістичних досліджень.

Виклад основного матеріалу. Сучасний навчальний процес збагачується новими підходами до вирішення завдання формування текстової компетентності. Іншомовне професійне спілкування розглядається з позицій нових концепцій, методик, підходів: з'являються нові типології мовленнєвих актів, типології професійно орієнтованого мовленнєвого матеріалу тощо.

У науковому обігу успішно функціонують порівняно нові поняття «антропоцентризм» і «текстоцентризм». На ці феномени спрямована увага багатьох дослідників, у тому числі авторитетних лінгвістів, які коригують усталені концепції відповідно до нових реалій. Так, Ю. М. Караулов [3] запропонував в основу класифікації мовленнєвих творів (продуктів) покласти такі критерії: 1) ступінь структурно-мовної складності; 2) глибину і точність відображення дійсності; 3) певну цільову спрямованість. Проте на сучасному етапі ці критерії набувають нової якості, змінюючись відповідно до змін мовної картини світу. Зупинимося детальніше на цих трансформаціях.

Характеризуючи перший критерій, зазначимо, що рівневе уявлення про будову мовного механізму, «образ мови» (як системне описання

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

засобів вираження смислів і семантики) змінюється «образом носія мови», тобто мовної особистості. Як зазначає Ю. М. Караулов, замість відомої формули «За кожним текстом стоїть система мови» актуалізується нова: «За кожним текстом стоїть мовна особистість» [8, 6–7].

Другий критерій – глибина і точність відображення дійсності – стосується змістовної сторони текстів. Характерною ознакою нової комунікативної ситуації стає процес розширення семантичної складової аналізу мовних одиниць: «від вивчення значення слів... до дослідження значення речень, семантичних полів і цілих текстів» [8, 6]. Поряд із когнітивною психологією чільне місце посідає когнітивна лінгвістика.

Стає очевидним, що і третій критерій – цільова спрямованість – набуває нових ознак. Якщо раніше прагматичними аспектами опікувалася переважно стилістика і риторика, то на сучасному етапі поряд із теорією мовленнєвих актів на перший план виходить герменевтика.

Отже, можна констатувати, що класичні лінгвістичні підходи поступаються місцем комунікативним (текстовим).

Незважаючи на те, що текстова компетентність є одним із ключових понять сучасної освітньої парадигми, її статус остаточно не встановлений. Деякі дослідники вважають її частиною комунікативної компетентності, деякі – мовної. Ми вважаємо, що текстова компетентність поряд із прагматичною є складовою комунікативної компетентності і поділяється на мовну і мовленнєву. Прагматичний компонент, як правило, залишається поза увагою лінгвістів, оскільки є відносно незалежним і становить предмет уваги насамперед для психолінгвістики.

Аксіоматичною визнається структура текстової компетентності: 1) знання про текст; 2) уміння текстової діяльності. Текстова компетентність включає «комплекс знань про текст як форму комунікації», а також «набір знань, навичок і вмінь особистості здійснювати текстову діяльність» [2, 69].

Текстова компетентність – це володіння компетенціями, що визначають готовність до текстової діяльності. Н. С. Болотнова виділяє три види текстової діяльності: «текстотвірна, текстосприймальна, інтерпретаційна» [1, 9]. І. В. Салосіна [4] пропонує ще два: текстовідтворювальна діяльність та діяльність, спрямована на розуміння тексту.

У цілому відповідно до видів текстової діяльності дослідники виділяють п’ять компонентів у структурі текстової компетентності: компетенція відтворення; текстова компетентність; текстотвірна

компетенція; інтерпретаційна компетенція; компетенція сприйняття.

Складові цієї моделі корелюють із видами текстової діяльності:

- написання тексту (первинна діяльність) – текстотвірна компетенція;
- читання, слухання тексту (вторинна діяльність) – компетенції сприйняття й розуміння;
- інтерпретаційна компетенція;
- презентація тексту – компетенція відтворення.

Формування текстової компетентності є інтегративним процесом, що включає філологічну, психологічну й педагогічну складові. Філологічна складова спирається на психологічну (психологія сприйняття загалом і психолінгвістика зокрема) і педагогічну (теорія і методика навчання), якщо йдеться про навчання текстової діяльності.

Особливості комунікативної компетентності в цілому зумовлені прагматичною сутністю тексту. Існує безпосередня залежність форми, виду, змісту текстової діяльності від ситуації, сфери, учасників комунікативної взаємодії, комунікативних потреб.

Комунікативні потреби – це конкретні спонуки до діяльності щодо сприйняття і продукування актів комунікації. Якщо йдеться про читання спеціальних текстів, то комунікативними потребами виступають: потреба в повному і точному розумінні інформації (зміст спеціального тексту); потреба у розумінні фактологічного змісту; потреба в усному (письмовому) відтворенні одержаної інформації.

Мовна компетентність (знання правил мови й уміння застосовувати їх на практиці) створює передумови для здійснення всіх видів текстової діяльності.

Мовленнєва компетентність (уміння застосовувати мовні засоби у процесі мовленнєвої взаємодії) ґрунтується на знаннях, уміннях, готовностях, що лежать у сфері мови. Правильність, точність, ясність мовлення визначають успішність спілкування.

Прагматика як складова комунікативної компетентності передбачає врахування (аналіз) комплексу питань, що характеризують взаємодію учасників комунікації.

Відповідно комбінації всіх трьох елементів утворюють сферу формування культури мовлення як уміння ефективно використовувати мовні можливості відповідно до ситуації, сфери і завдань спілкування.

Ю. М. Караулов розробив модель мовної особистості, у якій мовна

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

особистість постає як сукупність «здатностей до створення й сприйняття мовних творів (текстів)» [3, 245]. Вона включена до цілісної структури особистості суб'єкта, процес її реалізації здійснюється в контексті мовленнєвої діяльності (і текстової діяльності у складі комунікативної). Наведемо її рівні.

1. Вербально-семантичний – на ньому реалізується процес сприйняття й розуміння змісту слів та їх взаємозв'язків у контексті речення, а його ефективність прямо залежить від ступеня володіння мовою (мовної компетентності) особистості.

2. Лінгвокогнітивний – відображає соціальні й соціолінгвістичні характеристики мовної спільності і формується одночасно з комунікативною компетентністю.

3. Прагматичний – передбачає стійкі комунікативні потреби й комунікативні готовності (комунікативна компетентність) і керує механізмами текстотворення, текстосприйняття й розуміння тексту (текстова компетентність).

Наведені три рівні мовленнєвої діяльності корелюють із трьома складовими структури мовної особистості – інтелектуальною, лінгвістичною і прагматичною.

Процес формування мовної особистості має безперервний характер і безпосередньо залежить від рівня мовної культури. Із цієї причини зростає значущість початкового етапу мовної підготовки іноземних студентів, на якому відбувається оволодіння чужою мовою, визначаються основні ціннісно-мовленнєві установки. Прогнозований результат навчання – високий рівень текстової компетенції є комплексною структурою, заснованою на «взаємодії» «філологічних» компетентностей: мовної (лексичної, граматичної, синтаксичної) та мовленнєвої (теорія тексту і текстотворення).

Саме тому необхідно навчати іноземних студентів не тільки лексики, граматики, синтаксису української мови, а й цілісного сприйняття текстів, уміння бачити механізми текстотворення, опановувати навички інтерпретації готових текстів і продукування нових.

Зважаючи на викладене, одним із провідних завдань методики навчання текстової діяльності є формування комплексу вмінь іншомовної комунікації в певному виді діяльності. Одним із варіантів вирішення цього завдання може стати метод системного моделювання (визначення умінь сприймання і продукування іншомовної наукової інформації, типів і різновидів вправ і завдань). Наприклад, навчання читання може базуватися

на спеціальних текстах, систематизованих на основі метатемного підходу і типу їх комунікативної організації. Метатемний підхід є ефективним методом презентації логіко-смислової структури і змісту навчальних текстів, оскільки дозволяє коректно організувати спеціальну інформацію.

Виділяючи слідом за П. Л. Блонським чотири стадії розуміння тексту: найменування, специфікація, пояснення через відоме, пояснення, відповідне до реальної дійсності, І. В. Салосіна співвідносить їх із рівнями мовного знання: перша зумовлена мовною компетентністю особистості, три наступні – комунікативною і текстовою компетентностями.

На основі розуміння тексту формується готовність до здійснення інтерпретаційної діяльності. За точним формулюванням О. М. Славської, інтерпретація – це «інтелектуальне перетворення» тексту [7, 32]. Продукування нового тексту – вищий рівень оволодіння текстовою компетенцією, що свідчить про високий рівень володіння іноземною мовою.

Висновки. Таким чином, процес вивчення іноземної мови (якою для студентів-іноземців у наших університетах є українська) передбачає не тільки освоєння лексичного запасу, засвоєння граматики і синтаксису (тобто розширення діапазону можливостей у розумінні змісту слів та їх зв’язків у складі мовних конструкцій), а й формування комплексу вмінь іншомовної комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотнова Н. С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста : метод. пособ. / Н. С. Болотнова. – Томск, 2002. – 64 с.

2. Болотнова Н. С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе / Н. С. Болотнова // Коммуникативно-деятельностный и тексто ориентированный подходы к преподаванию русского языка : материалы науч.-практ. конф.-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» института «Открытое общество» (12 марта 2001 г.). – Томск, 2001. – С. 66–76.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. – 263 с.

4. Салосина И. В. Текстовая деятельность как основа профессиональной педагогической компетентности будущего учителя / И. В. Салосина // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 7 (70). Серия «Педагогика». – Томск, 2007.

5. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник Томского государственного педагогического университета. Выпуск 10 (73). Серия «Педагогика». – Томск, 2007.

6. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции /

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

Седов К. Ф. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.

7. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации / Славская А. Н. – Дубна : Феникс+, 2002. – 240 с.

8. Язык и личность : сб. статей / отв. ред. Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1989.

РЕЗЮМЕ

М. С. Казанджиева. Текстовая компетентность как фактор речевого развития иностранных студентов.

В статье предметом рассмотрения является важный фактор речевого развития личности – текстовая компетентность как составная часть коммуникативной компетентности личности. Проанализировано понятие «текстовая компетентность». Раскрыты особенности формирования текстовой компетентности обучаемых в процессе текстовой деятельности. Определены основные структурные характеристики компетентностей восприятия, понимания и интерпретации текста.

***Ключевые слова**: речевое развитие, коммуникативная компетентность, текстовая компетентность, языковая личность, текстоцентризм.*

SUMMARY

M. Kazandshieva. Text competence as a speech development factor in foreign students traininq.

Text competence as a main part of a person communicative competence is an important factor in a person's speech development process in general – studying of this problem is the subject of the article analysis. The key notion of the article is «text competence». The author characterizes the process of text competence formation in forcing students teaching. The article gives the analysis of main structural features of different kinds of competence – the competence of perception, the competence of comprehension and the competence of text inter pretation.

Key words: person's speech development, communicative competence, text competence, linquistic personality, text centred.

УДК 378.147:338.48

С. М. Кобзова
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ПРОЕКТУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ МАРШРУТІВ

У статті розглянуті особливості використання сучасних технологій та методів, а саме творчого завдання, аерокосмічного та картографічного методів, тематичної дискусії з відеомодулями, екскурсії, бесіди зі співробітником туристичного агентства, музею, виставки, педагогічної технології кейс-стаді, методу проектів у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів.

***Ключові слова**: педагогічна технологія, метод, творче завдання, аерокосмічний та картографічний методи, тематична дискусія, екскурсія, метод кейсів, проектна технологія.*

Постановка проблеми. Однією з умов підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів є здійснення навчального процесу студентів переважно через сучасні технології та методи підготовки. Однак проблема їх використання полягає у тому, що необхідно теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання цих технологій та методів у процесі підготовки фахівців сфери туризму до проективної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження вчених (В. Беспалько, І. Дичківської, Г. Селевко) засвідчують актуальність питання застосування сучасних педагогічних технологій у професійній освіті. Проблематикою використання технологій у процесі підготовки фахівців сфери туризму займалися українські дослідники Л. Поважна, І. Полковникова, Г. Цехмістрова, Г. Яковенко. Також можливості використання різних видів технологій та методів (ігрових, методу проектів, методу конкретних ситуацій) під час підготовки фахівців для туристичної галузі досліджено в кандидатських дисертаціях російських науковців О. Айгістової, В. Ляменкова, І. Малахової, В. Малої, Л. Тітової, С. Циплухіна та інших.

Мета статті – висвітлити досвід використання сучасних технологій та методів у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів. А **завданням статті** є теоретичне обґрунтування доцільності використання обраних технологій та методів для підвищення рівня підготовки студентів до проектування регіональних туристських маршрутів.

Виклад основного матеріалу. Саме поняття «педагогічна технологія в туристській освіті» як проблема теорії навчання зазнала помітної еволюції. До 50-х років зміст педагогічної технології обмежувався питаннями використання технічних засобів навчання. У середині 50-х років з'явився сам термін «туристська педагогічна технологія», який спочатку означав створення навчального середовища, а потім – чітке планування усього процесу навчання. До початку 60-х років розуміння педагогічної технології збігалося з програмованим навчанням. У 70-х роках педагогічна технологія розумілася переважно як індивідуалізація туристського навчання з застосуванням комплексних технічних засобів у побудові навчального процесу.

Технологія туристського навчання пов'язана з оптимальною побудовою і реалізацією навчального процесу з урахуванням цілей навчання. Тому

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

технологія навчання правомірно визначається як галузь знань, пов'язана з закономірностями побудови, реалізацією й оцінкою всього навчального процесу з урахуванням цілей навчання, а саме підвищення ефективності туристської освіти [5, 277–279]. Правомірним є розмежування таких понять, як «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання (виховання, управління, підготовки)», оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту. У поданому дослідженні ми розглядаємо саме «технології підготовки» фахівців для сфери туризму.

Технологія підготовки є засобом організації освітнього процесу. Технологія підготовки може розглядатися як широкий спектр методів і засобів навчання, які застосовуються в навчальному процесі (за Г. Цехмістровою). Відомо, що під методами навчання розуміється спільна діяльність викладача і студентів, спрямована на оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Технологія підготовки – це тип технології, що моделює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами вона є наближеною до окремої методики (І. Дичківська). Їй властиві специфічні зміст, форми і методи. На нашу думку, технологія підготовки є змістовним узагальненням усіх перерахованих визначень.

У структурі технології підготовки виокремлюють підрівні: кількість технологічних етапів, ступінь технологічності, складність технологічності, гнучкість і мобільність технології тощо. Також, розглядаючи технологію як розгорнутий метод підготовки, ми враховували наступні критерії їх відбору (за Ю. Бабанським) [1, 293; 2, 49]: відповідність методів закономірностям та принципам підготовки, відповідність методів основним цілям та завданням підготовки на визначеному етапі, відповідність методів особливостям змісту підготовки, урахування особливостей студентів (психологічних, вікових, рівень підготовки тощо), урахування конкретних зовнішніх умов (соціальних, географічних, виробничих тощо), урахування можливостей викладача щодо використання різних методів. З'ясування цих параметрів та критеріїв, що визначають вибір технологій для конкретного учбового процесу, забезпечили прийняття виваженого рішення про доцільність впровадження конкретної технології та ефективності її використання. Необхідно зазначити, що які б технології ми не взяли за основу, вони не можуть існувати ізольовано одна від одної.

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

До найбільш поширених у туристській освіті технологій відносяться технологія модульного та модульно-рейтингового навчання, проблемного, розвиваючого, комп'ютерного, імітаційного, тьюторського, дистанційного, діалогового, інтенсивного тощо. Розглянемо далі зміст лише тих технологій та методів, використання яких, на нашу думку, є найефективнішим під час проведення лекцій та практичних занять з дисциплін спрямованих на підготовку студентів до проектування регіональних маршрутів.

Ураховуючи специфіку майбутньої професійної діяльності студентів щодо регіонального аспекту підготовки, важливим постає питання застосування у процесі їх підготовки **творчих завдань** як однієї з форм підвищення ефективності навчання. Творче завдання – це взаємозв'язок пізнавального та розумового завдань, рішення якого вимагає від студентів застосовування раніше засвоєних знань та умінь у новій ситуації, їх комбінацію, побудову на їх основі способу рішення; нове бачення проблеми в традиційній ситуації; виокремлення структури і нової функції об'єкта; призводить до напруження думки, збуджує розумову діяльність. Творче завдання становить собою шлях підведення студентів від простого і найчастіше необміркованого відтворення знань до їх самостійного добування, вміння міркувати, робити висновки. Нами у межах вивчення дисципліни «Туристичні ресурси України» було запропоновано студентам виконати творчі завдання на тему «Туристичні ресурси Луганщини (природні та історико-культурні об'єкти)».

Методика вирішення запропонованих творчих завдань включала в себе ланцюжки рішень окремих пізнавальних підзавдань, кожне з яких носить переважно репродуктивний характер і не становить особливих труднощів. Студент легко може їх вирішити, спираючись на вже набутий обсяг знань. Сукупність таких підзавдань породжує творчість студента. Вміння розбити завдання на підзавдання, встановити послідовність їх розв'язку, логічний хід міркувань виключає основні труднощі під час вирішення вихідного завдання. Такий підхід активізує розумову діяльність та призводить до нестандартних рішень.

Під час проведення лекційних та практичних занять також використовувалися можливості **картографічного** та **аерокосмічного методів**. Загальна характеристика картографічного методу полягає у використанні карт для вивчення зображених на них об'єктів. Сучасний

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

картографічний метод дослідження нараховує велику кількість прийомів для вивчення різних типів туристичних об'єктів, визначення їх кількісної характеристики, розміщення у просторі. З цією метою був використаний аерокосмічний (дистанційний) метод. Метод називається дистанційним тому, що Земля вивчається на відстані, дистанції, а аерокосмічним – тому що для цього використовуються космічні апарати та супутники. Оскільки аерофотозйомка залишається основним методом топографічного фотографування і отримання інформації щодо стану природних компонентів територій і можливостей їх рекреаційного використання, дистанційний метод відіграє велику роль у підготовці фахівців сфери туризму. Вивчення карт та застосування аерофотозйомки допомагає фахівцям сфери туризму розробити трасу маршруту, вибрати варіант її побудови, допомагає чітко орієнтуватися на місцевості.

Наступний метод – **тематичні дискусії з відеомодулями**. Цей метод являє собою дискусію, що побудована на спільному перегляді актуальних відеороліків з питань туризму (тривалістю 3–7 хв.). Після чого відбувається обговорення переглянутого матеріалу у процесі якого, студенти отримують можливість висловлювати власну точку зору щодо змісту відеороліків, вислухати думку співтоваришів та викладача. Тематика таких відеоматеріалів може бути різноплановою. На нашу думку, використання цього методу є найбільш обґрунтованим під час розгляду питань розробки рекламних матеріалів щодо нового туристичного маршруту. Доцільним був показ рекламних роликів провідних українських та закордонних туроператорів, щодо запропонованого ними переліку послуг. Показ рекламної інформації, щодо нового туристичного маршруту також слугував прикладом для розробок студентами реклами створеного ними самостійно регіонального туристського маршруту.

Одним з найцікавіших методів професійної підготовки, який дозволив організувати спостереження та вивчення різних явищ, предметів, процесів у природних умовах, музеях, на виставках стала **екскурсія**. Сутність екскурсії як методу підготовки полягає у наглядному вивченні технологічних процесів проектування регіональних маршрутів. Вона вимагає чіткого планування, визначення мети її проведення, підбір відповідних об'єктів для показу, визначення характеру індивідуальних завдань під час екскурсії, оформлення її результатів. Під час підготовки фахівців сфери туризму до проектування

регіональних маршрутів екскурсія набуває особливого навчального значення, оскільки у даному випадку має на меті розглянути технологічний процес її побудови так кажучи «з середини». Екскурсія організовується відповідно до «Правил проведення туристських подорожей з учнівською та студентською молоддю України» та може проводитися викладачем разом із співробітниками музеїв, виставок тощо. Іншим важливим моментом є те, що під час таких підготовчих екскурсій використовується місцевий туристичний потенціал регіону, у студентів формується уявлення про можливість використання нових об'єктів з туристичною метою. Виконання відповідних завдань на маршруті, перебування у природному середовищі, знайомство з історичною та культурною спадщиною сприяє вихованню патріотизму, моральних якостей студентів. Після екскурсії відбувається групова бесіда та підбиваються підсумки, робиться розбір екскурсії, обговорюються усі технологічні етапи підготовки та проведення екскурсії, виявляються недоліки, що були допущені при її організації. Отже, екскурсія дає можливість зв'язати вивчену теорію з практикою, проаналізувати увесь технологічний процес як з боку туристів так і з боку організаторів. Зазначений метод підготовки розглядає усі ключові моменти, на які необхідно звернути увагу студентів, щоб навчити їх грамотно проектувати регіональні маршрути. Вірно спланована екскурсія дає можливість наочно продемонструвати увесь технологічний процес розробки та організації туристичної діяльності майбутніх фахівців сфери туризму, а саме планування та проведення екскурсії як одного з компонентів спроектованого регіонального маршруту.

Бесіда зі співробітником туристичного агентства, музею, виставки також виступає як метод підготовки фахівців сфери туризму до проективної діяльності. Організація та проведення для студентів зустрічі з працівником туристичної фірми, працівником музею, представником відділу культури та туризму Луганської облдержадміністрації вимагає від запрошеної особи ґрунтовної попередньої підготовки. Оскільки під час бесіди з кваліфікованим менеджером турфірми у студентів створюється позитивна мотивацію до процесу проектування регіональних маршрутів, вони дізнаються про технічні нюанси процесу проектування регіональних маршрутів з перших рук. Під час розмови з працівником музейної установи студенти дізнаються про можливості використання музейної спадщини Луганщини з туристичною метою. Діалог з представником влади надає

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

можливість студентам поглянути на проблеми розвитку регіонального туризму з боку адміністративних структур. Нами у процесі підготовки фахівців до проектування регіональних маршрутів передбачалися зустрічі студентів зі спеціалістом відділу культури та туризму Луганської облдержадміністрації, менеджерів туристичних агенцій «Леді-Тур», «Ініціал», провідним фахівцем Музею історії та культури міста Луганська.

Педагогічна технологія кейс-стаді. В основу цієї технології покладена концепція розвитку розумових здібностей студентів. Кейс-метод був розроблений англійськими науковцями Ф. Едейем та К. Єйтс М, Шейером та уперше застосований у 1910 році під час викладення управлінських дисциплін у Гарвардській школі бізнесу. Сутність цього методу полягає у аналізі певної ситуації, що включає самостійну роботу студентів, «мозковий штурм» у межах малої групи, публічний виступ з презентацією, обґрунтування запропонованого рішення. Питанням теоретико-методологічних основ дослідження кейс-методу та практичним аспектам його застосування у навчальному процесі присвячені праці українських та російських вчених Г. Багієва, І. Гладких, Л. Каніщенко, Е. Михайлової, О. Смолянінової, Ю. Сурміна, П. Шеремети та інших. Праці Л. Каніщенко, О. Смолянінової, Ю. Сурміна, П. Шеремета підтверджують той факт, що метод кейсів розвиває здатність студентів до аналізу, вчить співвідносити теорію та практику, самостійно приймати рішення, стимулює творче мислення, формує навички публічного дискусійного спілкування.

Нами у межах програми підготовки студентів до процесу проектування регіональних маршрутів були розроблені кейси за темою «Джерела інформації, що використовуються під час проектування туристичного маршруту». До занять студенти отримали попередньо розроблені кейси та перелік рекомендованої літератури, з метою знайомства з конкретною ситуацією – пошук джерел, що можуть бути використані під час роботи над розробкою регіональних туристичних маршрутів. Упродовж заняття було проведено попереднє обговорення кейсу, з метою поглиблення його розуміння та проблеми взагалі, потім студенти були розділені на групи та забезпечені додатковою інформацією з проблеми. Після розробки ними варіантів розв’язання запропонованої проблеми, відбувся публічний виступ з презентацією з метою обґрунтування прийнятого рішення та проведений аналіз запропонованої проблемної ситуації. Зазначена педагогічна технологія

допомагає розвивати у процесі підготовки студентів до проектування регіональних маршрутів такі навички як: навички аналізу, що передбачають уміння класифікувати та виокремлювати корисну і несуттєву інформацію; творчі навички, які передбачають можливість прийняття як альтернативних, так і креативних, нестандартних рішень; соціальні навички, що дозволяють оцінювати поведінку людини, розвивають уміння слухати співрозмовника, підтримувати дискусію та аргументувати власну точку зору; практичні навички, які дозволяють використовувати отримані у процесі навчання знання на практиці.

Наступна технологія, яку доцільно використовувати під час підготовки фахівців сфери туризму до розробки регіональних маршрутів, – проектна. Теоретичні та практичні аспекти застосування методу проектів у навчальному процесі досліджували українські (К. Баханов, Ю. Жиляєва, О. Коберник, М. Пелагейченко, В. Сидоренко, С. Ящук) та російські (Н. Пахомова, Є. Полат, І. Сасова, О. Хуторський, І. Чечель) вчені. Однак для нас найбільш цінними, саме з погляду використання зазначеної технології у підготовці фахівців сфери туризму, стали кандидатські дисертації російських авторів І. Малахової «Використання методу проектів у допрофесійній підготовці школярів профільних туристських класів» та В. Малої «Метод проектів як засіб розвитку творчих здібностей студентів туристських ВНЗ». У своєму дослідженні І. Малахова акцентує увагу на тому, що «метод проектів сприяє творчому підходу до вивчення основних понять, функцій та методів професійної туристської діяльності, створює можливості сформувати практичні уміння та навички, дозволяє тим хто навчається задовольняти свої індивідуальні пізнавальні й творчі запити та дослідницькі потреби» [3, 110]. В. Малая додає, що використання методу проектів у туристській освіті сприятиме підвищенню технологічної грамотності студентів, якщо стратегії проектування будуть поєднуватися з формуванням у студентів базових знань та навичок [4, 92].

Отже, проектна технологія орієнтована на самостійну діяльність студентів, і саме розвиток пізнавальних та творчих інтересів студентів, уміння власноруч конструювати свої знання та орієнтуватися в інформаційному просторі, а також розвиток критичного мислення лежать в основі цієї технології. Результати розроблених студентами проектів повинні бути значущими, отже, якщо це теоретична проблема – конкретне

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

її рішення, якщо практична – конкретний продукт, готовий до використання (в нашому випадку – новий розроблений регіональний туристичний маршрут). Необхідно зазначити, що використання цієї технології вимагало від викладача ретельної попередньої роботи, необхідно було провести докладне структурування змістовної частини проекту, визначити поетапні результати проекту та термін їх виконання. Теми проектів можуть стосуватися будь-якого теоретичного питання, однак ми вважаємо, що їх тематика повинна відображати питання актуальні з точки зору практики і потребувати залучення знань учнів з різних областей, а також творчого креативного мислення, дослідницьких навичок. Теми проектів обиралися студентами самостійно. Нами з метою систематизації, закріплення та розширення теоретичних і практичних знань щодо механізму проектування регіональних туристичних маршрутів були укладені методичні вказівки до виконання індивідуального проектного завдання. Уважаємо, що використання зазначеного методу є актуальним, оскільки досягається можливість побудувати міжпредметні зв'язки при вирішенні конкретного завдання та акцентувати навчальну діяльність на цікавих, для кожного студента особисто, питаннях.

Висновки. Узагальнюючи наведене вище, зазначимо, що процес підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів буде ефективнішим за умови використання сучасних технологій та методів, а саме творчого завдання, аерокосмічного та картографічного методів, тематичної дискусії з відеомодулями, екскурсії, бесіди зі співробітником туристичного агентства, музею, виставки, педагогічної технології кейс-стаді, методу проектів. Зауважимо також, що обираючи технології та методи для відповідної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму ми намагалися спиратися на мотиви, цілі, потреби та можливості самих студентів.

Безперечно, що використання сучасних технологій та методів у процесі підготовки фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів не вичерпується розглянутими вище. Однак на сучасному етапі роботи перспективи подальших досліджень вбачаються нами у розробці методичних рекомендацій щодо впровадження у процес професійної підготовки студентів до проектування регіональних туристських маршрутів розглянутих методів, зокрема методу кейсів та методу проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Малахова И. А. Использование метода проектов в допрофессиональной подготовке учащихся профильных туристских классов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Малахова Ирина Алексеевна. – М., 2003. – 148 с.

4. Малая В. В. Метод проектов как средство развития творческих способностей студентов туристского вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Малая Вера Васильевна. – М., 2003. – 147 с.

5. Федорченко В. К. Освіта кадрів туризму в контексті педагогічного процесу / В.К. Федорченко // Нові технології навчання : Наук.-мет. зб. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 272–280.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Кобзова. Опыт использования современных технологий и методов в процессе подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов

В статье рассмотрены особенности использования современных технологий и методов, а именно творческого задания, аэрокосмического и картографического методов, тематической дискуссии с видеомодулями, экскурсии, беседы с сотрудником туристического агентства, музея, выставки, педагогической технологии кейс-стади, метода проектов в процессе подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов.

***Ключевые слова**: педагогическая технология, метод, творческое задание, аэрокосмический и картографический методы, тематическая дискуссия, экскурсия, метод кейсов, проектная технология.*

SUMMARY

S. N. Kobzova. The usage experience of modern technologies and methods in process of future tourism professional training to designing regional routes

The use of modern technologies and methods of future tourism professional training to designing regional routes is considered in the article, exactly, creative task, aerospace and mapping methods, thematic discussion with videomodules, excursion, interview with the employee of the travel agency, museum, exhibition, educational technology Case Studies, the project method.

Keywords: educational technology, method, creative task, aerospace and mapping methods, thematic discussion, excursion, Case Study, project method.

УДК 378 (477.54)+(045)

Г. В. Кугуєнко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ЛЕКЦІЇ У ВИКЛАДАННІ «МЕТОДИКИ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ»

У статті розкрито особливості використання мультимедійних технологій у лекційному курсі навчального предмета «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах». Наведено визначення мультимедійних технологій, зазначено

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

вимоги до підготовки мультимедійної лекції. З'ясовано етапи підготовки та використання мультимедійної лекції у вищому навчальному закладі.

***Ключові слова**: мультимедійні технології, інноваційні технології, мультимедійна лекція, методика викладання у вищій школі, методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах.*

Постановка проблеми. Процеси інформатизації сучасного суспільства й освіти ставлять нові вимоги до технологій навчання у вищих педагогічних закладах. Одним із шляхів оновлення традиційних і введення інноваційних форм викладання у вищій школі є використання мультимедійних презентацій у лекційних курсах навчальних предметів педагогічного спрямування.

Навчальний предмет «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» є новою дисципліною у вищих педагогічних закладах. Його впровадження зумовлено рекомендацією Міністерства науки і освіти згідно з наказом у листі від 14.03.07 № 1/9-145 з причин посилення впливу негативних суспільних явищ на виховну систему сучасної школи. Основною метою цього навчального курсу є формування у студентів уявлення про сутність, мету, завдання соціального виховання, розкриття його структури та змісту і навчання реалізації функції соціального виховання та соціального захисту учнів у практичній діяльності. Педагог, готовий до здійснення соціального виховання, повинен знати: етичні засади соціально-педагогічної роботи і шляхи реалізації цінностей на практиці; методи і форми соціального виховання; основні причини, що утворюють групи ризику в учнівському середовищі; актуальні соціально-педагогічні проблеми та характеристики вразливих категорій населення; особливості функціонування соціальної політики України тощо. Такі вимоги до професійної соціально-педагогічної компетентності майбутніх педагогів потребують ретельно відібраного викладачем змісту дисципліни, що містить різні аспекти соціальної педагогіки і теорії виховання. Подібний різноманітний зміст містить багато класифікацій, таблиць, схем, фото- і відеоматеріалів, що, безперечно, ускладнює подання матеріалу на лекціях. Застосування під час лекцій мультимедійних презентацій розв'язує цю суперечність.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема використання інформаційних засобів в освітньому середовищі є досить актуальною. Зокрема її досліджували такі науковці, як: І. В. Белицин [1], Н. В. Клемешова [3], О. М. Науменко [5], О. П. Пінчук [7], Н. М. Стеценко [6], М. Д. Тукало [8].

Мета статті – з'ясувати особливості використання мультимедійних

технологій у лекційному курсі навчальної дисципліни «МСВР в сучасних умовах».

Виклад основного матеріалу. В літературі існує кілька підходів до розкриття сутності мультимедійних технологій. В комп'ютерній термінології мультимедіа – це сучасна інформаційна технологія, яка забезпечує об'єднання графічних образів, відео, звук та інших спеціальних ефектів за допомогою комп'ютерних засобів [2, 543]. В іншому визначенні під мультимедійною технологією розуміють технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей [6]. До складу мультимедійних засобів можуть входити анімаційна графіка, відеофільми, звук, інформаційні компоненти, які знаходяться під керівництвом однієї чи кількох спеціальних програм і створювати мультимедіа-систему. Саме ці системи мають унікальну можливість надавати велику кількість корисної інформації в максимально вигідній і доступній формі. Таким чином, мультимедійна технологія є інноваційним технічним засобом навчання, використання якого потребує застосування апаратних та програмних засобів у навчальному процесі.

Мультимедійна технологія спрямована на створення мультимедійних продуктів-документів, що містять інформацію різних типів і припускають використання спеціальних технічних пристроїв для їх створення та відтворення [6].

В освіті мультимедійні технології розглядаються як технічних засіб навчання, що виконує різні функції. Розглянемо значення та особливості застосовування мультимедійних технологій у процесі викладання педагогічних дисциплін, зокрема курсу «МСВР в сучасних умовах».

У досвіді викладання навчального курсу комбінуємо традиційну лекційно-семінарську систему з інтерактивними та активними методами навчання студентів. Як відомо, лекція – основна форма проведення навчальних занять у вищих навчальних закладах, яка призначена для засвоєння теоретичного матеріалу й охоплює основний теоретичний матеріал окремої чи кількох тем навчальної дисципліни. Застосування під час лекції мультимедійних технологій, зокрема презентацій, що складаються із слайдів, у комп'ютерній програмі Microsoft Office Power Point, дає можливість залучити у студентів візуальні механізми сприйняття щодо засвоєння інформації. Наявність тексту лекцій в електронному вигляді, який студенти

можуть роздрукувати і користуватися, дозволяє змінити традиційну систему викладання «лекція-конспект», за якої викладач намагається подати інформацію великого обсягу, при цьому студенти, як правило, механічно записують, не завжди усвідомлюючи сутність теми.

У процесі розробки і впровадження мультимедійних лекцій дотримуємось таких вимог:

1. Урахування педагогічних принципів і принципу психолого-педагогічної доцільності. Серед основних загальновідомих принципів навчання можна виділити: принцип цілісності і взаємозв'язку всіх компонентів педагогічного процесу, принцип свідомості й активності студентів, принцип науковості, принцип систематичності і послідовності. З позиції принципу педагогічної доцільності мультимедійні технології слід розглядати лише як інструмент, шлях оптимізації процесу навчання, а не його остаточну мету.

2. Цілеспрямоване формування ключових освітніх компетенцій студентів, які формуються засобом мультимедійних технологій: формування загальної навчальної компетенції студента, інформаційної, навчально-пізнавальної, комунікативної компетенції тощо [5].

3. Наявність професійної компетентності викладача із застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що складається із загальної інформаційної компетенції (володіння програмами на рівні активного користувача – Word, Excel, PowerPoint, FrontPage, Adobe Photoshop тощо) та інформаційної компетенції викладача, який здатний розробляти власні навчально-методичні програмні засоби і впроваджувати їх у свою діяльність.

Ефективність використання мультимедійних презентацій з педагогічних дисциплін описана Н. М. Стеценко і зумовлена такими аспектами [7]:

- інтенсифікацією навчання за рахунок економії навчального часу під час використання слайдів;

- підвищенням наочності інформації та полегшенням її сприйняття завдяки компактному і чіткому поданню;

- розширенням та поглибленням змісту навчання з дисципліни, що вивчається;

- здійсненням оперативного зворотного зв'язку за допомогою зорового контакту з аудиторією студентів.

Ми погоджуємося з думкою автора і вважаємо, що, крім зазначених положень, важливою є мотиваційна функція наочності, адже за таких умов можна демонструвати фотоматеріали і відеофрагменти, які активізують навчальну діяльність студентів.

Основні ідеї презентації зводяться до вирішення таких завдань:

– головна мета презентації;

– ефективність запам'ятовування основних ідей теми, що висвітлюється.

Так, основними ідеями теми «Соціальне виховання – складова соціальної педагогіки» є розкриття понять «соціальна педагогіка» і «соціальне виховання», аналіз історії виникнення соціальної роботи і причин появи негативних соціальних явищ в Україні. З цією метою повідомляємо певні теоретичні поняття соціального виховання та аналізуємо наявність соціальних проблем в учнівському середовищі.

Для реалізації мети певної лекції необхідно ґрунтовно відібрати матеріал слайдів, коментувати презентацію чіткими аргументованими викладками, дотримуватися емоційності в мові. Підсилює інтерес слухачів використання додаткової інформації, яка розширює основні положення лекції. У курсі «МСВР в сучасних умовах» це можуть бути дані статистики, які вказують на масштаби певної соціальної проблеми в місті Суми та в Сумській області або приклади цікавого досвіду роботи громадських організацій з молоддю. Структура мультимедійної презентації традиційна, які для будь-якого виступу: вступна частина, розкриття основних питань та ідей, висновок.

У презентації важлива чітка структуризація матеріалу, мінімальна кількість ввідних слів, добір текстового матеріалу, схем, таблиць та малюнків. Від цього залежить ефективність донесення навчальної інформації і легкість її засвоєння слухачами. З технологічного боку має значення розташування блоків інформації на поверхні екрана та їх взаємодія з освітленим простором екрана; розміщення заголовків, співвідношення кеглів, зображень заголовків і фрагментів рядового тексту; вибір кольору; наявність ілюстрацій і графіків.

Важливу роль у презентації відіграє висновок. Намагаємось зробити його яскравим, емоційно забарвленим, позитивним і впевненим.

У процес використання мультимедійних лекцій включаємо елементи проблемного навчання. При цьому виступ починаємо зі створення перед

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

студентами проблемної ситуації, а не з повідомлення теми лекції. Після формулювання проблеми поділяємо її на 2–3 проблемні затання. Так, під час розкриття теми «Соціально-педагогічна робота з подолання різних форм дезадаптації дітей і підлітків» ставимо проблемні запитання: Що таке «норма» в поведінці учня? Чи завжди девіантна поведінка має негативні прояви? Після розмірковувань студентів переходимо до розкриття основних питань лекції. Результативність лекції залежить від багатьох чинників. Тому ми враховуємо життєвий досвід студентів, їх інтереси, психологічні особливості, потреби. Намагаємось переконливо обґрунтовувати ідеї і дозволяємо студентам висловлювати власні думки.

Зрозуміло, що рисою ефективного лектора, який уміє працювати з аудиторією, є гарне володіння мовою, інтонацією, жестами, здатність використовувати різні прийоми впливу на аудиторію та своєчасно адаптуватися в новій ситуації.

Висновки. Отже, основними етапами у процесі підготовки і використання мультимедійної лекції в зазначеному спецкурсі вважаємо такі:

1. Усвідомлення мети та завдань дисципліни, а також тих компетенцій, які будуть формуватися шляхом використання технологій.

2. Володіння загальними навичками роботи з мультимедійними технологіями.

3. Проектування лекції: врахування початкового стану наявних знань студентів, вибір виду і теми лекції, відбирання літератури, складання плану-сценарію, формування змісту лекції.

4. Визначення етапів трансляції навчального матеріалу.

5. Визначення методичних прийомів та способів формування нових знань.

6. Вибір методів активізації пізнавальної діяльності, методів контролю й аналізу результатів проведення лекції.

7. Перетворення інформаційного наповнення лекції за допомогою засобів мультимедіа (розробка слайдів для презентації).

8. Впровадження мультимедійної лекції на практиці.

9. Аналіз й оцінка досягнутих результатів відповідно до поставлених завдань.

10. Етап корекції результатів аналізу.

Вважаємо, що означені етапи підготовки мультимедійної лекції

сприятимуть науковій організації праці викладача вищого навчального закладу, а впровадження мультимедійних лекцій у методику університетської освіти взагалі сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів та рівня інформаційної культури викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белицын И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И. В. Белицын. – Барнаул, 2003. – 159 с.

2. Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології : посіб. / [За ред. О. І. Пушкаря]. – К. : Академія, 2001. – 612 с.

3. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 210 с.

4. Лавров Є. А. Мультимедійна лекція в аграрному університеті: огляд технологій [Електронний ресурс] / Є. А. Лавров, В. Г. Логвіненко, С. В. Агаджанова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2008_20/08leaurt.PDF.

5. Науменко О. М. Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Випуск 4. – Режим доступу до журналу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html

6. Пінчук О. П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / О. П. Пінчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Випуск 4. – Режим доступу до журналу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html

7. Стеценко Н. М. Досвід використання мультимедійних презентацій у викладанні педагогіки [Електронний ресурс] / Н. М. Стеценко. – Режим доступу : http://pedagogika.at.ua/publ/1-1-0-47

8. Тукало М. Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії [Електронний ресурс] / М. Д. Тукало // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Випуск 4. – Режим доступу до журналу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/emg.html

РЕЗЮМЕ

А. В. Кугуенко. Использование мультимедийной лекции в преподавании «Методики социально-воспитательной работы в современных условиях».

В статье раскрыты особенности использования мультимедийных технологий в лекционном курсе учебного предмета «Методика социально-воспитательной работы в современных условиях». Приведено определение мультимедийных технологий, определены требования к подготовке мультимедийной лекции. Выяснены этапы подготовки и использования мультимедийной лекции в высшем учебном учреждении.

***Ключевые слова**: мультимедийные технологии, инновационные технологии, мультимедийная лекция, методика преподавания в высшей школе, методика социально-воспитательной работы в современных условиях.*

SUMMARY

H. Kuhuenko. Implementation of multimedia lecture in teaching «Methods of social and educational work in modern conditions».

The peculiarities of implementing multimedia technology into the course of lectures of the academic subject «Methods of social and educational work in modern conditions» are

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

revealed in the article. The author gives definitions of multimedia technologies and denotes the requirements as far as preparation of multimedia lectures is concerned. The stages of multimedia lectures preparation and implementation at a higher educational establishment are defined in the article.

Key words: multimedia technology, innovation technology, multimedia lecture, the methods of teaching at higher school, the methods of social and educational work in modern conditions.

УДК 378.14:81’243

Р. В. Миленкова
ДВНЗ «Українська академія
банківської справи НБУ»

МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто теоретико-методологічні аспекти забезпечення механізмів формування професійної відповідальності у студентів. З’ясовано психолого-педагогічні підходи до визначення відповідальності особистості як категорії, педагогічні принципи та форми реалізації процесу формування майбутнього фахівця з високим рівнем відповідальності в навчально-виховному процесі.

***Ключові слова**: професійна діяльність, відповідальність, психолого-педагогічні механізми, педагогічні підходи, конкурентоспроможність.*

Соціальні запити до особистості сучасного фахівця стрімко зростають. В умовах насичення ринку праці випускниками конкуруючих навчальних закладів, які готують фахівців з високим рівнем фахової підготовки, посилюються вимоги роботодавців саме до особистісних якостей, зокрема відповідальності їхніх потенційних працівників.

Постановка проблеми. Проблематичним з точки зору педагогічної науки вбачається розв’язання суперечності між соціальним замовленням та недостатньо спрямованою на формування відповідальності майбутнього фахівця виховною складовою освітнього процесу.

Мета статті – теоретико-методологічно обґрунтувати механізми формування професійної відповідальності у процесі фахової підготовки студентів.

Завдання статті полягають у виявленні сутності відповідальності як соціально-психологічної категорії, визначенні педагогічних підходів, принципів та форм процесу підвищення рівня відповідальності особистості в майбутній професійній діяльності.

Зв’язок статті з науковими та практичними завданнями вбачається в тому, що професійна освіта потребує вдосконалення в напрямку відповідності сучасним тенденціям до підготовки конкурентоспроможних

фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті дослідження було здійснено огляд наукових публікацій з означеної проблеми. Виявлено, що різні аспекти відповідальності вивчали українські та зарубіжні вчені, а саме: професійна відповідальність як особистісна якість (І. Бех, А. Вербицький, С. Рубінштейн, Х. Хекхаузен), вірогідність безпомилкової роботи (Ю. Добромиський), стабільність характеристик точності виконання діяльності (В. Зазикін), запас резервних можливостей людини, який може бути включено до діяльності у випадку ускладнення ситуації (І. Єрмаков, О. Конопкін, Л. Нерсесян), діяльність в умовах впливу екстремальних факторів (В. Нєбиліцин) та ін.

Виклад основного матеріалу. Феномен відповідальності як особистісної якості та якості діяльності розглядається в психолого-педагогічній практиці нерозривно з категорією активності особистості. Під активністю розуміють найвищу життєву здібність суб'єкта, який цілеспрямовано організує свій життєвий шлях. Активність особистості виявляється у двох основних формах: ініціатива та відповідальність. Типологічність активності полягає саме у перевазі однієї із цих форм над іншою та різному способі їх зв'язків у різних типів.

Отже, розглянемо відповідальність як одну з найважливіших форм активності і спробуємо дослідити можливість та умови, за яких відповідальність переважає над ініціативою. З метою виявлення різних особистісних механізмів відповідальності у зв'язку з іншими особистісними якостями розглянемо основні наукові точки зору на визначення відповідальності. Сучасні психологічні дослідження пропонують такі загальні підходи за проблематикою [1, 82]:

1) в особистості типу виконавця відповідальність пов'язана з механізмом морального обов'язку, відчуттям провини; високий рівень відповідальності може бути також притаманним цілком самодостатньому типу особистості;

2) у країнах пострадянського простору специфіка відповідальності пов'язана з особливою «конвенційною мораллю» (взаємозв'язком обставин), а не правовою свідомістю;

3) відповідальність визначається як якість, властива особистості як суб'єкту діяльності, який володіє її цілісним контуром і гарантує досягнення

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

результату незалежно від непередбачених труднощів та обставин і забезпечення поточної діяльності на заданому на початку якісному рівні та в обмежений термін.

Останнє із зазначених визначень відповідальності дозволяє розкрити внутрішній механізм особистості, який забезпечує оптимальне здійснення діяльності.

Уважаємо, що механізм професійної відповідальності конкретизується завдяки категорії *надійності* професійної діяльності. Дослідження надійності діяльності отримали значний поштовх у своєму розвитку під час становлення таких наук, як інженерна психологія та ергономіка [1, 68–69]. У них розглядалися питання надійності функціонування систем «людина – машина» і діяльності людини, яка керує технікою (оператор, системний адміністратор підприємства, операціоніст тощо). З часом технократичний підхід було змінено на користь психологічних детермінант – функціональних резервних можливостей, рівня мотивації, індивідуального стилю професійної діяльності. Таким чином, під надійністю професійної діяльності прийнято нині розуміти якість особистості, яка характеризує її здатність беззаперечно та з необхідною точністю виконувати професійну діяльність за певних умов та часових обмежень. Надійність та відповідальність професіонала дозволяє уникнути таких груп ризиків: технічні (процедурні), управлінські (посадові, кваліфікаційно-освітні), моральні (етичні та ризики репутації).

Ураховуючи зазначені підходи до вивчення відповідальності як категорії, вважаємо, що необхідними складовими механізму формування професійної відповідальності особистості фахівців виступають:

1) індивідуально-психологічні особливості особистості професіонала;

2) цінності особистості як прихований регулятор поведінки;

3) інваріантна стійка професійна позиція фахівця та модель професійної діяльності;

4) володіння алгоритмом ухвалення рішень;

5) мотиваційна, ціннісна та емоційна саморегуляція та рефлексія.

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості як чіткого узгодження різних структурних компонентів психіки особистості, що визначає її індивідуальність, якості та стиль діяльності, дозволяє визначити індивідуальну програму професійного розвитку і знайти місце

відповідальності в ієрархії цінностей майбутнього фахівця.

Цінності, які поділяє та приймає особистість у матеріальному та духовному плані, сприйняття умов життя і діяльності в їх суб'єктивній значущості є опорними установками для ухвалення рішень і регуляції поведінки. Педагогічний вплив, що справляється, було спрямовано на уникнення суперечності між ціннісними орієнтаціями, адже саме це є показником стійкості особистості. Механізм формування відповідальності включає також визначення та побудову ієрархії ціннісних орієнтацій суспільних (свобода, демократизм, гідність, честь, відповідальність, совість), особистих (сім'я, матеріальний добробут, творчість, кар'єра, честь, здоров'я, інтимні відносини, турбота про інших) та професійних відповідно до фаху (професіоналізму, саморозвитку, корпоративної культури). Вплив на цінності та мотивацію студентів передбачає індивідуальний підхід та справляється за такими групами щодо рівнів існування: загальнокультурні, професійно-групові, індивідуально-особистісні цінності.

Інваріантна професійна позиція ґрунтується на професійних ціннісних орієнтаціях і реалізується у стійкій системі ставлень фахівця до праці, суспільства, себе, інших. Професійна позиція також виражає професійну самооцінку, рівень домагань, ставлення до власної позиції в системі соціальних відношень. Професійна позиція може змінюватися у процесі освіти та професіоналізації людини, отже, завдання полягає саме в закріпленні її оптимальної моделі.

Ухвалення рішення як духовний та інтелектуальний вольовий акт тісно пов'язане з домінуванням у суб'єкта конкретної логіки поведінки (механізму регуляції взаємодії зі світом). Ухвалення рішень здійснюється на таких рівнях [1, 90]: 1) безпосередніх спонукань (потреб); 2) вимог до певного соціуму, безпосередньої ситуації; 3) смислової логіки життєвої необхідності світу; 4) екзистенційному – самодетермінації, автономності особистого вибору на основі власних ціннісних орієнтирів, свободи та відповідальності. Ухвалення рішень здійснюється на основі вибору (на основі переробки інформації); постановки мети (через боротьбу мотивів); способу дії (досягнення результату); критеріїв оцінки (і самооцінки).

Мотиваційна, ціннісна та емоційна саморегуляція та рефлексія полягає у побудові діяльності і поведінки особистості відповідно до актуально діючих мотиваційних утворень. У мотиваційній регуляції

діяльності фігурують бажані та небажані стани дійсності, які фіксуються у спонуканнях. Мотиваційна регуляція полягає у перетворенні дійсності через акт діяльності. Під мотиваційною, ціннісною та емоційною рефлексією ми розуміємо такі явища, як самопізнання, переосмислення та перевірка власних цінностей та устремлінь, самоаналіз власних якостей, напрямку власної діяльності, внутрішнього життя.

Ми враховували, що ієрархія мотивів впливає на всі сфери життя особистості – вона спрямовує людину на постановку цілей та концентрацію зусиль щодо їх досягнення. Тому формування особистості майбутнього фахівця з високим рівнем відповідальності передбачає насамперед вплив на систему потреб та мотивів студента. Вплив на мотиваційно-ціннісну сферу здійснюється за двома напрямами: внутрішній світ особистості; зовнішнє середовище, у якому перебуває студент.

Внутрішня індивідуальна мотиваційна система є результатом усього життєвого досвіду особистості і, як правило, є стабільним утворенням, яке виявляється у різноманітних ситуаціях. Така мотивація потребує виявлення, аналізу, рефлексії та можливої корекції чи самокорекції щодо життєвої стратегії особистості.

Зовнішнє середовище, яке впливає на мотиваційно-ціннісну сферу студента, необхідно побудувати так, щоб задовольняти умовам його самореалізації у процесі життєдіяльності: усвідомленню, що таке успіх (реалізація мети); можливості реалізувати себе в праці; відчуттю своєї значущості [3, 40–41].

Механізми формування відповідальності діють завдяки застосуванню у процесі підготовки таких педагогічних підходів:

1. Індивідуальний (ґрунтовне вивчення індивідуальних особливостей і діяльності особистості; визначення найбільш конкретних та віддалених цілей розвитку її якостей).

2. Професіографічний (розробка оптимальних професійних патернів).

3. Підхід до формування відповідальності за принципом розвитку (урахування поступовості змін стосовно потенційних та актуальних можливостей особистості).

4. Контекстний (включення елементів майбутньої професійної діяльності до навчально-виховного процесу).

5. Культурологічний (розгляд категорії відповідальності як

структурного елементу загальної та професійної культури фахівця).

6. Акмеологічний (орієнтація особистості на прогресивний розвиток і реалізацію у професійній діяльності).

Індивідуальний підхід базується на використанні індивідуально-психологічних особливостей для формування індивідуального способу самореалізації. Згідно з психологічним принципом єдності свідомості та діяльності самосвідомість особистості є регулятором її дій та поведінки. Завдяки самосвідомості людина може проектувати свій розвиток на основі уявлення про «Я» та ставлення до нього. Складовою «Я-концепції» кожної особистості є уявлення про себе як про фахівця. Тому майбутні фахівці формулюють для себе ідеальний образ відповідального професіонала.

Професіографічний підхід вимагає системного опису соціальних, психологічних та інших вимог до суб'єкта певної професії та визначення на основі цих вимог необхідних для певного виду професійної діяльності якостей особистості, які становлять професійну придатність фахівця. Професіографічний підхід до формування відповідальності реалізується в розробці професіограми, яка визначає особливості професійної діяльності, ситуації, які вимагають відповідального ставлення, ризики безвідповідальності та наслідки помилок, психологічні причини та характер виникнення помилок тощо.

Принцип розвитку полягає у сприянні поступовим позитивним змінам (на відміну від можливих регресивних) завдяки особливостям діяльності, зміні її видів, узгодженню форм виховання із соціальними подіями в житті особистості.

Вплив на мотиваційну систему майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки здійснюється в проекції на його майбутню діяльність і передбачає формування цінностей власної професії, професійного розвитку та самовдосконалення. Так, А. Вербицький уважає, що «професійна мотивація та професійна спрямованість… не формуються, якщо в навчальному процесі не подані певні елементи майбутньої професійної діяльності» [2, 47], і з цим не можна не погодитися. Така думка свідчить про необхідність *контекстного* підходу до впливу на мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх фахівців, тобто підходу, який забезпечує орієнтацію на майбутню професійну діяльність у певній галузі.

Застосування *культурологічного* підходу до навчально-виховного

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

процесу передбачає: 1) розгляд усього навчально-виховного процесу в контексті культури та його спрямування на формування культурної людини; 2) поповнення змісту навчальних дисциплін складовими, які сприятимуть розвитку відповідального ставлення до надбань культури; 3) орієнтація виховної діяльності на підвищення культурного рівня майбутніх фахівців; 4) націленість на формування внутрішнього культурного середовища ВНЗ; 5) створення середовища професійної культури за майбутнім фахом студентів. Зазначимо, що інкультурація, як процес засвоєння традицій, звичаїв, цінностей та норм культури, відбувається протягом усього життя людини, а період студентства є одним із найсприятливіших для цього. У процесі інкультурації студент «оволодіває змістом фундаментальних духовних феноменів, відбитих у продуктах культури: мові, цінностях, нормах, творах мистецтва тощо; набуває здатності діяти, орієнтуючись на випрацьовані людством / суспільством та прийняті ним (індивідом) установки, цінності та зразки» [6, 131].

Акмеологічний підхід передбачає домінування проблематики розвитку відповідальності фахівців з метою досягнення ними максимальної особистісної та професійної самореалізації. Оскільки акмеологія розглядає особистість водночас у психологічній та у соціально-професійній якостях, акмеологічний підхід реалізується у конкретних методологічних принципах, а саме:

- принцип суб'єктності діяльності (суб'єктом діяльності є нова якість особистості);

- принцип життєдіяльності (досягнення верхівки життєвого розвитку, максимальної життєвої реалізації);

- принцип співвіднесення потенційного та актуального та ін.

Таким чином, використання зазначених підходів до формування майбутнього фахівця з високим рівнем відповідальності сприяє максимальному перетворенню імпліцитних якостей особистості в експліцитні. Реалізація педагогічних підходів відбувається в таких формах навчально-виховної роботи:

- інтегровані лекції (лекційні заняття інформаційного типу зі включенням до структури інтерактивних елементів – бесід, бліцопитувань, мозкового штурму, дискусій тощо);

- рефлексивні практикуми (моделювання професійних ситуацій, які вимагають відповідального ставлення й активізація рефлексивних процесів

під час вирішення таких ситуацій);

- ігротехнічні тренінги (тренінги, в яких вирішуються типові професійні завдання за ігротехнічними моделями і передбачаються багаторазові відтворення рішень).

На особливу увагу в контексті зазначеної проблеми заслуговує стійкість сформованої відповідальності як новоутворення. Запорукою стійкості набутої якості виступає психологічна стійкість фахівця. Ми поділяємо думку І. Єрмакова, Д. Пузікова про те, що «головними ознаками психологічної стійкості є динамічна стабільність, врівноваженість та резистентність особистості» [4, 36].

Динамічна стабільність дає особистості змогу зберігати постійний високий рівень настрою, віру в себе, оптимізм у ситуаціях життєвих труднощів.

Урівноваженість дозволяє регулювати власну відповідь на подразнення з боку середовища, мінімізувати їх негативний вплив на психіку.

Резистентність виявляється у здатності до опору поведінки, відстоюванні свого вибору.

Висновки. Таким чином, до механізмів формування професійної та особистісної відповідальності майбутніх фахівців включені: індивідуально-психологічні особливості особистості; ціннісні орієнтації; інваріантна стійка професійна позиція фахівця та модель професійної діяльності; володіння алгоритмом ухвалення рішень; мотиваційна, ціннісна та емоційна саморегуляція та рефлексія. Педагогічний вплив на особистість справляється з урахуванням індивідуального, професіографічного, контекстного, акмеологічного, культурологічного підходів та принципу розвитку особистості. Реалізація процесу формування відповідальності передбачає застосування таких інноваційних форм у педагогічному процесі, як інтегровані лекції, рефлексивні практикуми, ігротехнічні тренінги, що спрямовані на ефективне функціонування фахівця в сучасних умовах професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. Деркача]. – М. : РАГС, 2006. – 161 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособ. / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая шк., 1991. – 207 с.
3. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала : учеб. пособ. / Дмитренко Г. А., Шарапатова Е. А., Максименко Т. М. – К. : МАУП, 2002. – 248 с.
4. Єрмаков І. Г. Проектні обриси становлення життєстійкої і життєздатної особистості : практико зорієнтований посіб. / І. Єрмаков, Д. Пузіков. – Запоріжжя :

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

Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 220 с.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

6. Суслова Г. П. Содержание образования: проблемы сохранения и развития культуры / Новые ценности образования. Школа – культурный центр / Г. П. Суслова. – М. : НПО «Школа самоопределения», 2004. – № 3. – С. 131–137.

РЕЗЮМЕ

Р. В. Миленкова. Механизмы формирования профессиональной ответственности в процессе специальной подготовки студентов.

В статье рассмотрены теоретико-методологические аспекты обеспечения механизмов формирования профессиональной ответственности у студентов. Выяснены психолого-педагогические подходы к определению ответственности личности как категории, педагогические принципы и формы реализации процесса формирования будущего специалиста с высоким уровнем ответственности в учебно-воспитательном процессе.

***Ключевые слова**: профессиональная деятельность, ответственность, психолого-педагогические механизмы, педагогические подходы, конкурентоспособность.*

SUMMARY

R. Milenkova. Mechanisms of formation of professional responsibility in the special training of students.

The article is devoted to the theoretical and methodological aspects of forming professional responsibility mechanisms of students. Psychological and pedagogical approaches to responsibility as a category and some forms of their realization in educational process are observed.

Key words: professional activity, responsibility, psychological and pedagogical mechanisms, pedagogical approaches, competence.

УДК 784:378:371.13 – 057.87

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

УКРАЇНСЬКА ФОРТЕПІАННА МУЗИКА У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ТА ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтована доцільність підсилення національного компонента в підготовці магістрів – майбутніх учителів музики та художньої культури. Проаналізована фортепіанна творчість українських композиторів як органічна ланка національної культурної спадщини. Запропоновано розширити змістову складову підготовки майбутніх учителів музики та художньої культури за рахунок відомостей щодо культурологічного контексту генези української фортепіанної музики та її історичної динаміки у ХХ столітті.

***Ключові слова**: магістерська підготовка майбутніх учителів музики та художньої культури, генеза української фортепіанної музики.*

Постановка проблеми. Фортепіанна творчість українських композиторів є органічною ланкою національної культурної спадщини.

Значущість цього феномену для підготовки майбутніх учителів музики та художньої культури в часи інтеграції України до загальноєвропейського простору вищої освіти неможливо переоцінити, оскільки процеси інтернаціоналізації повинні бути гармонійно поєднані з процесами збереження національних традицій. Тому дослідження місця і ролі української фортепіанної музики у підготовці магістрантів факультетів мистецтв є актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. У середині минулого століття однією з перших музикознавчих спроб дослідити розвиток фортепіанної музичної творчості в Україні стали праці М. Дремлюги. Про розширення проблематики досліджень у цій сфері свідчать монографії В. Довженка («Нариси з історії української радянської музики», І том – 1957, ІІ том – 1967) та М. Гордійчука («Українська радянська музика», 1960).

У наступні десятиліття з'являється низка наукових праць (Ю. Вахраньов, М. Калашник, Л. Ніколаєва, В. Тимофєєв, Н. Хінкулова, І. Цурканенко), в яких українська фортепіанна музика проаналізована з різних ракурсів. На особливу увагу заслуговують фундаментальні праці В. Клина, в яких він дослідив проблеми жанрово-стильової еволюції української радянської фортепіанної музики, що розглянута як цілісне явище культури. Нові аспекти теоретичного осмислення сучасного стану розвитку фортепіанної галузі мистецтва запропоновано в дисертаціях Л. Ланцути («Українська фортепіанна соната: теорія, історія, сучасні тенденції», 1998), О. Фрайт («Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці», 2000), О. Пономаренко («Основні тенденції розвитку українського фортепіанного концерту 80-90-х років XX століття», 2003), Н. Ревенко («Фортепіанна творчість українських композиторів у контексті розвитку музичної культури України (80–90-ті роки XX століття)», 2004), Л. Свірідовської («Фортепіанна мініатюра в українській музичній культурі (кінець XIX – перша третина XX ст.)», 2007).

Останнім часом у вітчизняному музикознавстві значно посилилась культурологічна орієнтація на ідеї О. Шпенглера, І. Хейзінги, М. Бахтіна, Ю. Лотмана. Сьогодні в контексті активізації інтеграційних процесів у Європі актуалізуються дослідження феномену української фортепіанної музики як складової європейського культурного простору. Магістранти-музиканти повинні оволодіти цією інформацією ще в межах університету.

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

Мета статті – розширити змістовий компонент підготовки майбутніх учителів музики та художньої культури за рахунок відомостей щодо культурологічного контексту генези української фортепіанної музики та її історичної динаміки у ХХ столітті.

Виклад основного матеріалу. У дореволюційний період еволюція фортепіанної музики в Україні відбувалась під впливом російської та західноєвропейської музичних культур. Набуття вітчизняним інструментальним мистецтвом програмних ознак на початку минулого століття пов'язано з помітним впливом традицій романтизму, що сформували світоглядно-естетичні засади художньої культури кінця XIX ст. На тлі ускладнення драматургії творів, їх музично-семантичного матеріалу програмність забезпечувала відтворення експресивних емоційно-психологічних музичних образів. Усталення нових критеріїв композиторської творчості відбувалося вельми різноманітно, в особливому естетичному ключі, притаманному першій половині ХХ століття, який передбачав органічний синтез суперечливих, а іноді навіть протилежних тенденцій, своєрідну «гармонійну еклектику». Оновлення романтичного стилю (неоромантизм), пов'язане з освоєнням естетики імпресіонізму та експресіонізму, свідчило про широке коло художніх зацікавлень українських композиторів.

Розширення традиційної образної, тематичної та жанрової сфери пов'язано з впливом європейського модернізму. Особливістю українського фортепіанного модерну тієї доби стали оригінальний синтез пізньоромантичної стилістики і дистанціювання від традиційного пісенного фольклоризму. Водночас засвоєння інструменталізму як типу мислення докорінно вплинуло на темпи й потужність стилістичних новацій в українській музичній культурі.

Специфічні ознакии української культури періоду радянського тоталітаризму пов'язані з прагненням самозбереження через підтримку консервативних традицій. Поступова ізоляція української фортепіанної музики від тогочасних світових мистецьких процесів, які остаточно загальмовуються у 40–50-ті роки, була політично спланованим актом з метою унеможливлення проникнення у національний музичний простір ідей європейського модернізму. Крім того, не припинялися намагання «ампутувати» історичну свідомість українського народу – знищити

історичні пам'ятки або ідеологічно переакцентувати їх зміст і значення.

«Хрущовська відлига» 60-х років минулого століття сприяла оновленню українського культурного простору. Знаменно, що саме поява руху «шістдесятників» була першою ознакою деградації тоталітарної системи. Нова генерація українських інтелектуалів була представлена письменниками і поетами (О. Гончар, І. Драч, Л. Костенко, В. Симоненко), композиторами (В. Бібік, В. Годзяцький, Л. Грабовський, В. Сильвестров, М. Скорик) та багатьма іншими митцями, у середовищі яких розв'язувалися болючі проблеми розвитку національної культури. Незважаючи на репресії, якими завершилася коротка «відлига», українська творча інтелігенція продовжувала відстоювати ідеї національної самосвідомості, виступала проти нігілістичного ставлення до рідної мови, літератури, мистецтва. Водночас проникнення із Західної Європи широкого спектра різноманітних напрямів, які зумовили подальший процес стильового оновлення фортепіанної музики, сприяло бурхливому експериментаторству у сфері композиторських технік (серійність, пуантилізм, алеаторика, сонористика, додекафонія), у цілому – розквіту так званого «українського авангарду» (термін О. Зінькевич) [1].

У другій половині 80-х років інтерес соціологів, культурологів, мистецтвознавців спрямовується на західний спосіб життя і мислення, ідеалістичні вчення, нетрадиційну культуру, а разом з тим і на відродження духовно-релігійних цінностей. Провідними в розвитку української культури цього періоду стають: проблеми буття особи, нації, держави, традиції та їх оновлення, культурний діалог на міжнаціональному й міждержавному рівнях, екологія природи і людини, усвідомлення місця українського народу та його мистецтва у всесвітньо-історичному процесі. У світогляд українських митців проникають ідеї та концепції західної філософії, культурології та естетики, передові позиції починає займати постмодернізм.

Відчутний вплив на українську музику справили додекафонна техніка А. Шенберга, нове відчуття часопростору А. Веберна, структуралізм П. Булеза, К. Штокгаузена, М. Беббіта. Зміни 80–90-х років, зокрема в мистецтві, сприяли відродженню перерваної культурно-модерністської традиції 20-х та демократично оновлюваного струменя 60-х років. Якщо західний варіант постмодернізму, на думку соціологів та культурологів, характеризується як продукт «постіндустріального, споживацького

суспільства», то східноєвропейський, зокрема й український, є передусім «посттоталітарним мистецтвом» [3]. Він тлумачиться з огляду на стан культури та особливості епохи в розвитку цивілізації, що визначається як «ситуація епістемологічної та онтологічної кризи, коли втрачено довіру до автентичності всіх культурних концепцій чи стилістичних манер художнього письма» [4, 65], як епоха перевідкриття суб'єктивного світу людини, втраченого у всеоб'єктивуючих теоріях «Я» епохи модерну.

Незважаючи на полемічність використання вітчизняними та зарубіжними вченими терміна «постмодернізм», поряд з яким стоять такі смислові інстанції, як «постсучасність», «постмистецтво», «метастиль» тощо, саме це поняття здатне об'єднати різновекторні, діаметрально протилежні творчі спрямування митців під егідою плюралістичного співіснування взаємовиключних як стильових, так і образно-змістовних категорій та явищ.

Спробуємо конкретизувати динаміку розвитку української фортепіанної музики у XX столітті. На його початку у творчості вітчизняних композиторів панує романтична модель, в якій поєдналися яскрава концертність Ліста та салонна камерність Мендельсона. Віртуозний стиль фортепіанних творів М. Лисенка, доповнений національним фольклорним мелосом, геніально синтезував обидві європейські тенденції, де елегійність, витонченість, шляхетність, довірливість інтонаційного висловлювання співіснували з техніцизмом найвищого ґатунку. Художні ідеї композитора щодо звукової палітри, фактури, засобів звукоутворення, методів обробки музичного матеріалу дістають подальшого розвитку і втілення у творчості В. Косенка, Л. Ревуцького, Я. Степового, збагачуючись новою барвою – ностальгічною тугою.

Водночас українська фортепіанна культура першої третини XX століття зазнала питомих впливів видатних російських композиторів. Так, у спадщині М. Колеси, В. Косенка, Л. Ревуцького та інших відобразилися деякі ознаки рахманіновської естетики. У доробку вітчизняних композиторів можливо було також знайти відгомін творчості О. Скрябіна, що позначилося на поемах В. Косенка та деяких прелюдіях Л. Ревуцького. Імпресіоністичні та експресіоністичні тенденції з відповідними тембрально-регістровими пошуками знайшли втілення у концертних етюдах І. Белзи та «Відображеннях» Б. Лятошинського. Таким чином, фортепіанна музика 10–30-х років XX століття поряд із

романтичним баченням «природи» фортепіано почала збагачуватися експресивно-психологічними засобами виразності.

У повоєнні роки в умовах тоталітаризму, що набирав оберти, з'являлися твори, хоча професійно й досконалі, але жанрово однотипові. У тогочасній українській музиці панували «сюїтність» і «програмність», які набували різноманітних змістовних нюансів у творчості М. Дремлюги – сюїта «Зима» (1946), «Весняна сюїта» (1956), М. Сильванського – «В рідному місті» (1954), А. Коломийця – «Українська танцювальна сюїта» (1948 – перша редакція, 1962 – друга), І. Шамо – «Класична сюїта» (1958), цикл «Картини російських живописців» (1958) тощо. Широке коло образів у цих фортепіанних творах дозволило В. Клину розглядати їх у контексті загальнородових форм мистецького мислення – епосу, лірики, драми, які отримали багатоаспектне втілення завдяки жанровості, фольклорним джерелам, звукозображальності, картинності [2].

Різноманітні естетичні впливи, яких зазнає українська фортепіанна музика у 60–70-х роках XX століття, в основному пов'язані з переглядом традиційних жанрово-стилістичних течій. Якісно нові зв'язки з фольклором породжують «неофольклоризм» (у творчості Л. Грабовського, Л. Дичко, М. Скорика, С. Станковича, І. Шамо та інших), а нове ставлення до класичної спадщини – «неокласицизм» (у творчості Т. Малюкової-Сидоренко, В. Сильвестрова, М. Тіца). У контексті пошуків синтезу національного й загальноєвропейського з'являються «неоромантичні» тенденції, різноманітні вияви «неоімпресіонізму». Наголосимо, що передусім оновлюється мелодико-поліфонічний тип фортепіанної фактури.

Тяжіння українських композиторів у цей період до лаконізму, «графічної» прозорості викладення виявилося у зверненні до техніки митців бароко, до монодичного складу, запозиченого фортепіанною музикою з народних пісенних та інструментальних стилів, переважно старовинних. З активізацією ритмічної основи й токатно-ударних властивостей інструмента стає поширеним так званий «токатний комплекс», який доповнюється інтенсивними пошуками оригінальних тембро-сонорних засобів. У зв'язку з цим композитори звертаються до загострення регістрово-темброві контрастів, напруженої гри сонорних опозиційних планів: щільність – розрідженість, об'ємність – лінійність тощо. Характерним є численне збагачення токат тембро-шумовими, ударно-кластерними прийомами гри.

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

Використовуючи неокласичні та барочні «моделі», вдаючись до неофольклорних принципів роботи з музичним матеріалом, застосовуючи неоромантичні та неоімпресіоністичні тенденції, вітчизняні композитори відштовхуються від особливостей природи звуковидобування на роялі, темброво-колористичних можливостей його регістрів, засобів артикуляції.

В українській фортепіанній музиці часів «відлиги» спостерігається також розширення арсеналу композиторських технік, робляться перші спроби оновлення національного стилю за рахунок упровадження виражальних можливостей додекафонії та різноманітних музичних систем, переважно сонористики, пуантилістики, алеаторики. Зауважимо, що результати цих пошуків виявились далеко неоднозначними – твори деяких композиторів не перевищували статусу лабораторних вправ.

Серед найкращих зразків українського авангарду вирізняються фортепіанні твори В. Сильвестрова. Новий тип музичного мислення композитора ґрунтувався на синтезі вільно трактованих елементів додекафонії та сонористичної виражальності. Метою цих модерністських експериментів стало прагнення оволодіти багатим досвідом сучасної європейської музики та поєднати її досягнення з українською музичною культурою.

В українській фортепіанній музиці 80–90-х років відображено одвічні екзистенційні дихотомії «людина і світ», «людина і природа»; спостерігається зіставлення «ідеального», позачасового світу зі сферою «реального»; розвиваються принципи ігрового мистецтва; широко втілюються медитативні образи і технології; розуміння музичного простору доповнюється позамузичними елементами. Композиторів приваблюють теми духовного оновлення людини через медитацію і каяття (творчість М. Шуха, О. Щетинського), ідея багатобарвності життя (композиції Г. Саська, О. Таганова, К. Цепколенко), його нескінченності (твори С. Зажитька, Б. Стронька), потяг до ідеалізації навколишнього світу (опуси Ю. Іщенка) або його іронічне сприймання – явна чи прихована конфронтація з ним (композиції С. Зажитька, В. Рунчака, Л. Юріної), епічна (цикли Л. Дичко, Г. Саська) та казкова (твори С. Бедусенка) тематики.

Відзначено, що своєрідність образної системи фортепіанних творів в останнє двадцятиріччя минулого століття зумовлена посиленням тенденції до синтезу – як на рівні синестетичних взаємодій, так і на рівні з’єднання в

загальній композиції різних видів мистецтв. Зв'язок з українським ужитковим мистецтвом відчутний у «Гуцульській сюїті» О. Некрасова, з китайським каліграфічним живописом та естетикою японської поезії хоку – у циклі «Доторкання» С. Зажитька. В опусі «Відгомін століть» Г. Саська образно-асоціативні аспекти підсилюються завдяки використанню літературних епіграфів. Під впливом архітектурних шедеврів написані фортепіанні цикли «Замки Луари» та «Алькасар... Дзвони Арагону...» Л. Дичко.

Цикл О. Чернової (Рудиченко) «Космічні алюзії» асоціюється з кінематографічною стрічкою не тільки за образним змістом («Контакт з НЛО», «Космічне місто», «Планета-пастка»), але й за формоутворювальними принципами. Подібно до «наїзду» кінокамери, коли об'єкт, який знаходиться в кадрі, починає збільшуватися, заповнюючи собою екран, музичний розвиток відбувається не за рахунок появи нового тематичного матеріалу, а в результаті фактурного укрупнення.

У композиторській творчості представників українського авангарду спостерігається також використання так званої статичної й «нескінченої» музичної форми (О. Гугель, В. Польова), відмова від повної завершеності твору у «відкритій формі» (С. Зажитько, В. Рунчак). Жанрово-формотворча парадигма також виявляється у відтворенні усталених, традиційних форм та жанрових моделей з привнесенням нових композиційних технік і широкої палітри інтонаційних узагальнень через національно-характерну, неокласичну або джазову семантику. Так, серед поліфонічних творів переважають інвенції та цикли прелюдій і фуг; популярними стають старовинні жанри танцювального походження, а також джазові форми. В опусах, де використовуються народні першоджерела, переважають варіантні та рондоподібні форми, подвійні варіації, форми *basso ostinato* та *soprano ostinato* (творчість Л. Дичко, О. Некрасова, Г. Саська). Певного значення у цих циклах набуває відображення жанрових фольклорних прообразів, серед яких: пісня – широкого діапазону використання, танок – традиційно фольклорного походження, народний інструменталізм – у вигляді імітації гри на традиційних народних інструментах (трембіті, кобзі, сопілці, лірі та інших).

Наголосимо, що народна пісня становить невичерпне джерело творчості українських композиторів, які у всі часи поєднували традиції європейського стилю й українського фольклору. Навіть як «плацдарм» для творчих пошуків та експериментування пісня завжди залишалася музично-

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

поетичним утіленням історії народу, своєрідним ключем до серця українців, відображенням української душі [5].

Висновки. Українська фортепіанна музика повинна посісти гідне місце у підготовці магістрів – майбутніх викладачів-піаністів, учителів музики та художньої культури. Національний компонент у змісті вітчизняної музично-педагогічної освіти, особливо його культурологічна та інструментально-виконавська складові, повинен конструюватися з урахуванням таких положень:

1. Розглядаючи фортепіанну творчість українських композиторів у загальнокультурному контексті, слід звернути особливу увагу на її національно-стильові ознаки.

2. Українська фортепіанна музика пов'язана з особливостями національної ментальності через рівень розвитку музичної мови, творчу індивідуальність композитора та жанрову-стильову динаміку.

3. На еволюцію фортепіанної музики в Україні впливали як російська, так і західноєвропейська музичні культури.

4. Сучасні вітчизняні композитори прагнуть опрацьовувати на національному ґрунті стилі попередніх епох, застосовуючи як барокові, класичні, романтичні, так і яскраво-індивідуалізовані елементи в їх незвичній, оригінальній постмодерній взаємодії. Нині спостерігається органічне поєднання національно-етнічних фольклорних джерел з надбаннями східних та західних культур минулого і сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зінькевич О. Український авангард / О. Зінькевич // Музика. – 1992. – № 4. – С. 4–5.

2. Клин В. Українська радянська фортепіанна музика (1917–1977) / В. Клин. – К. : Наук. думка, 1980. – 313 с.

3. Лавринович Л. Сучасний український постмодернізм – напрям? стиль? метод? / Л. Лавринович // Слово і час. – 2001. – № 1 (481). – С. 39–46.

4. Мовчан Р. Зарубіжні моделі й національна специфіка / Р. Мовчан // Слово і час. – 1999. – № 3. – С. 64–67.

5. Черкашина Л. Українська «культура серця» в образах і символах національного фольклору / Л. Черкашина // Народна творчість та етнографія. – 2001. – № 3. – С. 48–53.

РЕЗЮМЕ

Г. Ю. Николаи. Украинская фортепианная музыка в магистерской подготовке будущих учителей музыки и художественной культуры.

В статье обоснована целесообразность усиления национального компонента в подготовке магистров – будущих учителей музыки и художественной культуры. Проанализировано фортепианное творчество украинских композиторов как

органичное звено национального культурного наследия. Предложено расширить содержание подготовки будущих учителей музыки и художественной культуры за счет сведений относительно культурологического контекста генезиса украинской фортепианной музыки и ее исторической динамики в XX столетии.

***Ключевые слова**: магистерская подготовка будущих учителей музыки и художественной культуры, генеза украинской фортепианной музыки.*

SUMMARY

H. Nikolai. Ukrainian piano music as part of Master degree course for future teachers of music and arts.

The author substantiates the propriety of facilitating national component in Master degree training for future teachers of music and arts. Creative works of Ukrainian composers are analyzed as an integral part of national cultural heritage. The author suggests that the content of training of future music and arts teachers should be extended through adding information that concerns culturological context of the genesis of Ukrainian piano music and its historic dynamics in 20 century.

Key words: master degree training of future music and arts teachers, genesis of Ukrainian piano music.

УДК 378.011.3-051:54

О. Г. Полупаненко
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХІМІЇ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті здійснено аналіз наукових джерел, що містять теоретичні відомості щодо шляхів розв'язання проблем професійної підготовки майбутніх учителів хімії. Розглянуто основні напрями модернізації педагогічної освіти, які сприяють переосмисленню функцій учителя, його основних умінь та вдосконалення навчального процесу шляхом упровадження сучасних технологій навчання.

***Ключові слова**: педагогічна освіта, технологія навчання, вчитель хімії, професійна підготовка, функції вчителя, професійний потенціал, професійні компетенції.*

Постановка проблеми. Актуальність статті обумовлена модернізаційними змінами в сучасній професійній підготовці фахівців. Нова парадигма освіти, інтеграція держави в європейський простір передбачає реформування вищої професійної освіти, переосмислення основних завдань підготовки фахівця до успішної професійної діяльності в майбутньому. Це розробка нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до здійснення інноваційних змін в освітньому просторі. У зв'язку з цим потребує детального переосмислення та оновлення процес професійної підготовки майбутніх учителів хімії.

Аналіз актуальних досліджень. Питання професійної підготовки

вчителів у науковій літературі за всіх часів висвітлювались досить об'ємно. Накопичено значний теоретичний та практичний досвід (О. Абдулліна, А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Є. Бєлозерцев, І. Богданова, А. Бойко, Я. Болюбаш, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, С. Єлканов, І. Зязюн, Л. Кадченко, В. Ковальов, Л. Кондрашова, О. Куриліна, З. Левчук, А. Ліпенко, С. Манукова, О. Міщенко, О. Мороз, Р. Пєнькова, О. Пєхота, Л. Разборова, В. Сластьонін, Н. Тализіна, В. Трайнев, Р. Хмелюк, В. Щербина), який дозволяє використовувати загальні положення під час вибору необхідних педагогічних засад для підготовки майбутніх учителів хімії до професійної діяльності. Але на сучасному етапі інформаційного розвитку суспільства професійна підготовка вчителя зазнає суттєвих змін, що доводять дослідження В. Арестенка, Л. Боднар, Г. Генсерук, С. Гунька, Р. Гуріна, О. Довгополої, М. Жалдака, О. Муковіза, О. Науменко, О. Пєхоти, Т. Рейзенкінд, В. Стародубцева, Л. Третьякової, С. Яшанова.

Мета статті – проаналізувати наукові джерела, що містять теоретичні відомості щодо шляхів розв'язання проблем професійної підготовки майбутніх учителів хімії в умовах сучасної парадигми освіти. Зважаючи на те, що досліджень із професійної підготовки вчителів хімії ще недостатньо, ми спиратимемося на наукові джерела, що містять теоретичні положення щодо шляхів розв'язання проблем професійної підготовки педагогів, оскільки, на нашу думку, функції, завдання, професійні характеристики й особисті якості є спільними для вчителів різних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Визначимо функції професійної педагогічної освіти. На сучасному етапі реформування освіти вчені О. Железнякова, Н. Нікітіна, М. Петухов виділили такі функції професійної педагогічної освіти, які мають бути враховані й реалізовані під час професійної підготовки майбутніх учителів хімії: 1) когнітивна, яка спрямована на формування загального рівня компетентності майбутніх учителів; 2) розвивальна – підготовка конкурентоспроможного, мобільного фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства; 3) соціалізаційна та професіоналізаційна. Соціалізація – процес та результат входження особистості в систему соціальних відносин, соціальну практику в цілому; засвоєння та відтворення людиною соціального досвіду. Професіоналізація – це складова соціалізації, процес та результат становлення людини як фахівця,

формування системи професійних відносин і професійної діяльності. Успіх професіоналізації залежить від одночасної спрямованості професійної освіти на розвиток особистості, її творчий потенціал, на отримання особистісного сенсу професійного навчання, на становлення соціальної та професійної позиції майбутніх учителів; 4) культурно-гуманістична функція формує становлення особистості як людини культури, удосконалює її матеріальну й духовну складові; 5) технологічна функція обумовлена професійною діяльністю фахівців [4, 40–46].

Структуру професійної підготовки майбутніх педагогів утворюють такі компоненти: змістовий, процесуально-діяльнісний, особистісний. Кожен із них складається з професійної компетентності, технологічної компетентності, спрямованості на педагогічну діяльність. Спираючись на дослідження вищезгаданих учених, зазначимо, що професійна підготовка майбутнього вчителя хімії засобами комп'ютерних технологій має ті самі компоненти. Змістовий компонент спрямований на оволодіння майбутнім учителем хімії системою професійних знань, практичних та інтелектуальних умінь, навичок творчого розв'язання (процес, у якому мислення як відображення, діяльність як взаємодія, воля як внутрішній організуючий аспект) практичних і теоретичних проблем соціально-педагогічного характеру. Він постійно зазнає якісних і кількісних змін завдяки переорієнтації змісту освіти, і на сучасному етапі комп'ютеризації навчання передбачає оволодіння спеціалістом знаннями застосовування комп'ютерних технологій для досягнення професійної мети.

Процесуально-діяльнісний компонент професійної підготовки включає прийоми, принципи, а також навчальну діяльність, за допомогою яких реалізуються завдання фахової підготовки. Він спрямований на оволодіння вміннями, передусім інтегрованими (комунікативними, аналітичними, організаторськими, прогностичними, проектувальними), якими повинен володіти кожен спеціаліст, незалежно від специфіки його конкретної діяльності, а саме: уміння користуватися комп'ютерними технологіями, застосовувати електронні засоби навчання (мережа Інтернет, електронні підручники, електронні тести для виявлення рівня теоретичних знань, віртуальні програми для осіб з обмеженими функціональними можливостями, віртуально-тренінгова система навчання та ін.).

Особистісний компонент включає мотивації та активне

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

стимулювання самостійного оволодіння знаннями, уміннями і навичками, посилення інтересу до майбутнього фаху [1, 8–9]. Розглянувши наукові дослідження І. Богданової, Л. Боднар, Р. Гуріна та інших, робимо висновок про те, що професійна підготовка майбутніх учителів – це багатогранний навчально-пізнавальний процес, спрямований на оволодіння й набуття професійних знань, умінь, навичок й особистісних якостей.

Метою професійної підготовки майбутнього вчителя хімії є формування професійних компетенцій. О. Романенко визначає професійну компетентність як «сукупність набутих у процесі професійної підготовки умінь і навичок, підтверджуваних практикою, і передбачуваних педагогічних дій і емоційних, пізнавальних, що дозволяють ефективно здійснювати професійну діяльність» [8, 62]. Спираючись на дослідження О. Романенко, виділяємо такі професійні компетенції майбутніх учителів хімії: «фундаментальні знання з дисципліни; володіння методиками викладання навчальної дисципліни; знання інноваційних технологій навчання й готовність застосувати їх на практиці; науково-дослідна компетенція, інформаційно-комп'ютерна компетенція; навички аналізу, відбору та вмілого використання отриманої інформації; соціологічна компетенція; уміння організовувати заняття, планувати й керувати роботою в класі; володіння методами контролю та перевірки виконання навчальних завдань» [8, 152].

Аналіз наукових джерел дозволяє виокремити основні напрямки модернізації професійної підготовки майбутніх учителів хімії. Основними модернізаційними змінами є пріоритет на формування професійного потенціалу майбутнього вчителя. Так, І. Підласий та С. Трипільська дають таке визначення професійного потенціалу майбутнього вчителя: «Професійний потенціал педагога – це сукупність зв'язаних в систему природних та набутих якостей, що визначають його професійну спроможність виконувати свої професійні обов'язки на заданому рівні. Професійний потенціал педагога можна визначити як проектовану на мету здатність її реалізовувати. При цьому, як бачимо, йдеться про порівняння намірів і досягнень» [7, 5]. Автори відзначають, що саме професійний потенціал, як здатність професійно бачити й розв'язувати навчально-виховні проблеми, є головною рисою педагога.

На наш погляд, суттєвим у науково-теоретичних дослідженнях І. Підласого, О. Савченко є питання про те, що такі поняття, як «педагогічна

підготовка», «творчість педагога», «активність учителя», «адаптація до умов професійної діяльності», «розвиток творчої ініціативи», «загальні проблеми становлення педагога та його професійної адаптації», «розвиток творчої активності», «становлення професійної позиції», «професійно-методична компетенція», «формування творчого підходу до педагогічної діяльності», «оволодіння основами індивідуального стилю діяльності», «підготовка до інноваційного стилю діяльності» визначені авторами як більш вузькі та входять до складу поняття «професійний потенціал» [7, 7]. У контексті нашого дослідження цінним є те, що саме вони розкривають проблеми підготовки вищою школою вчителя хімії.

Формуванню у майбутнього фахівця активної професійної позиції, самоосвітньої активності та самостійно-особистісного вдосконалення присвячено праці І. Краснощок, О. Муковіз, І. Преображенської, С. Щербіни та інших. На підставі аналізу праць учених робимо висновок про те, що в умовах ринкових відносин, глобальної інформатизації головною метою освіти є підготовка до активного творчого виконання професійних функцій. Формування активної позиції у майбутнього педагога визначається насамперед осмисленням мети педагогічної діяльності, намаганням реалізувати свої можливості й здібності у професійній сфері, систематично вдосконалюватися. Однією з важливих функцій професійної підготовки майбутніх учителів хімії є стимулювання професійно-особистісного саморозвитку, самотворення для вирішення креативних соціально-педагогічних завдань на практиці, коли людина на всіх етапах навчання та соціалізації є суб'єктом навчальної та професійної діяльності, самовдосконалюється для вирішення різних професійних і життєвих завдань.

Також у сучасних наукових дослідженнях широко висвітлюється питання щодо розвитку творчого потенціалу, творчої активності майбутнього вчителя, формування творчого підходу до педагогічної діяльності (В. Єфімов, Л. Колосова, П. Підкасістий, М. Романенко, Т. Саєнко). Проблема формування творчої активності майбутнього вчителя хімії в аспекті творчої професійної підготовки має велике практичне значення. Розв'язання цієї проблеми треба розпочинати ще у вищому педагогічному закладі. Школі необхідні не просто вчителі високої кваліфікації, а й учителі-творці, учителі-майстри, учителі-новатори.

У теоретико-методологічному плані для нас, безсумнівно, перевагу

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

мають праць І. Богданової, І. Дичківської, присвячені формуванню й готовності до інноваційної діяльності у процесі фахової підготовки. У своєму дослідженні І. Дичківська робить висновок про те, що «традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування, сучасна вища школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам на ринку праці» [3, 8]. На думку авторки, не створюються сприятливі умови для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини, а поступова зміна традиційного навчання інноваційним дасть можливість формувати готовність учителя до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [3, 9]. Інноваційне навчання (за І. Дичківською) – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості.

У свою чергу, науковець Д. Чернілевський зосереджує увагу на тому, що у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача необхідне безпосереднє залучення студентів до створення та використання педагогічних інновацій на практиці, створення у ВНЗ інноваційного середовища, доцільно організованого простору життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості як інтегрованого засобу накопичення й реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [10, 404].

Таким чином, основними напрямами професійної підготовки вчителя хімії є підготовка фахівця, спроможного працювати в інноваційному середовищі, в умовах постійних змін навчальних планів, програм; який уміє застосовувати найкращі методики викладання, постійно самовдосконалюється та займається самоосвітою. Вищезазначені аспекти модернізації педагогічної освіти формують певні вимоги до професійної підготовки вчителів хімії.

Останнім часом учені наголошують на переосмисленні головних функцій учителя. Ознайомившись із працями О. Абдуліної, С. Гунька, Р. Гуріна, М. Жалдака, О. Савченко, В. Сластьоніна, ми встановили, що перелік функцій учителя значно розширився. Таким чином, майбутні вчителі хімії, крім діагностичної, орієнтаційно-проектувальної, конструктивно-

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

пояснювальної, організаційної, інформаційно-пояснювальної, дослідницької, інноваційної, мають виконувати пізнавально-гносеологічну, ціннісно-мотиваційну, регулятивну, конструктивну, комунікативну, інтеграційну, а також презентаційну, соціалізаційну, посередницьку, інсентивну функції.

У контексті нашого дослідження є необхідність розкрити основні вимоги до професійної діяльності вчителя. На наш погляд, доречнішим буде звернення до класифікації І. Підласого [7, 8], яка ілюструє головні вміння та якості ідеального педагога.

Таблиця 1

Структура педагогічного потенціалу, виражена через поняття ідеального педагога (за І. Підласим)

Ідеальний педагог		
фахівець	**працівник**	**людина**
- знання педагогічної теорії; - володіння педагогічною майстерністю; - знання психології; - володіння технологіями навчання й виховання; - володіння методами, формами, засобами навчання й виховання; - уміння раціонально організовувати пізнавальну роботу учнів; - віра в людину	- уміння поставити мету й домогтися її виконання; - уміння розподіляти час; - систематичне й планомірне підвищення кваліфікації; - націленість на піднесення продуктивної праці; - здатність до творчості; - загальна ерудиція та обізнаність; - розумовий оптимізм; - помірний скептицизм; - бажання працювати; - колективізм	- високі моральні якості; - активна участь у громадському житті; - активна життєва позиція; - особистий приклад усім і в усьому; - повага до законів держави; - національна свідомість і самосвідомість; - національна гідність; - патріотизм; - готовність до захисту Батьківщини; - міцне здоров'я; - активний спосіб життя; - гуманізм; - духовність, релігійність

Цінним є те, що І. Підласий у царині підготовки педагогів визначив сукупність загальних професійних якостей, якими повинен володіти сучасний учитель. На нашу думку, серед них обов'язково повинні бути інноваційні вміння, а саме: володіння способами і прийомами інноваційної діяльності, що дають змогу виокремити проблему, з'ясувати її суть, на цій основі конструювати й продуктивно вирішувати інноваційні професійно-педагогічні завдання.

Таким чином, до основних вимог до професійної підготовки майбутнього вчителя хімії відносимо: формування професійної культури,

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

професійного потенціалу, теоретичної та методичної компетенції; дидактичних, комунікативних, мовленнєвих, організаторських, перцептивних здібностей; нахилів до науково-педагогічної діяльності, до творчості; формування відповідного загальнокультурного рівня, соціальної активності, розвиненої самооцінки та професійної спрямованості; формування готовності до інноваційної професійної діяльності. На нашу думку, у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя хімії повинні враховуватися всі наведені складові формування як педагогічного потенціалу, так і педагогічної культури в цілому. Тільки у цьому разі можна одержати високі результати професійної підготовки вчителя.

Пріоритетними підходами до підготовки майбутніх учителів є ті, що реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Тому процес професійної підготовки майбутніх учителів хімії повинен реалізовувати особистісно орієнтовані підходи до навчання. Особистісно орієнтована парадигма освіти включає таке: людина розглядається як складна система, що здатна до саморозвитку, визнається неповторність кожної особистості, траєкторії її розвитку та її самоцінність; мета освіти зміщується з інформатизації особистості на створення умов та допомогу в розвитку особистості в цілому; змінюються позиції студентів у навчальному процесі, який може змінюватися відповідно до їх потреб, інтересів, можливостей, забезпечуючи особистісний зміст діяльності; викладач з позиції особистісно орієнтованої освіти стає організатором, координатором діяльності студентів, забезпечуючи входження студента в культуру та самовизначення в ній. До особистісно орієнтованої парадигми освіти належать такі підходи: особистісний, індивідуальний, культурологічний, аксіологічний, діяльнісний, контекстний, профільно-технологічний [4, 39].

Як з’ясувалось під час аналізу, професійна підготовка майбутнього вчителя на сучасному етапі освітніх реформ зазнає значних змін, однією з актуальних інновацій є впровадження нових технологій навчання у навчальний процес. Проблемам використання технологій навчання присвячені праці видатних учених, а саме: В. Безпалька, В. Бондар, П. Образцова, Г. Селевка, Н. Тализіної, Д. Чернілевського, Н. Щуркової, Ф. Янушкевича та інших.

На першому етапі аналізу проблеми використання освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів звернемося до праць

Ф. Янушкевича. На його думку, одним із шляхів модернізації навчального процесу є також упровадження сучасних технологій навчання. Для того, щоб підвищити ефективність та якість професійної підготовки, необхідно здійснити такі заходи: створити необхідні умови для плідної роботи зі студентами й для роботи самих студентів та комплексно модернізувати матеріальну базу навчального процесу; забезпечити освітню систему доступними й легкими щодо використання дидактичними матеріалами; підготувати викладачів до комплексного використання можливостей сучасних технологій [11, 107–109].

Завдяки тому, що питання технологій навчання сьогодні вивчається в багатьох дослідженнях, існує безліч підходів до визначення терміна «технологія навчання». Ф. Янушкевич спирається на таке визначення: «технологія навчання – це сфера використання системи наукових принципів до програмування процесу навчання та використання їх на практиці з орієнтацією на мету навчання; вона орієнтована на учня, а не на навчальний предмет; на перевірку методів і техніки навчання у процесі емпіричного аналізу та широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному зв’язку з теорією навчання» [11, 26].

У свою чергу, М. Віленський технологію навчання визнає як відповідну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу та має вищий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результатів, ніж це відбувається за традиційних моделей навчання [2, 12].

На сучасному етапі модернізаційних змін у професійній підготовці вчителів актуальним стає використання технологій навчання, які спрямовані на:

- переорієнтацію мети вищої освіти на розвиток особистості, її спроможності до інноваційної діяльності на основі соціальних потреб;
- оновлення змісту навчання, що передбачає перенесення на спецкурси навчального матеріалу, який має історичний або описовий характер; модернізацію навчальних дисциплін на основі формування їх логічного та образного вигляду, що полегшить студентам розуміння й використання знань у професійній діяльності; інтеграцію знань із суміжних дисциплін;
- оптимізацію професійного навчання, що спрямовано на

досягнення мети за мінімальних затрат сил суб'єктів та одночасного досягнення не тільки високої якості знань, умінь і навичок, але й розвитку досвіду професійно-творчої діяльності;

- зміщення акценту з процесу викладання на процес навчання майбутніх фахівців, засвоєння ними знань та досвіду під керівництвом викладача на основі збільшення позааудиторної самостійної роботи [6, 29].

Проаналізувавши праці науковців І. Дичківської [3], Ф. Янушкевича [11], робимо висновок про те, що структура педагогічної технології складається з таких компонентів: визначення мети навчання; аналіз реального стану знань, умінь і навичок у студентів; визначення змісту навчання та його послідовності; підготовка викладацького складу задля здійснення викладання за новою технологією; організація навчального процесу: визначення форм, методів та засобів навчання; планування засобів поточного контролю та корекції; визначення критеріїв результативності навчання. На нашу думку, до сутнісних ознак педагогічної технології слід віднести: випереджаючий характер, маркетинг форм, методів і технічних засобів навчання, спрямованість на активізацію самоосвітньої діяльності, на підготовку до практичної та дослідницької роботи.

На сьогодні існує низка педагогічних технологій, які широко впроваджуються у процес професійної підготовки фахівців. Серед них найбільш актуальною, на наш погляд, є комп'ютерна технологія навчання. Вона безпосередньо відповідає всім критеріям технологічності й має низку переваг порівняно з іншими технологіями навчання. Підґрунтям для комп'ютеризованого навчання є програмоване навчання, згідно з яким формування розумових дій студентів повинно складатися із шести етапів: мотиваційний – базується на пізнавальному інтересі, який спонукається проблемним навчанням та сприяє залученню студента до спільної роботи з викладачем; орієнтовний – етап попереднього ознайомлення з тим, що потрібно засвоїти, а результатом цього етапу є розуміння; матеріальний – етап, на якому засвоюється зміст дії під контролем викладача; зовнішньоречовий – на цьому етапі всі елементи дій подані у формі усної або письмової мови; етап «усної мови про себе» відрізняється від попереднього тільки збільшенням швидкості здійснення дії та скороченістю; розумовий – на цьому етапі дія максимально скорочується та автоматизується, стає повністю самостійною та засвоєною [9, 71].

Важливим також є те, що теорія поетапного формування розумових дій має в основі принципи, зокрема: розглядання психіки людини як діяльності, як активного початку; єдність психічної та зовнішньої діяльності [9, 59]. Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів хімії викладач повинен обов'язково враховувати психологічні показники студентів і відповідно до них планувати навчальний процес.

Професійне навчання майбутніх учителів буде ефективнішим, якщо якнайповніше будуть ураховані психологічні особливості студента: можливості, загальний інтелектуальний розвиток, інтереси, мотиви, риси характеру, темперамент, працездатність, самосвідомість. «Організація професійного навчання повинна включати вивчення вікових та індивідуальних особливостей студентів, урахування психологічних характеристик» [5, 216]. На якість професійної підготовки фахівців впливає: готовність опанування відповідної професії, перевага кількості студентів, які бажають навчатися, та бажання викладача навчати, сформованість у студентів умінь і навичок самостійної роботи, інтереси та захоплення, стан здоров'я, емоційний стан, особливості психосоціотипу студента, характер взаємовідносин між студентами й викладачем та одне з головних – здатність навчатися.

За результатами аналізу психолого-педагогічних проблем підготовки майбутніх учителів хімії доходимо таких **висновків**.

Професійна підготовка майбутніх учителів хімії має реалізовувати три функції: когнітивну, розвивальну, соціалізаційну. Структуру професійної підготовки майбутніх учителів хімії утворюють такі компоненти: змістовий, процесуально-діяльнісний, особистісний. Основними напрямами професійної підготовки вчителя хімії є: підготовка фахівця, спроможного працювати в інноваційному середовищі, в умовах постійних змін навчальних планів, програм, який уміє застосовувати найкращі методики викладання, постійно самовдосконалюється та займається самоосвітою. Тому провідною метою в підготовці вчителів хімії є формування професійних компетенцій, професійного потенціалу майбутніх педагогів, їх готовності до інноваційної діяльності. Це вимагає розширення списку головних умінь і професійних якостей майбутніх учителів хімії у зв'язку з розширенням їх функцій. Модернізація навчального процесу потребує впровадження нових технологій навчання, в основу яких покладено особистісно орієнтовані підходи.

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

Перспективи подальших досліджень убачаємо у дослідженні умов ефективного формування необхідних компетенцій майбутнього вчителя хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар Л. В. Професійна підготовка соціальних педагогів із застосуванням електронних засобів навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійного навчання» / Л. В. Боднар. – О., 2006. – 20 с.

2. Виленский М. Я. Технологии профессионально-ориентированого обучения в высшей школе : учеб. пособ. / М. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман. – М. : Пед. общество России, 2005. – 192 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. [для студ. учреждений сред. проф. образования] / Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

5. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособ. / [Буланова-Топоркова М. В., Духавнева А. В., Кулаковская Н. А. и др.] ; под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

6. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : пособ. / П. И. Пидкасистый. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – М. : Пед. общество России, 2005. – 144 с.

7. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипільська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3–8.

8. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх вчителів середніх навчальних закладів Франції : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Романенко О. В. – Кривий ріг, 2007. – 243 с.

9. Талызина Н. Ф. Пути и возможности автоматизации учебного процесса / Н. Ф. Талызина, Т. В. Габай. – М. : Знание, 1977. – 252 с.

10. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

11. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; [пер. с пол. О. В. Долженко]. – М. : Высшая шк., 1986. – 135 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Г. Полупаненко. Профессиональная подготовка будущего учителя химии как психолого-педагогическая проблема.

В статье совершен анализ научных источников, которые содержат теоретические сведения относительно решения проблем профессиональной подготовки будущих учителей химии. Рассмотрены основные направления модернизации педагогического образования, которые приводят к переосмыслению функций учителя, его основных умений и совершенствованию учебного процесса путем внедрения современных технологий обучения.

***Ключевые слова**: педагогическое образование, технология обучения, учитель химии, профессиональная подготовка, функции учителя, профессиональный потенциал, профессиональные компетенции.*

SUMMARY

O. G. Polupanenko. Future teachers training in chemistry psychoiogical and educational problems.

This article is devoted the analysis of scientific sources which contain theoretical know ledges about the ways of silvery problems of chemistry teachers professional training. Basic

directions are examined modernizations of pedagogical education, which lead to changing of teacher functions, his basic abilities and to perfection of educational process by introduction of modern teaching technologies.

Key words: pedagogical formation, technology of training, the teacher of chemistry, vocational training, functions of the teacher, professional potential, professional the competence.

УДК: 378.12:[514.112:004]

О. В. Радзієвська
Слов'янський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті зосереджено увагу на такому аспекті діяльності вчителя, як творча активність. Автор виділяє різні етапи розвитку педагогічно-професійної освіти, аналізує вплив вчених-педагогів на оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителя.

***Ключові слова**: вчитель, творча активність, педагог, педагогічна освіта, університет, студент, особистість.*

Постановка проблеми. Процеси, що відбуваються в контексті сучасних реформаторських перетворень у всіх галузях науки і освіти зумовлюють необхідність формування творчої, активної особистості вчителя, його самостійності, самобутності, оригінальності. Нестандартні підходи вчителя до розв'язання педагогічних проблем, розробка, запровадження нових методик, прийомів, оптимальне їх поєднання, сприяють створенню принципово нових систем навчання, виховання і розвитку школярів.

Актуальність дослідження посилюють існуючі в сучасній педагогічній науці суперечності, що вимагають розв'язання: між соціальним замовленням вищої школи на формування творчої активності вчителя і реальним рівнем готовності випускників вищих педагогічних закладів до її прояву в практичній роботі; між накопиченим у вітчизняній педагогічній думці своєрідним досвідом формування творчої активності майбутніх вчителів і відсутністю неупередженого його узагальнення з метою використання в діяльності вищої педагогічної школи в сучасних умовах тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Суттєву роль у вивченні окремих аспектів педагогічної творчості вчителів відіграли праці таких вчених-педагогів як В. Андреєв (зміст і напрями формування пізнавально-творчої діяльності учнівської молоді), О. Іонова (шляхи реалізації особистісно й творчо зорієнтованих технологій), С. Золотухіна

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

(етапи і тенденції розвитку національної ситеми освіти і педагогічної думки), О. Леонтьєв (діяльнісна сутність особистості, її активної ролі в оволодінні професійно-педагогічними знаннями, вміннями і навичками) та інших. Творча активність вчителя належить до найбільш розроблених педагогічних проблем. Проте не вирішеними залишаються питання творчої активності викладача в умовах сучасності.

Мета статті – охарактеризувати розвиток проблеми творчості вчителів у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить історіографічний аналіз наукових джерел, 30-ті роки ХХ століття ознаменувалися перенесенням акценту вивчення проблем творчості на визначення міри свідомої праці у процесі творчої діяльності людини. У 40 – 50-ті роки ХХ ст. спостерігалося поступове згасання інтересу вчених, педагогів-практиків до вивчення проблеми формування творчої особистості дитини у процесі навчання. Це було наслідком політичних та економічних негараздів у нашому суспільстві. Але вже у 60-ті роки ХХ ст. відбулося відродження досліджень проблем наукової та педагогічної творчості. Встановлено, що у зазначений час відбувалися переважно емпіричні пошуки педагогічних засобів активізації різноманітної навчально-творчої діяльності з метою створення додаткових можливостей раціонального керування процесом даного виду діяльності, сприяння зростанню творчого потенціалу кожного школяра, розвитку його творчих здібностей. Цей час позначився теоретичним та експериментальним обґрунтуванням проблемного навчання як відносно самостійної дидактичної концепції, поширенням ідей гуманістичної педагогіки.

Фундатором гуманістичної педагогіки у світовому вимірі вважають В. Сухомлинського (1918–1970 рр.), приклад педагогічної активної творчості, комплексність науково-теоретичних досліджень якого збагатили вітчизняну педагогічну науку та сприяли якісному оновленню професійно-педагогічної освітньої галузі. У центрі уваги видатного педагога були питання підготовки вчителя, формування його творчої активності. У численних наукових працях і статтях В. Сухомлинський розкрив особисте бачення даної проблеми. Зокрема в працях «Павлинська середня школа», «Розмова з молодим директором школи», «Сто порад учителеві» вченим обґрунтовано концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя, сформульовано умови становлення педагога-професіонала, його творчої

активності. Так, за глибоким переконанням В. Сухомлинського, професійне становлення, педагогічна діяльність вчителя можливі лише за умови щирої любові і поваги його до дітей. Професійна освіта має здійснюватися за принципами: гуманістична спрямованість педагогічного процесу, що передбачає орієнтування на формування особистісних якостей майбутнього вчителя; соціалізація, спрямована на формування системи цінностей і відносин, необхідних для творчої самореалізації майбутнього вчителя технологізація педагогічної освіти, що включає опанування логікою переходу теоретичних досліджень до практичних [5].

Проведене дослідження довело, що у 80-ті роки XX століття у вітчизняній системі педагогічної освіти загострилися суперечності між офіційною педагогікою та реальним становищем у галузі підготовки вчительських кадрів, здатних працювати творчо в оновленій загальноосвітній школі. Прогресивно налаштоване коло українських вчених-педагогів, вчителів-методистів актуалізували необхідність розвитку автентичної української системи освіти, і педагогічної зокрема, на засадах національної, гуманістичної, демократичної педагогіки. На законодавчому рівні у зазначений історичний період було визначено провідні шляхи реформування системи педагогічної освіти: насичення змісту педагогічної освіти першоджерелами етнопедагогіки і новітніми досягненнями педагогічної науки у світовому вимірі, активізація творчо-наукової діяльності вітчизняних учених та творчої винахідливості вчителів і вихователів у галузі національної освіти, порівняльне зіставлення сучасної української педагогіки з прогресивними освітніми системами зарубіжжя з метою стимулювання власних педагогічних інновацій. Підтвердженням цього, на наш погляд, було централізоване реформування вищої і середньої педагогічної освіти у 1987 році, яке орієнтувалося на демократизацію і гуманізацію освітньої галузі. Запроваджувався індивідуальний підхід як принцип педагогічної освіти і фахової підготовки, розроблялися заходи щодо забезпечення професійного відбору. Ці кроки сприяли створенню умов для формування творчої активності майбутніх вчителів у період психолого-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі.

Детальне вивчення науково-педагогічних джерел підтвердило той факт, що, використовуючи послаблення централізованої регламентації, педагогічні навчальні заклади України напрацьовували власний досвід

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

організації і професійної підготовки, спрямованої на розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів. Узагальнюючи результати успішного педагогічного експерименту, проведеного на базі Полтавського педінституту, орієнтованого на реалізацію завдань Цільової програми «Вчитель» через функціонування комплексу «Школа-педвуз-школа», були запроваджені експериментальні навчальні плани з 26 спеціальностей у Дрогобицькому, Криворізькому, Луцькому, Полтавському і Тернопільському педагогічних інститутах. Інновації полягали у науковому обґрунтуванні та уведенні дисципліни «Основи педагогічної майстерності», виявленні і залученні до навчання педагогічно обдарованої молоді, налагодженні зворотного зв'язку між педагогічними навчальними закладами і загальноосвітньою школою (викладацька робота педагогічних працівників ВНЗ у школі, вчителів у вищому навчальному закладі, спільна робота з розробки навчальних планів і програм, підготовки навчально-методичної літератури, проведення науково-педагогічних досліджень тощо) [9, 31].

Щодо університетської педагогічної освіти в Україні, то лише у 1988 р. запроваджено «диференційований підхід до навчання випускників для творчо-педагогічної, дослідницької та виробничої діяльності» [7, 31].

На підставі узагальнення передового досвіду організації професійної освіти у 80-ті роки XX століття вченими Б. Гершунським, В. Журавльовим, В. Ільїним, Л. Рувинським, В. Сластьоніним та іншими було розроблено програму індивідуально-творчої підготовки майбутніх вчителів в університетах [3]. Згідно з цією програмою формування творчої активності забезпечувалося неперервною педагогічною практикою, введення практичних курсів, які створювали ситуацію «занурення» кожного студента на тривалий період в активну педагогічну діяльність. Під час проведення занять було акцентовано увагу на використанні методів імітаційного моделювання, навчальних алгоритмів, рольових ігор, аутотренінгів, виходячи з логіки теоретичних психолого-педагогічних курсів та реалій навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі, створювалися проблемні педагогічні ситуації, розв'язання яких передбачало творчий підхід.

Елементи творчої активності пронизували і зміст теоретичного матеріалу, що певною мірою зменшувало «дидактизацію» психолого-педагогічної підготовки. Індивідуалізація процесу творчої підготовки студентів в оволодінні педагогічною технікою та педагогічною майстерністю

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

координувалася індивідуальною програмою професійної підготовки, складники якої були пов'язані із завданнями педагогічної практики у навчально-науково-виробничому комплексі «школа 79 – ВНЗ – школа».

Ця програма реалізовувалася у практиці діяльності вищих педагогічних навчальних закладів у Києві, Полтаві, Харкові та інших містах. У результаті було встановлено, що така програма дозволила створити у навчальному закладі творче навчальне середовище, в якому студент має активну особистісну позицію, у співпраці з викладачами та іншими студентами може мобілізувати свої творчі здібності, самореалізуватися в соціально активній професійно спрямованій діяльності.

Робота спеціалізованих лабораторій, наукових творчих колективів, формування умінь та навичок самоаналізу дозволила здійснювати професійно-прикладну підготовку майбутніх вчителів з випередженням. Це актуалізує використання змістовно-методичних аспектів програми в умовах сьогодення, коли слід враховувати, що вчитель працює в мінливих умовах соціально-економічного, культурного життя суспільства.

Проведене дослідження засвідчило, що в 90-ті роки XX ст. розроблялися діалектичні основи педагогіки творчості як цілісної педагогічної теорії управління, виховання й самовиховання всебічно розвиненої творчої особистості у різних видах навчальної діяльності й спілкування [2, 87]. Здійснювалося комплексне вивчення та впровадження у практику роботи українських загальноосвітніх, навчальних закладів нових педагогічних технологій, комп'ютеризація навчально-творчої діяльності учнів.

Сучасного вчителя має відрізняти постійне прагнення творчості, необхідної для розуміння і прийняття багатоманітного світу думок, переживань, почуттів дітей, для спрямування їх на шлях пізнання, натхнення на добрі вчинки. Серед інноваційних розробок сучасних вітчизняних вчених позитивної оцінки заслуговує креативно-рефлексивна компетенція (автор – О. Сергієнкова). У системі підготовки майбутніх вчителів сутність її полягає в організації навчально-професійного середовища, в якому студенти можуть ініціювати ідею, моделювати умови для її апробації і переносу в освітню практику. Креативно-рефлексивна компетенція передбачає постановку певних типів задач діяльності для розвитку особистісного досвіду творити нові функції педагогічної діяльності і використовувати педагогічну рефлексію. Доцільними є

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

евристичні завдання, моделюючі, проектні форми навчальної роботи. Для оволодіння психолого-педагогічними знаннями студенти користуються цілісними образами, творчим синтезом, аглютинацією, гіперболізацією, схематизацією, типізацією та іншими аналітичними методами [4, 221].

Оновлення системи освіти в Україні відбувається в умовах стрімкої глобальної інтеграції у світове співтовариство, переосмислення системи духовних пріоритетів, гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання. Ключова роль у цих процесах належить вищій педагогічній освіті, де закладаються методологічні, змістовні, технологічні засади навчально-виховного процесу на всіх рівнях, формується професіоналізм майбутнього вчителя. На сучасному етапі розвитку професійної педагогічної освіти відбувається переоцінка місця і значення творчих якостей у структурі особистості вчителя. Постійна зміна соціальної дійсності вимагає від педагогів максимальної активізації індивідуально-творчого потенціалу. Якщо раніше основна увага приділялася розвиткові інтелектуальної сфери майбутнього вчителя (знання фахових предметів та методики їх викладання), то зараз на перший план висуваються вимоги до формування таких професійно необхідних суб'єктних якостей творчої особистості, як емпатія, рефлексія, перцепція, емоційність, педагогічний артистизм та ін. Нові підходи до організації цілісної педагогічної освіти, що передбачають створення умов для активного творчого саморозвитку майбутніх вчителів, конкретизовано у Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про вищу освіту», Концепції педагогічної освіти та інших нормативних документах [1].

Загальновідомо, що сучасна система освіти має за мету сформувати систему стійких ціннісно-змістових відношень особистості. У процесі цього особистісного становлення пріоритетного значення набуває приклад викладача, вчителя, вихователя. Вихідним чинником формування творчої активності особистості кожного учня є індивідуальний стиль, творча активність вчителя.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури показав, що творча активність розглядається як вільна діяльність людини, спрямована на пізнання і перетворення дійсності, створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей (І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, А. Фруман); один із активних станів чи проявів людської свободи, що позначається неповторним оригінальним та історично-унікальним змістом (В. Воронкова, А. Уатхаєйд та ін.) [6; 8].

Поряд з філософією освіти, педагогічною психологією та соціальною педагогікою набули поширення наукові галузі, що вивчають педагогічні основи творчості: педагогіка творчості, педагогічна евристика. Ці наукові галузі мають за мету розкрити розуміння сутності й деталей творчості, особливостей процесу формування творчої активності особистості. Складність цих комплексних понять полягає у тому, що у творчому процесі беруть активну участь обидва пласти людської психіки – свідомість і підсвідомість. І точно не встановлено, яка з цих сфер грає провідну роль – логічна чи інтуїтивна. Необхідно зазначити, що творчій активній діяльності, на якому б рівні її не розглядали, властива діалектична єдність традицій і новаторства. Абсолютно нового не існує навіть у творчості, адже в іншому разі нове довелося б створювати з нічого. Загальновідомо, що все розумне вже було переосмислено та видозмінено, і тому завдання творчого активного педагога спробувати все це переосмислити та видозмінити ще раз. Однією з характеристик творчої активності є широта мислення, здатність людини вирватися з вузького кола ідей. Супутником творчої активності є широкий кругозір людини, гнучкість і широта думки, цілеспрямованість у пошуку, висока міра усіх духовних якостей людини, потреба постійного самовдосконалення.

Усвідомлюючи складність структури творчої активної особистості, окремі дослідники намагалися виділити такі якості, які при мінімальній своїй кількості характеризували б таку особистість в цілому. Наприклад, П. Блонський виділяв: ініціативність, активність, самостійність, наявність естетичних переживань; Н. Ветлугіна: інтереси і нахили, індивідуальні особливості, які дозволяють дитині легко і швидко оволодівати здібностями творчих дій, уміння знаходити нове рішення; В. Моляко: диференційованість технічних процесів збудження і гальмування, велика сила волі; О. Лук: готовність ризикувати, імпульсивність і незалежність міркувань, нерівномірність успіхів у навчанні, пізнавальна допитливість, сміливість уяви і думок; Я. Пономарьов: завзятість, енергія, наполегливість; К. Станіславський: інтелектуальні здібності, уміння думати про майбутнє; Р. Позінкевич: самостійне, альтернативне мислення; Л. Мітіна: гнучкість думок, ідей, щирість вчинків тощо. Значне місце у творчому процесі вчені відводять таким якостям особистості, як здатність до уяви, фантазії, імпровізації. Формування творчої активної особистості нерозривно пов'язане з процесами розвитку творчого мислення, про що вперше

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

відмітив В. Андреєв. Він запропонував структуру творчої особистості, яка містить дев'ять блоків: мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; риси світогляду; моральні якості; здатність до самоуправління у творчій діяльності; комунікативно-творчі якості; естетичні якості; індивідуальні особливості особистості.

Творчий характер педагогічної діяльності має певні властивості. Ретельний аналіз наукових узагальнень показав, що педагогічна творчість, по-перше, суворо регламентована у часі і просторі. Етапи творчого процесу – виникнення задуму, його розробка і реалізація тісно пов'язані між собою і вимагають оперативного поетапного переходу. Якщо в діяльності письменника, художника, вченого допустимі паузи між різними етапами творчого акту, то в практиці роботи вчителя вони виключені. У ході навчально-виховного процесу виникають проблеми, що потребують негайного кваліфікованого розв'язання. Якість розв'язання їх зумовлена психологічною спрямованістю педагогічних впливів учителя. По-друге, результати творчих пошуків педагога віддалені у часі й можуть бути оцінені лише відносно. Тому значущими є розвинені аналітичні, прогностичні та рефлексивні здібності вчителя. По-третє, стимулюючим чинником виступає співтворчість вчителів і учнів на основі єдності цілей. По-четверте, прояви творчого педагогічного потенціалу вчителя залежать від методичного, технічного забезпечення освітнього процесу. Стандартне і нестандартне навчально-дослідницьке обладнання, технічне забезпечення, методична підготовленість вчителя і психологічна готовність учнів до активного творчого пошуку визначають специфіку педагогічної творчості. Також важливими є вміння педагога керувати особистим психоемоційним станом і викликати адекватну поведінку учнів. Здатність вчителя організовувати спілкування з учнями як творчий процес не пригнічує їхньої ініціативи та винахідництва, створює умови для повного творчого вираження і самореалізації учнів. Педагогічна творчість відбувається в умовах відкритості, публічності. Реакція аудиторії може стимулювати вчителів до імпровізації, розкутості, але може й пригнічувати, стримувати творчий пошук.

Висновки. Отже, аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури показав, що творча активність як вид діяльності вирізняється рядом суттєвих ознак, які проявляються не ізольовано, а в цілісній єдності: об'єктивна необхідність творчості для реального прогресу суспільства,

охоплення творчістю усіх сфер людської життєдіяльності і, зокрема – педагогічного процесу; соціальна та особистісна значущість, прогресивний характер творчої діяльності; наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних та інших) умов для творчості; наявність суб'єктивних (особистих творчих здібностей, практичних умінь, технічних навичок, позитивних мотивів) передумов для творчості; наявність діалектичного протиріччя й конкретизація його у творчій задачі; новизна та оригінальність процесу діяльності або результату; розвиток особистості (мотиваційної сфери, психічних процесів, моральних якостей тощо). Проведений аналіз доводить, що професійна діяльність вчителя характеризується здатністю до активного конструювання педагогічної діяльності, передбачає підтримку учня у ході його самовизначення у світі культурних цінностей, реалізацію творчих потенцій з метою професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [упорядн. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Знання, 2003. – 766 с. – (Вища освіта XXI ст.).

2. Пєхота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / АПН України, Ін-т пед. і проф. освіти / О. М. Пєхота. – К., 1997. – 52 с.

3. Рувинский Л. И. Основы педагогики : учеб. пособ. для слушателей ИПК преподавателей пед. дисциплин ун-тов и педвузов / Л. И. Рувинский. – М. : Просвещение, 1985. – 223 с.

4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : [у 2 кн] / С. Ф. Русова ; [за ред. С. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. С. І. Коваленко, І. М. Пінчук]. – К. : Либідь, 1997. – Т. 1. – 1997. – 272 с.; Т. 2. – 320 с.

5. Степанович Е. П. Высшая специальная школа на Украине (конец XIX – начало XX ст.) / Е. П. Степанович. – К. : Наукова думка, 1991. – 98 с.

6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : [у 5 т] / В. О. Сухомлинський ; [ред. кол. : О. Г. Дзеверін (голова) та ін. ; текст і приміт. підгот. О. Г. Дзеверін]. – К. : Вища школа, 1976–1977. – Т. 5. : Статті. – 1977. – 639 с.

7. Тихомиров Д. И. Учительские курсы и съезды / Д. И. Тихомиров // Педагогический листок. – 1899. – № 14. – С. 371–381.

8. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии / А. Н. Уайтхед ; [пер. с. анг.]. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с. – (Филосовская мисль Запада).

9. Учитель, которого ждут: Из опыта работы Полтавского пединститута имени В. Г. Короленко / [под ред. И. А. Зязюна]. – М. : Педагогика, 1988. – 151 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Радзиевская. Проблема развития творческой активности преподавателя в современных условиях.

В статье сосредоточено внимание на таком аспекте деятельности учителя, как творческая активность. Автор выделяет разные этапы развития педагогико-профессионального образования, анализирует влияние ученых-педагогов на обновление профессионально-педагогической подготовки учителя.

***Ключевые слова**: учитель, творческая активность, педагог, педагогическое образование, университет, студент, личность.*

SUMMARY

O. Radzievskaja. Problem of development of creative activity of teacher in modern conditions.

The article deals with such aspect of activity of teacher as creative activity. The author singles out different stages of professional education and analyses influence different scholars on renovation of pedagogical training of teacher.

Key words: teacher, creative activity, pedagogue, pedagogical education, university, student, personality.

УДК 378.016:519.65

Т. М. Рідель
Сумський національний
аграрний університет

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АГРАРНОМУ ВНЗ

У статті розглянуто проблему професійної мотивації, з'ясовано її роль у формуванні стійкої мотивації до вивчення іноземної мови. Розроблено методику визначення мотивів оволодіння обраною професією, проаналізовано групи мотивів. Експериментально встановлено рівень професійної мотивації студентів аграрних університетів. Обґрунтовано важливість професійної спрямованості навчання іноземної мови в аграрному університеті.

***Ключові слова**: професійна мотивація, мотиви оволодіння обраною професією, рівень професійної мотивації, професійна спрямованість навчання іноземної мови.*

Постановка проблеми. Основна діяльність студента у ВНЗ – це опанування спеціальності, що відповідає профілю вищого навчального закладу. Тому вивчення іноземної мови у немовномуВНЗ має розглядатися крізь призму ставлення до майбутньої професії. Як відомо, програма з іноземних мов для ВНЗ немовних спеціальностей передбачає розвиток у студентів мовної компетенції, під якою розуміється вміння користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування та ефективного виконання професійної діяльності. Тому однією з найважливіших умов виховання майбутнього фахівця є відповідність інтересів, схильностей і здібностей молоді обраній професії.

Яким буде фахівець, багато в чому залежить від того, якими мотивами він керується у своїй діяльності. Задоволення обраною професією, захопленість своєю справою визначається усвідомленням її важливості та відповідності інтересам і здібностям людини. Якщо ж професію обрано всупереч бажанням, залежно від певних обставин, це з часом призведе до невдоволення родом діяльності, спричине низку негативних емоцій, таких як утомленість, байдужість тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Мотивація навчання відіграє неоціненну роль у професійній освіті. Останнім часом у розробці проблеми модернізації змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх спеціалістів велика увага приділяється вивченню специфіки їх діяльності в умовах ринкової економіки (Є. Богданов, О. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), оновленню структури, методів і форм теоретичної і практичної підготовки студентів у магістратурі (В. Ісаченко, І. Підласий, Р. Цокур), розробці інноваційних технологій навчання, які сприяють розвитку їх загальних і спеціальних здібностей та вмінь (В. Аганісьян, А. Алексюк, Л. Спірін), професійного мислення, свідомості і самосвідомості (О. Анісімов, В. Козієв, Г. Нагорна, О. Цокур), формуванню професійної спрямованості (Р. Хмелюк, Н. Хмель) та іншомовної комунікативної компетенції (Л. Голубенко, С. Козак, С. Ніколаєва).

Аналіз наукових публікацій, присвячених професійній мотивації до вивчення іноземної мови, засвідчив про надзвичайну популярність й актуальність цієї проблеми. Обґрунтовано важливість спрямування професійної освіти на належну підготовку до майбутньої професійної діяльності, ми поставили собі за **мету** з'ясувати роль професійної мотивації у вдосконаленні іншомовної підготовки студентів у немовному ВНЗ і розробити методику визначення мотивів оволодіння обраною професією і рівня професійної мотивації студентів аграрних університетів.

Виклад основного матеріалу. Професійне становлення майбутнього фахівця починається у ВНЗ. Тут студент здобуває знання, уміння і навички, пов'язані з його майбутньою професією, оцінює правильність свого вибору, глибше усвідомлює свої схильності і здібності та їх відповідність майбутній професійній діяльності.

Проблеми професійної і трудової діяльності вивчаються у деяких працях. Проте досліджень, присвячених власне професійній мотивації, дуже мало. Як правило, професійні мотиви розглядаються у межах таких проблем, як самовизначення [7; 8; 9], мотивація вибору професії [13], професійна спрямованість [3; 4], професійний інтерес [6; 10; 12].

В. І. Ковальов виділяє чотири етапи життєдіяльності особистості, безпосередньо пов'язані з формуванням її мотиваційної сфери: передпрофесійний, вибору професії, професійного навчання, професійної діяльності. Мотиви професійної підготовки, на думку науковця, залежать від

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

ставлення до навчання і до обраної професії (як сукупності мотивів вибору професії). Це обумовлює доцільність двоєдиного розгляду цих мотивів [5].

Зв'язок професійних і навчальних мотивів можна простежити і у працях інших авторів. Говорячи про діяльність, спрямовану на оволодіння професією, науковці зазвичай виділяють такі її мотиви, як професійно-пізнавальні і професійно-цінні, завдяки яким навчання сприймається як підготовка до майбутньої професійної діяльності, а підготовку фахівців у ВНЗ називають відповідно навчально-професійною [2].

Говорячи про мотиваційно-потребову основу навчально-професійної діяльності, А. К. Дусавицький виділяє професійно-пізнавальну потребу, яка виявляється в інтересі до знань, специфічних для майбутньої професійної діяльності, і потреби у вищій освіті, як прагнення до певного статусу в суспільстві. Провідною потребою у навчальній діяльності студента, на думку автора, повинна бути професійно-пізнавальна [1].

Орієнтуючись на мотиви, що спонукають студентів навчатися краще, В. І. Шкуркін і Д. В. Аврамков виділили дві групи мотивів, виходячи з дуальної природи навчальної діяльності студентів у ВНЗ, а саме: професійні і внутрішньонавчальні [11].

У професійних мотивах дослідники виділяють два умовних полюси, що характеризують формальне і неформальне ставлення до навчання. Це такі мотиви, як «бажати отримати вищу освіту» і «воліти в майбутньому стати гарним фахівцем». З внутрішньонавчальних авторів цікавлять в основному пізнавальні мотиви. Причому професійні мотиви переважають над внутрішньонавчальними.

В. Д. Федоров визначає професіонально значущі мотиви як такі, що відображають особисте ставлення студентів до громадського обов'язку, своєї професійної компетентності і себе як суб'єкта професійної діяльності. Провідними мотиваційними компонентами автор уважає такі: служіння громадському обов'язку, прагнення до досягнення професійної компетентності і самооцінка професійної адекватності [8].

В. І. Ковальов розподіляє професійні мотиви за джерелом виникнення на соціальні, колективістські, процесуальні і стимулюючі. Завдання формування мотивів, на його думку, розглядається як забезпечення домінування соціальних, суспільно значущих мотивів. При цьому поведінка і діяльність регулюються не одним, а цілою сукупністю

мотивів. В чотирьох груп мотивів, які виділив В. І. Ковальов, головне місце посідають соціальні мотиви.

Дослідник фактично ототожнює поняття «професійна мотивація», «мотивація вибору професії», «професійні мотиви», «мотиви вибору професії» [5].

Ми вважаємо, що поняття «професійна мотивація» є ширшим, ніж поняття «професійні мотиви», виходячи із загального розуміння терміна «мотивація». У нашому розумінні професійна мотивація припускає не тільки наявність відповідних мотивів, цілей, інтересів до майбутньої професії, але й урахування індивідуальних схильностей і здатностей студентів до відповідної діяльності.

Аналіз психологічної літератури з проблеми професійної мотивації дозволив нам виділити такі її структурні компоненти: прагнення отримати вищу освіту, інтерес до професії, професійно-пізнавальні мотиви (або прагнення в майбутньому стати гарним фахівцем), внутрішньонавчальні мотиви, прагматичні мотиви і здібності до оволодіння знаннями.

Для визначення рівня професійної мотивації студентів ми розробили методику, що дозволяє виділити вісім основних видів мотивації а саме: соціальна значущість професії, інтерес до неї, професійно-пізнавальні мотиви, прагматичні мотиви, прагнення отримати вищу освіту, уявлення студентів про свої здібності, внутрішньонавчальні мотиви, мотиви уникнення неприємностей.

Дослідження проводилося серед студентів Сумського та Київського національних аграрних університетів.

Під час створення методики вимірювання рівня професійної мотивації ми здійснювали опитування студентів протягом двох попередніх експериментальному дослідженню років. Експериментальна робота дозволила нам виявити вісім основних видів мотивації.

У процесі дослідження було підготовлено тест на визначення мотивів оволодіння професією. Методика містить 40 тверджень, де в циклічному порядку подані вісім видів мотивації (по п’ять питань на кожний вид), кожне твердження оцінюється за п’ятибальною шкалою залежно від його значущості для особистості.

Розглянемо детально виділені нами 8 груп мотивів:

1. Перша група включає мотиви, що відображають прагнення

студента отримати вищу освіту (перспективи, пов'язані з цим, можливості влаштування на роботу, переваги вищої освіти та ін.).

2. Друга група мотивів відображає практичну сторону вибору професії, пов'язану з матеріальною забезпеченістю і можливістю знайти високооплачувану роботу.

3. Третя група мотивів пов'язана з пізнавальними потребами, переконанням у тому, що знання важливі для людини і додають упевненості в собі (сюди відноситься інтерес до самого процесу пізнання, до предметів курсу тощо).

4. Четверта група мотивів включає вислови, що відображають уявлення студентів про свої здібності до навчання взагалі і до профілюючих дисциплін зокрема.

5. П'ята група мотивів є так званою «негативною» мотивацією, або мотивацією уникнення неприємностей (сюди ввійшли такі варіанти відповідей, як «помилився у виборі професії», «ця професія не приваблює, не цікава»; після закінчення ВНЗ студент припускає ймовірність працювати за іншою спеціальністю).

6. Шоста група мотивів об'єднує вислови, що характеризують наявність інтересу до майбутньої професії, прагнення займатися нею в майбутньому.

7. Сьома група мотивів відображає професійно-пізнавальну потребу студентів в отриманні знань, які є цікавими і важливими для майбутньої професії.

8. Восьма, остання, група мотивів включає вислови, що характеризують соціальну значущість професії, її важливість і перспективність в майбутньому.

Аналізуючи результати тестування, здійснювали математичну обробку і статистичний аналіз:

а) розраховувався середній коефіцієнт кожного виду мотивації і визначалася ієрархія мотивів, при цьому враховувалася не тільки власне величина кожного коефіцієнта, але й значущість відмінностей між ними;

б) розраховувався середній бал рівня професійної мотивації для кожного студента шляхом підсумовування і подальшого усереднення оцінок по семи групах мотивів (під час підрахунку середнього балу мотиви уникнення неприємностей не враховувалися).

Одержані результати дозволили виявити місце кожного з мотивів у структурі професійної мотивації і визначити рівень професійної мотивації кожного студента. Виділено чотири рівні професійної мотивації: високий, вище середнього, середній і низький.

Висновки. Проведений експеримент засвідчив, що мотивація студентів у процесі вивчення іноземної мови в аграрному вищому навчальному закладі орієнтована в більшій мірі на професійну діяльність і в меншій мірі – на особистісне визначення та саморозвиток. Однак студентів потрібно постійно залучати до професійно орієнтованої розумової діяльності, що викликає концентрацію їх мовної, емоційно-вольової і пошуково-творчої активності як мінімум за трьома полюсами: в поширенні обізнаності і компетентності у галузі майбутньої професійної діяльності і спілкуванні, у підтримці стійкого позитивного ставлення до професії і у посиленні потреби в професійному саморозвитку і самовихованні [4].

Оскільки професійна діяльність включає професійно-особистісний розвиток, його невід'ємною складовою є розвиток професійної спрямованості особистості фахівця. Високий рівень професійної орієнтації забезпечить відповідність вимогам професії, що в наш час стрімких соціально-економічних перетворень щоденно змінюються й ускладнюються. Крім того, з урахуванням дедалі зростаючого безробіття є добре зрозумілою важливість високоякісної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Саме вища освіта покликана усунути дефіцит професійно-особистісних якостей людини, необхідних для ефективних професійних дій і спілкування.

Дослідження дозволило констатувати, що комплексне застосування особистісно орієнтованих, діяльнісних і проблемних методів навчання, їх творче поєднання під час навчального процесу забезпечить належну професійну освіту і розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособ. / А. К. Дусавицкий – ХГУ, 1987.

2. Дюла Лакагош. Анализ структуры интересов и профессиональной направленности студентов на материале Венгерских высших учебных заведений: дисс... канд. пед. наук. / Лакагош Дюла – Л., 1978.

3. Зимичева С. А. Лонгитюдальное исследование динамики педагогической направленности у будущих учителей начальных классов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. / С. А. Зимичева. – Л., 1977.

4. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. /

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

М. О. Князян – Ізмаїл, 1998. – 217 с.

5. Ковалев В. И., Дружинин В. Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / Ковалев В. И., Дружинин В. Н. // Психологический журнал. – М., 1982. – Т. 3. – № 6.

6. Крягжде С. П. Управление функционированием профессиональных интересов / Крягжде С. П. // Вопросы психологии.– 1985. – № 3. – С. 23–30.

7. Смирнов А. Г. Профессиональное самоопределение старших школьников и его влияние на отношение к учению : дисс. канд. психол. наук. – Л., 1974.

8. Федоров В. Д. Развитие мотивов профессионального самоопределения личности в условиях вуза : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. – К., 1982.

9. Шавир П. А. Психология профессионального определения в ранней юности. / Шафир П. А. – Тюмень, 1980.

10. Шарков Ф. И. Формирование профессиональных интересов учащихся средних специальных учебных заведений : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. / Шарков Ф. И. – М., 1985.

11. Шкуркин В. И. Мотивы, активизирующие учебную деятельность студентов / Шкуркин В. И., Аврамков Д. В. // Психолого-педагогические исследования организации и оптимизации обучения в медицинском вузе. – М., 1980.

12. Эсаулов А. Ф. Формирование профессиональных интересов старших школьников / Эсаулов А. Ф. // Ученые записки ЛГУ. Серия: Философские науки. – Вып. 9.

13. Ярошенко В. В. Мотивация выбора профессии и особенности ее развития у учащихся VI–X классов общеобразовательной школы : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. / Ярошенко В. В.– К., 1975.

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Ридель. Профессиональная мотивация и ее роль в формировании мотивации к изучению иностранного языка в аграрном вузе.

В статье рассмотрена проблема профессиональной мотивации, определена ее роль в формировании устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Разработана методика определения мотивов овладения выбранной профессией, проанализированы группы мотивов. Экспериментально установлен уровень профессиональной мотивации студентов аграрных университетов. Обосновать важность профессиональной направленности обучения иностранному языку будущих аграриев.

***Ключевые слова**: профессиональная мотивация, мотивы овладение выбранной профессией, уровень профессиональной мотивации, профессиональная направленность обучения иностранному языку.*

SUMMARY

T. Ridel. Professional motivation and its role in motivation to foreign language learning formation in the agrarian higher educational establishment.

The problem of professional motivation is considered in the article, its role in the formation of stable motivation to foreign language learning is defined. The author suggested the method of determination of motives to mastering the chosen profession, their groups are analyzed. The level of professional motivation of students of the agrarian university is experimentally determined. The importance of professional orientation of foreign language learning for future agrarians is emphasized.

Key words: professional motivation, motives to mastering the chosen profession, the level of professional motivation, professional orientation of foreign language learning.

УДК 37.06 : 613.96

М. І. Рябенко
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ВНЗ ІЗ ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті аналізується проблема розповсюдження серед студентської молоді шкідливих звичок. Подано досвід взаємодії вищого навчального закладу з іншими громадськими організаціями щодо їх профілактики.

***Ключові слова**: взаємодія, громадські організації, профілактика, шкідливі звички.*

Постановка проблеми. Відповідно до діючого законодавства основною метою діяльності ВНЗ є підготовка фахівців для потреб України, що здійснюється закладом через проведення освітньої, наукової, творчої, мистецької, культурно-виховної, спортивної, оздоровчої діяльності. Успішне вирішення завдань, поставлених перед вищими навчальними закладами вимагає від науково-педагогічних працівників не тільки забезпечення високого науково-теоретичного та методичного рівня викладання дисциплін, підвищення педагогічної майстерності та наукової кваліфікації, а й виховання та організації студентського колективу. Сучасні політичні, соціокультурні та економічні зміни, які відбуваються в нашій державі, стимулюють сучасного викладача переосмислити свої освітянські дії з метою удосконалення навчально-виховної роботи. На жаль, необхідно зазначити, що наркоманія, токсикоманія, алкоголізм, дошлюбні стосунки – найпоширеніші проблеми в молодіжному середовищі. Підвищується необхідність пошуку ефективних шляхів профілактики негативних звичок серед студентської молоді та формування здорового способу життя. Тому актуальним залишається питання про більш широке залучення до навчально-виховного процесу всієї громадськості, зокрема співробітництво з іншими юридичними особами (громадськими організаціями, благодійними фондами і т. ін.), що можуть залучатися до забезпечення виховної роботи у вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика профілактики негативних звичок серед молоді привертала до себе увагу багатьох філософів, медиків, юристів, соціологів, психологів, педагогів. Актуальними для нашого дослідження були праці таких видатних діячів як Демокрит, О. Духнович, Я. Каменський, П. Лесгафт, А. Макаренко,

М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інших. Психолого-педагогічним та соціальним аспектам виховання здорового способу життя дітей та молоді присвячені дослідження В. Бобрицької, Т. Кириченко, Б. Лєвін, В. Оржеховської, В. Сластьоніна, М. Фіцули, Є. Чернишова, Т. Шаповалова, М. Ярмаченко та інших. Питаннями присвяченими педагогічним умовам діяльності освітніх закладів з профілактики негативних звичок серед молоді займались Г. Золотова, Д. Колесов, З. Коробкіна, Н. Пихтіна, В. Попова, О. Сердюк, В. Сорочинська, О. Удалова, Ф. Углов, І. Шишкова, В. Штифурак, О. Югов та інші.

Мета статті – проаналізувати проблеми шкідливих звичок серед студентської молоді та висвітлення досвіду взаємодії Одеського національного університету імені І. І. Мечникова з громадськими організаціями щодо їх профілактики.

Виклад основного матеріалу. «Посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю», – говорить народна мудрість. Сучасний ритм життя молодої людини, на наш погляд, потребує від неї наявності дуже важливих рис характеру. Якщо у шкільному віці молоду людину, як правило, оцінюють за її здібностями (складання віршів, вміння малювати, співати та інше), то вже в юнацькі роки більше уваги звертають на такі якості людини як цілеспрямованість, наполегливість, воля. Чому так? Тому, що навіть наявність здібностей, якщо вони не підкріплюються певними діями, користі вони принести не зможуть. К.Д. Ушинський стверджував: «… В багатьох сім'ях молоді люди… рішуче не знають, що з собою робити, і мало-помалу звикають вбивати час…».

К. Д. Ушинський зазначав, що «виховання, яке оцінює в повноті важливість звичок та навиків і яке зводить на них свою будівлю, споруджує його міцним. Спостерігаючи людські характери в їх різноманітності, ми бачимо, що гарна звичка це – моральний капітал, покладений людиною у свою нервову систему; капітал цей зростає безперервно, і процентами з нього користується людина протягом усього життя» [3]. Спираючись на дослідження Д. В. Колесова, можна стверджувати, що звичка – це дія постійне здійснення якої стало потребою. Звички можуть бути простими та складними, ситуативними та характерологічними, а також корисними або шкідливими. До шкідливих звичок слід віднести ті звички, які заважають або не дають можливості людині на протязі її життя успішно реалізувати

себе як особистість, як представника даного суспільства. Необхідно зазначити, що шкідливими можуть бути не тільки дії, а й бездіяльність (тобто відсутність дій там де вони потрібні). За визначенням М. Ярмаченко людський організм включає в себе три структури: духовну, емоційну та фізичну. Рівновага й гармонія між ними і є здоров`ям [4]. Тому лише здорові духовно, душевно та фізично молоді люди, як основна частина економічно активного населення України, може забезпечити зміцнення та розвиток нашої держави. Виходячи з результатів досліджень, що здоров'я людини більш ніж на 50% обумовлено його способом життя, та беручи до уваги таку категорію молоді як студенти, бо саме у студентському середовищі відбувається активне формування особистості, можна стверджувати, що збереження та зміцнення здоров'я саме цієї категорії є одним з головних завдань, що стоять перед суспільством взагалі та системою вищою освіти України зокрема. На жаль, стан здоров'я студентства в нашій державі за останні роки значно погіршився. Поряд з економічною кризою Україна перебуває в кризі здорового способу життя.

Так, серед важливих напрямів виховної роботи у ВНЗ є на наш погляд статеве виховання та підготовка молодих людей до сімейного життя. За останні роки в молоді значно змінилася статева поведінка. Молодь стала більш розкута та безвідповідальна. Значно зросла кількість абортів. Аборт – хірургічна операція, що супроводжується високим ризиком різноманітних ускладнень і захворювань. Наслідки такої операції важко переоцінити. До них належать внутрішньоутробні інфекції, не виношування вагітності, вади розвитку плоду, безпліддя, моральне потрясіння, постабортний синдром та інші. Також значно збільшилась кількість хвороб, що передаються статевим шляхом. Серед них сифіліс, гонорея, трихоманоз, хламідіоз, та звичайно ВІЛ-СНІД. СНІД – це страшна хвороба, від якої нема ні ліків, ні вакцини. Так, на сьогодні, Україна лідирує у темпах росту захворювання на ВІЛ-СНІД. В нашій державі число офіційно зареєстрованих хворих на ВІЛ складає близько двісті тисяч людей. Експерти вважають, що реальна цифра у декілька разів більша. Україна займає одне з перших місць в Європі за кількістю ВІЛ-інфікованого покоління – юнаків і дівчат віком від 15 до 24 років (1,3% юнаків та 0,6% дівчат). За даними ПРООН однією з основних причин, що сприяє поширенню ВІЛ в Україні є занепад системи освіти, що зменшує її

спроможність допомагати молоді розвивати навички захисту від інфекції.

Важливою для нашої держави є проблема вживання молодим поколінням наркотичних речовин. Вживання наркотичних речовин, на сьогодні, з рідкісних випадків поступово перетворюється на стиль життя студентської молоді. Термін «наркотик» (від грецького «narcotics») –той, що призводить до оціпеніння. Наркотик – це сильнодіюча природна чи синтетична речовина, паралізуюча центральну нервову систему, що викликає штучний сон, іноді – неадекватну поведінку і галюцинації, а при передозуванні – втрату свідомості і смерть. Наркоманія – це хвороба, яка характеризується потягом до постійного вживання наркотичних речовин внаслідок стійкої психічної і фізичної залежності від них, з розвитком синдрому позбавлення – абстіненції. У випадку припинення їх прийому. Виявлено що смертність хворих на наркоманію, в 26 разів вища, ніж у осіб того ж віку, які не вживають наркотичні речовини [2]. Вживання наркотиків призводить до низького виробництва, частих прогулів, зволікання навчанням та інше. Наркоманія веде до появи осіб, які займаються крадіжками, розбійними нападами, жебрацтвом, бродяжництвом тощо. Наркотик вражає всі сфери життя людини. Особа стає антисоціальною. Насамперед страждають члени родини, оточуючі (друзі. сусіди, колеги). Значно погіршується стан здоров'я, загострюються хронічні захворювання, вражаються печінка, нирки, головний мозок, серце тощо. Одна з основних причин схильності до наркоманії у молоді – низький рівень інтелектуального розвитку, обмеженість інтересів, збіднілі моральні цінності, спрямованість лише на розваги і виконання власних бажань. Усі думки та дії наркомана спрямовані на те, щоб за будь-яку ціну здобути наркотичні речовини. За даними спеціалістів один наркоман може залучити до вживання наркотиків ще 10–15 чоловік.

На жаль вживання алкоголю серед студентською молоді є також однією з найсерйозніших проблем. Слово «алкоголь» (від арабського «алькегель») – означає «дурман». Необхідно зазначити, що не всі, хто вживає спиртне, стають алкоголіками. Але кожний розплачується за це «задоволення» частиною свого здоров'я, здібностями та здоров`ям своїх дітей, зниженням працездатності, а часто – руйнуванням сім'ї, втратою кохання та поваги [2]. Доведено, що знаходження алкоголю в організмі людини впливає на всю його внутрішню клітинну будову. Приблизно 95%

людей, які систематично вживають спиртні напої, хворі на гастрит. Встановлено, що в людей які надмірно вживають алкоголь цироз печінки спостерігається у 7 разів частіше ніж у тих, хто його не вживає алкоголь. Зазначимо, що ризик виникнення цирозу у жінок у десятки разів вищій ніж у чоловіків. Медична практика стверджує, що в людей які вживають алкогольні напої, захворюваність серцево-судинної системи в 2,5 рази більша, аніж у тих, що його не вживає. Г. М. Єнтін у своїй книзі «Коли людина собі ворог» зазначає, що навіть одноразове вживання спиртних напоїв може негативно вплинути на жіночу чи чоловічу полову клітину, яка готова до оплідднення. Зачаття у той момент, коли хоча б один з батьків п'яний, може призвести до народження неповноцінних дітей з різними фізичними вадами. За статистичними даними Всесвітньої організації з охорони здоров`я причиною 18% поножовщин, 16% замахів на життя, 16% виникнення пожеж, 21% вбивств батьків, 15% розбійних нападів, 80% зґвалтувань у всьому світі є алкоголь. На сьогодні ми маємо майже 90% молодих людей які вже споживали алкоголь. Близько 50% учнів І-х курсів ПТНЗ , 65% – ІІ-х курсів і більш 70% учнів випускних груп – психологічно готові до вживання спиртних напоїв.

Особливу увагу в межах нашого дослідження варто приділити такій негативній звичці як тютюнопаління. В Україні тютюн палить близько 40% студентської молоді. За даними Всесвітньої організації з охорони здоров`я смертність серед курців на 30–80% більша ніж серед некурців. За тими ж даними куріння займає 2-е місце у списку причин передчасної смерті людей. Ці показники зростають із збільшенням кількості викурених сигарет. Також вища смертність спостерігається серед людей, які почали палити в молодому віці. Тютюн (від лат. Nicotiana tabacum) – трав`яна рослина з сімейства пасленових. Відповідно до сучасних досліджень, кількість компонентів,що знаходяться у тютюновому димі, складає більше чотирьох тисяч, з них найбільш отруйні – близько двохсот. Нікотин – одна з найсильніших отрут, що не поступається за токсичністю синильній кислоті. Під час тривалого вживання організм звикає до нікотину. У складі тютюну міститься майже 4000 хімічних речовин, з них 40 канцерогенів. Під час паління в організмі людини відбувається розпад вітамінів, через що страждає імунна система. Постійне поглинання нікотину формує нікотигізм – хронічне отруєння, внаслідок якого знижується пам`ять та

працездатність, спостерігається постійний кашель з мокротою. Також великою загрозою для людини є так зване «пасивне куріння». Тютюновий дим, який видихається людиною, що палить, в житловому або службовому приміщенні, збільшує шанси кожного, хто знаходиться там, захворіти на рак. Жінки, чоловіки яких палять, хворіють на рак в два-три рази частіше ніж жінки, які живуть з чоловіками, які не палять. У дітей, батьки яких курять, незалежно від того, будуть вони самі палити чи ні, вірогідність захворіти лейкемією або лімфомою в 2,7 рази вища, ніж у тих, хто народився у некурящої мати. Із загального числа дітей, які страждають бронхіальною астмою більш ніж 65% – «пасивні курці». Згідно гігієнічних досліджень, паління негативно впливає на потомство, зростає безпліддя чоловіків та жінок, знижує вагу новородженого, зростає процент ембріональної смертності. У жінок, які палять під час вагітності, самовільні викидні та ускладнення вагітності й пологів трапляються набагато частіше ніж у жінок, котрі не мають такої вади. Малюк, котрий народився у матері, яка має шкідливі звички, має вагу на 200-700 грамів меншу, ніж у дітей, які народилися у жінок, що їх не мають. Майже 40% дітей, що народились у матерів, які палять, схильні до судом. Приблизно в сім років у дітей з'являються ознаки епілепсії. Відхилення в психічному розвитку у таких дітей спостерігаються в 2 рази частіше, ніж у дітей, у батьки яких не мають шкідливих звичок [2].

Як зазначав К. Д. Ушинський, «Скільки прекрасних починань і навіть скільки чудових людей загинуло під тягарем поганих звичок! Хіба не буває випадків, що людина ладна дати відрізати собі руку чи ногу, аби разом з тим відрізали і шкідливу звичку, що отруює її життя?» На жаль, але боротися зі звичками які вже укоренилися дуже важко. Необхідно зазначити, що формування шкідливих звичок відбувається, як правило, легше, ніж формування корисних. «Як хто посіє в юності, так пожне в старості», – стверджував Григорій сковорода. Студентській вік – це один з найвідповідальніших етапів життя людини, в якому вирішується подальша її доля. Згідно Закону України «Про вищу освіту» одним з головних завдань вищого навчального закладу є забезпечення культурного і духовного розвитку особистості. Тому, на наш погляд, саме профілактика негативних звичок серед студентської молоді, є тією найнеобхіднішою роботою, що стоїть сьогодні перед державою в цілому, та системою вищої освіти

зокрема. Педагогічний словник вказує, що термін профілактика (від грецької Prophylaktikos) – це система заходів запобігання захворюванням. Профілактика спрямована на створення сприятливих умов праці та побуту населення, забезпечення його кваліфікованою медичною допомогою, на виховання здорового молодого покоління, запобігання захворюванням, на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та довголіття [4]. На сучасному етапі розвитку вищої школи не випадково до основних обов`язків науково-педагогічних працівників, крім наукової та методичної роботи, входить і організаційна робота, що передбачає участь у виховній роботі студентського колективу, організації та проведення позанавчальних культурно-спортивних заходів. Тому, зважаючи на складні завдання, пов`язані із забезпеченням умов розвитку студентства, на наш погляд необхідно організувати роботу так, щоб в ній брали участь всі учасники навчально-виховного процесу. Так, згідно діючого законодавства учасниками навчально-виховного процесу можуть бути і громадські організації, що залучені до навчально-виховної роботи. Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що громадські організації та рухи – це добровільні масові об`єднання громадян, що виникають внаслідок їхнього вільного волевиявлення на основі спільних інтересів і завдань, для реалізації довгострокових цілей, мають свій статут і характеризуються чіткою структурою. Найпоширеніші різновиди громадських організацій такі: профспілки; організації інвалідів; ветеранські, жіночі, молодіжні, дитячі організації; наукові, технічні, культурно-просвітницькі, фізкультурно-спортивні та інші добровільні товариства; творчі спілки; різноманітні земляцтва; фонди, асоціації, товариства тощо.[6]

Як зазначає Новий тлумачний словник української мови, взаємодія – це взаємний зв`язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-небудь. Так, за період з 2008 по 2010 роки кафедра педагогіки Одеського національного університету імені І.І. Мечникова у взаємодії з органами студентського самоврядування, та Всеукраїнською благодійною організацією «АСЕТ» (Aids Care Education Training), проводили цикл заходів, присвячених профілактиці таких негативних звичок, як вживання наркотичних речовин, спиртних напоїв, тютюнопаління, профілактика захорювань на ВІЛ-СНІД та інші віруси які передаються статевим шляхом. Благодійність, філантропія (від грец. Philantropia – людинолюбство),

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

діяльність, завдяки якій приватні ресурси (фінансові та матеріальні кошти, а також здібності та енергія людей) добровільно та безповоротно розповсюджуються їх власниками з метою надання допомоги тим, хто її потребує [5]. За зазначений період відео лекції прослухали близько півтори тисячі студентів університету. Було роздано біля двох тисяч різноманітної наглядової продукції (книги, брошури, буклети, листівки тощо). Заходи проводились як у великих групах (до 500 студентів), як правило, на честь урочистих днів: Всесвітнього дня здоров`я, Всесвітнього день боротьби зі СНІДом, так і в малих у позанавчальну годину. Також активно проходить профілактична робота у гуртожитках студентського містечка університету. Почуте та побачене дуже вражає студентську молодь, про що можна дізнатися з письмових відгуків студентів. У їх переважній більшості було прохання продовжити інформування з приводу проблеми негативних явищ серед молоді. Необхідно наголосити на досвіді роботи університету з іншими громадськими організаціями: «Співдружність студентів християн», «Срібний перстень», «Віра, надія, любов», «За майбутнє без СНІДу» та інші.

Висновки. Отже, необхідно зазначити, що проблема розповсюдження шкідливих звичок серед студентської молоді є актуальною. І на сучасному етапі розвитку вищої освіти однією з головних умов ефективної профілактики цих звичок може стати взаємодія з усіма учасниками навчально-виховного процесу, що включає і співпрацю з такими юридичними особами як громадські організації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.

2. Коробкина З. В. Профилактика наркотической зависимомти у детей и молодёжи: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Коробкина З. В., Попов В. А. – М. : Мздательский центр « Академия», 2002. – 192 с.

3. Педагогіка : Хрестоматія / Уклад.: А. І. Кузьмінський, В. Л.Омеляненко – 2-ге вид.,стер. – К. : Знання Прес, 2006. – 700 с.

4. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Ред. кол. : М. М.Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

6. Політологічний енциклопедичний словник / Упорядник В. П. Горботенко; За ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горботенка. – 2-е вид., дп. І перероб. – К. : Генеза, 2004. – 736 с.

РЕЗЮМЕ

М. И. Рябенко. Особенности взаимодействия ВУЗа с общественными организациями относительно профилактики вредных привычек у студенческой молодежи.

В статье анализируется проблема распространения среди студенческой молодёжи вредных привычек. Представлен опыт взаимодействия высшего учебного заведения направленный на их профилактику.

***Ключевые слова**: взаимодействие, общественные организации, профилактика, вредные привычки.*

SUMMARY

M. Ryabenko. The Features of the Interaction of High School with Community Organizations about the Prevention of Harmful Habits among Students.

The article analyzes the problem of the spread of harmful habits among students.The article presents the experience of interaction between higher education institutions aimed at preventing negative phenomena among young students.

Keywords: collaboration, community organizations, prevention of harmful habits.

УДК 378.147.(056)

І. В. Хом'юк
Вінницький національний
технічний університет

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ З КУРСУ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглянуто використання нетрадиційних форм проведення занять, які сприяють зацікавленості у вивченні предмету, розвивають творчу самостійність студентів, привчають до роботи з різними джерелами. На прикладі вивчення курсу «Вища математика» показана доцільність застосування нетрадиційних форм навчання, як одного із методів активізації навчально-пізнавальної діяльності.

***Ключові слова**: нетрадиційні форми, пізнавальні дії, мотивація, ігрове заняття, екстремум, вища математика, вектори.*

Постановка проблеми. В Україні відбувається становлення нової системи вищої освіти, котра спрямована на здійснення істотних змін в педагогічних технологіях, які відповідають вимогам сьогодення. Нові соціально-економічні відносини обумовили суперечності, що існують в системі вищої освіти. Головні з них – між об'єктивно існуючими потребами суспільства у висококваліфікованих фахівцях і недостатньою ефективністю педагогічних технологій, між потребами практики в переході до особово-орієнтованого навчання і недостатньою методичною і технологічною підготовкою педагога до реалізації відповідних технологій навчання, між змістом, що оновлюється, і традиційною формою його реалізації. Тому виникає потреба в розробці інноваційних технологій навчання, що мають на меті підвищення якості професійної підготовки студентів і рівня

професіоналізму викладача. Колегія Міністерства освіти і науки України затвердила програму «Середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти», якою передбачено: 1) впровадження інноваційних технологій навчання; 2) запровадження інтерактивних методів навчання з використанням інноваційних технологій; 3) створення комп'ютерно-орієнтованих методів систем навчання з різних предметів і навчальних дисциплін; 4) розробка програмованих засобів навчального та наукового призначення, новітніх програм, підручників, посібників, у тому числі електронних.

Усе це створює надійне підґрунтя для подальшої ефективної інноваційної діяльності, яка повинна набути організованого та планового характеру.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що над проблемами інноваційної діяльності у навчально-виховному процесі працюють такі науковці: І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О.Савченко. У педагогічній літературі етапи розвитку інноваційних процесів розглядали: В. Кваша, О. Мойсеєва; інноваційна діяльність як вищий ступінь педагогічної творчості – І. Дичківська, Н. Клокар. Проблеми ефективності процесу навчання і окремих його компонентів викладаються в дослідженнях Г. Н. Александрова, Ю. К. Бабанського; моделювання і проектування педагогічних технологій – Н. Ф. Тализіної, В. М. Ченцова, І. С. Якиманської.

На думку І. Дичківської, інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює: процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на набуття нових знань, технологій, систем.

У працях відомих дидактів В. Безпалько, М. Скаткіна та інших робиться акцент на те, що недостатнє знання фундаментальних дисциплін перешкоджає процесу професійної освіти; підкреслюється необхідність гармонії між професійним та спеціальним навчанням студентів у ВНЗ. П. Гальперин, Н. Тализіна підкреслюють, що формування спеціаліста відбувається під комплексним впливом багатьох факторів, значення яких

виявляється з позиції діяльнісної теорії навчання.

Важко знайти статтю, монографію, підручник, присвячені проблемам викладання у вищій школі, де б не було згадано про інтерактивні методи навчання і про те, що їх потрібно широко вводити у навчальний процес. Наводиться безліч прикладів вдалого застосування цих методів, здебільшого для технічних дисциплін, дається перелік та опис окремих методів.

Мета статті – послідовний аналіз методики проведення практичних ігрових занять, розкриття механізмів впливу інтерактивних методів на пізнавальний процес окремої особистості, виділення педагогічних умов, які саме й забезпечують ефективність таких методів у навчанні саме вищої математики у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Для плідної та ефективної діяльності студентів важливим є використання у навчальному процесі нетрадиційних форм проведення занять. Сьогодні все більше уваги приділяється людині як особистості – її свідомості, духовності, культурі, моральності, а також рівню розвитку інтелекту та інтелектуальному потенціалу. Тому не викликає сумніву надзвичайна важливість, гостра необхідність такої підготовки висококваліфікованих фахівців, що володіють знаннями, загальною культурою, уміннями самостійно і гнучко мислити, ініціативно, творчо вирішувати життєві і професійні питання. Повноцінне засвоєння знань припускає формування таких пізнавальних дій, які складають специфічні прийоми, що характерні для тієї чи іншої галузі знань. Своєрідність цих прийомів полягає в тому, що їх формування можливе лише на певному предметному матеріалі. Не можна, наприклад, сформувати математичне мислення без математичних знань, лінгвістичне мислення без роботи з мовним матеріалом, без формування специфічних дій, що характерні для даної галузі знань, не можуть бути сформовані та використані і логічні прийоми. Так, у кожній галузі знань для розвитку специфічного мислення необхідно також засвоєння прийомів, які потрібні для роботи в цій галузі знань. Ці прийоми пізнавальної діяльності відображають специфічні особливості даної наукової галузі, менш універсальні і не можуть бути механічно перенесені на будь-яку навчальну дисципліну. Викладач повинен бачити великі резерви використання в навчальному процесі сучасних досягнень науки і техніки, які поки що не досить ефективно використовуються. Ступінь досягнення поставленої цілі

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

окремим студентом істотно залежить від того, наскільки процес засвоєння будується з урахуванням усіх вказаних особливостей даного студента.

Студенти не цікавляться тим, що їм відомо. Але для того, щоб пізнати нове, потрібне бажання. Треба зацікавити студентів не тільки конкретним предметом, а і процесом отримання знань, коли навчання стає задоволенням. Тому потрібно під час занять створювати такі умови, щоб студент був здатен сам для себе створювати знання. Ніхто не дасть гарантії, що вимовлене викладачем слово стане знанням для студента. Головна мета навчального процесу – не оволодіння студентами конкретними знаннями, а одержання умінь та навичок здобувати нові знання, відкривати їх для себе самостійно. Активність – засіб реалізації потенціалу студентів для досягнення цілі навчання, а рівень активності можна оцінити за кінцевим результатом, але обов'язково при цьому варто враховувати наявний рівень знань студента та шляхи одержання результату. Механізми мислення значно складніші і тонші, ніж позначення словами «відтворення, усвідомлення і збереження в пам'яті». Здатність створювати знання – природна та невід'ємна властивість мислення людини, тому необхідно враховувати це в навчальному процесі. Викладач повинен так організувати навчальну діяльність, щоб студент мав можливість зробити для себе відкриття, в результаті якого він синтезує знання, встановлює взаємозв'язки між різноманітними явищами, робить висновки, формує нові визначення.

Курс вищої математики у технічному ВНЗ відіграє особливу роль у підготовці фахівців – як в плані формування у студентів певного рівня математичної культури, так і в плані формування наукового світогляду, розуміння прикладної і практичної спрямованості курсу вищої математики, оволодіння методами математичного моделювання.

Мету викладання математики у вищій школі з використанням інформаційних технологій можна сформулювати таким чином:

- формування особистості студентів, розвиток їх інтелекту, аналітичного та синтетичного мислення, відповідної математичної культури, інтуїції;
- оволодіння математичним апаратом, необхідним для вивчення загальноінженерних та спеціальних дисциплін, розвиток здібностей свідомого сприйняття математичного матеріалу, характерного для спеціальності інженера;

• оволодіння основними математичними методами, необхідними для аналізу і моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва і вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання і аналізу результатів експериментів.

Задачі викладання вищої математики полягають у тому, щоб продемонструвати сутність наукового підходу до вивчення процесів та явищ оточуючого світу, роль математики у розвитку наукових досліджень і технічному прогресі. Необхідно навчити студентів прийомам дослідження і розв'язування математично формалізованих задач з використанням комп'ютера, виробити у студентів уміння аналізувати одержані результати, навички самостійного вивчення літератури з математики та її застосуванні.

Важливою та неодмінною умовою застосування нетрадиційних методів і прийомів є творчість та ініціатива самого викладача, що забезпечує нестандартне проведення занять, вдалий вибір методів викладання.

Для залучення студентів до навчальної діяльності важливим є використання цікавого, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання. Але використання цікавого як самоцілі дає протилежний ефект – студенти приходять на заняття для забави і приємного проведення часу, вивчення дисципліни для них не важливе, а викладач необхідний тільки для того, щоб не було нудно. Вікових обмежень для використання цікавого немає. Важливим є лише врахування вікових особливостей студентів, спрямованість навчання, доступність матеріалу, що викладається. Студенти з цікавістю слухають матеріал, що подається, і, як показують атестації, що проводяться, навчальний матеріал глибше запам'ятовують. При підборці цікавого важливим є визначення його місця в навчальному матеріалі, його спрямованості, узгодженості з поставленою метою занять, рівнем відповідності цікавого рівню підготовки студентів [3, 371–375].

Розглянемо впроваджені нами такі нестандартні методи, прийоми, нетрадиційні форми та засоби навчання, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів технічних ВНЗ в процесі вивчення вищої математики.

Одним з основних факторів, які активізують заняття є їх ігровий характер. Навчально-педагогічні ігри заповнюють ту прогалину в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи [2, 29–36]. Проведення занять з ігровими елементами закріплюють та поглиблюють

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

знання. Те, що в звичайній ситуації може здатися важким і нецікавим, у грі стає легким та захоплюючим. Ігрові заняття цікаві тим, хто навчається, будь-якого віку. Під час проведення таких занять з'являється можливість в нестандартній формі подати навчальний матеріал, який у традиційній формі засвоюється дуже слабко і без інтересу, провести узагальнююче заняття з теми. Рольові ігри з вищої математики є ефективним інструментом підвищення інтересу студентів до предмету. Їх можна використовувати як полегшену і захоплюючу форму проведення контрольних заходів. Граючи на заняттях з математики, можна виграти не тільки з мотивацією студентів, а й в отримані ними знань. Результатом зростання активності, ефективності нетрадиційних, нестандартних і вдосконалених традиційних форм проведення занять з математики є:

1. Виникнення інтересу і в деяких випадках любові до предмета.
2. Виникнення уявлення про практичні можливості використання розділів математики.
3. На заняттях панує творча, довірлива, домашня атмосфера пізнання.
4. Встановлення контакту взаєморозуміння, поваги, бажання разом працювати.
5. Виникнення бажання та необхідності мислити, творити, самостійно розв'язувати.
6. Студентам стає цікаво вчитися, а викладачу цікаво їх навчати.

Пропонуємо для прикладу ігрове заняття на тему: «Практичні задачі на екстремум».

Мета заняття: освітня – домогтися міцного засвоєння знань, формування практичних умінь самостійно застосовувати отримані знання під час розв'язування нестандартних завдань, умінь складання цільових функцій, перевірити уміння знаходження екстремуму; розвивальна – розвивати мовлення, пам'ять, увагу, активність і самостійність студентів, прищепити способи пізнавальної діяльності; виховна – сприяти формуванню наукового світогляду.

Це заняття передбачає ігрову ситуацію в залежності від факультету. В одній із областей України протягом двох днів випала місячна норма опадів, які супроводжувалися сильними шквалами вітру. В результаті чого зруйноване сполучення між окремими населеними пунктами, затоплена

велика кількість будівель, мостів, житлових масивів, без електроенергії залишились тисячі людей. Від нашої області прибула група будівельників-ремонтників (зі студентів даної групи) для відновлення робіт. Прораб (студент) ділить групу на дві будівельні бригади. Між двома населеними пунктами А і С, необхідно відновити сполучення за допомогою шосейної дороги. Для цього перша бригада повинна визначити в якому місці Р потрібно розпочати будівництво, щоб якомога дешевше доставляти вантаж із пункту А в С (рис.1). Відомо, що вартість залізничного перевезення вантажу на 1 км (АВ) рівна k_1 грн., а автомобільною (РС) – k_2 грн. $(k_1 < k_2)$, $|AB| = a$, $|BC| = b$. (Відповідь: на відстані $a - \frac{k_1 b}{\sqrt{k_2^2 - k_1^2}}$ від точки А).

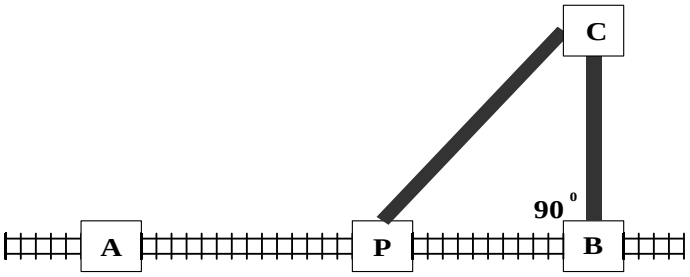


Рис. 1. Геометричне тлумачення задачі

Але є деяка проблема, що заважає початку будівництва, а саме, територія між пунктами А і С болотиста і перш ніж почати будівельні роботи необхідно осушити болота. Саме тому, друга бригада повинна для осушення боліт вирити відкритий канал, поперечний переріз якого – рівнобічна трапеція. Канал повинен бути побудований так, щоб під час руху води втрати на тертя були б найменшими. Визначити величину кута відкосу α, при якому ці втрати будуть найменшими, якщо площа поперечного перерізу каналу S, а глубина h. (Відповідь: $\alpha = \frac{\pi}{6}$.)

В кінці заняття викладач виставляє кожній бригаді зароблену кількість балів, враховуючи швидкість виконання завдання, правильність та теоретичне обґрунтування. Проведене таким чином практичне заняття знайомить студентів з прикладними та виробничими задачами диференціального числення, вчить застосовувати отримані знання в суто професійній ситуації, самостійно приймати рішення.

Під час проведення ігрових занять у студентів відпрацьовується уміння

зосередитися, мислити самостійно, розвивати увагу і прагнення до знань. Захопившись, студент не відчуває що вчиться – він пізнає, запам’ятовує нове, орієнтується у надзвичайній ситуації. Дидактичні ігри важливі для виховання активності студентів. Так, наприклад, проведення серед двох груп конкурсу КВК показало неабияку активність та ентузіазм, кмітливість, інтерес до знань, бажання проводити такі заняття частіше [1, 104–106].

Важливу роль для активізації пізнавальної діяльності студентів, кращого засвоювання та запам'ятовування ними навчального матеріалу в ході модульно-рейтингового контролю відіграють такого роду завдання: скласти та розгадати кросворди, коловорди, ключворди та інші види головоломок за темами модулів. Для поточного контролю на заняттях з курсу вищої математики має сенс використовувати складання кросвордів. Кросворди можна розбити на такі групи:

1. За специфікою питань, що використовуються (стандартні, цікаві).

2. Для активізації діяльності (пізнавальні, мотиваційні, актуалізуючи, розвиваючі). Якщо в кросворді передбачається оволодіння студентами новими знаннями, то цей кросворд має пізнавальний характер. Якщо питання необхідні для вивчення нового матеріалу або спрямовані на підвищення інтересу до предмету, то це мотиваційний кросворд. Якщо кросворд сприяє підготовці студента до сприйняття нового матеріалу, то він є актуалізуючим.

3. Для контролю знань (кросворди для поточної, модульної або підсумкової перевірки).

4. За змістом (термінологічні, на знання визначень, на знання дат).

У процесі роботи зі кросвордами у студентів розвивається логічне мислення, виробляються такі якості як терпіння, акуратність, зосередженість.

Під час проведення занять з вищої математики можна використовувати лише деякі ігрові елементи рольових ігор, які значно активізують навчально-пізнавальну діяльність. Наприклад, вивчаючи тему «Вектори на площині» ми пропонуємо за 15-20 хвилин до закінчення заняття пройти студентам геометричний лабіринт, основна мета якого перевірити теоретичні знання студентів з даної теми та уміння розв’язувати задачі. Лабіринт розрахований на самостійне розв’язування задач. Але він вигідно відрізняється від відомих форм самостійних робіт тим, що тут є додатковий стимул, що пробуджує до активної розумової діяльності студентів, – участь у грі.

Лабіринт дає можливість пропонувати завдання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Кожний учасник має право на консультацію. Консультацію проводять студенти із команд, що змагаються. Так, наприклад, студент із першої команди консультує учасників другої команди. Перша консультація не змінює рахунку команд, а друга – знімає 2 бали. Створення лабіринту не представляє особливих труднощів. Найбільш простий спосіб побудови системи завдань полягає в тому, що на окремих картках виписується набір задач з даної теми. Для кожного учасника в окремий конверт кладуть 3-5 карток. Задачі в кожному наборі розміщуються в порядку наростання важкості. До гри, зазвичай, можна залучити дві або три команди. Задачі команд мало відрізняються одні від одних.

Студент бере із конверта першу ту картку, код якої вказав викладач. Код другої картки відповідає відповіді першої задачі. Тому другу картку можна вибрати тільки після розв'язування першого завдання. Код першої картки – це відповідь до задачі на останній картці, тобто правильність розв'язку останньої задачі перевіряється за кодом першої картки.

Приведемо приклад завдань одному студенту: 1) При якому значенні $n > 0$ вектори $\vec{a}(2n;3)$ і $\vec{b}(6;n)$ колінеарні? (код 12); 2) Дано вектори $\vec{a}(3;2)$ і $\vec{b}(0;-1)$. Знайти абсолютну величину вектора $-2\vec{a}+4\vec{b}$ (код 3); 3) Визначити абсцису $x > 0$ точки $N(x;5),$ з якою співпадає кінець вектора $\vec{a}(5;-1),$ якщо його початок співпадає з точкою $M(3;6)$ (код 10); 4) Визначити довжину радіуса-вектора точки $M(x;6),$ якщо він складає з віссю абсцис кут 30° (код 8).

Наявність коду підкріплює впевненість студента в правильності розв'язання задачі. Таким чином, маємо ланцюжок чисел, по яким, як по орієнтиру, студент виходить із лабіринту. Перелік таких ланцюжків-чисел для кожного конверту повинен бути записаний у викладача. Це дозволяє слідкувати за успішністю проходження лабіринту окремими учасниками або командою.

Лабіринт розрахований на самостійне розв'язування завдань і він вигідно відрізняється від звичайних форм самостійної роботи: по-перше, тим, що тут є додатковий мотив, що пробуджує активність мисленевої діяльності студентів – ігровий мотив, який для деяких студентів є ведучим (пройти

лабіринт – їх основна мета); по-друге, він проходить в невимушеній формі, так як студенти можуть в довільний час, у випадку виникнення труднощів, звернутись за допомогою до викладача або консультанта; по-третє, під час нього легко (непомітно для інших) врахувати індивідуальні особливості студентів. Наприклад, для слабших студентів можна скласти більш прості задачі для того, щоб вони мали змогу при достатніх зусиллях нарівні з іншими студентами вийти із лабіринту. І навпаки, обдаровані студенти можуть розраховувати при проходженні лабіринту на такі «головоломки», які змушують працювати думки на повну силу.

Було встановлено, що використання ігрових занять з фундаментальних дисциплін (вищої математики) передбачає створення оптимальних умов для самостійного оволодіння навчальним матеріалом, забезпечує позитивну мотивацію, професійну спрямованість, формує уміння самостійно вчитися та самостійно організувати будь-яку професійну діяльність. Можна виділити такі педагогічні умови: професійно зорієнтований зміст ігрових форм навчання; диференційоване використання ігрових занять з урахуванням рівня підготовленості студентів; розвиток мотивації навчальної діяльності студентів; забезпечення розвитку ініціативності, самостійності та творчості студентів; налагодження партнерської взаємодії та співробітництва учасників гри на основі суб’єкт-суб’єктних відносин.

Під час визначення ефективності впливу ігрових занять враховувалися три основні показники: 1) рівень сформованості умінь самостійної роботи; 2) мотивація самостійної діяльності; 3) рівень навчальної успішності студентів з вищої математики.

Висновки. Нетрадиційні форми проведення занять дають можливість не тільки підняти інтерес студентів до предмету, що вивчається, але й розвивати їх творчу самостійність, навчати роботі з різними джерелами знань. Такі форми проведення занять різноманітять традиційність навчання, пожвавлюють думку. Проте необхідно зазначити, що дуже часте звернення до подібних форм організації навчального процесу недоцільно, так як нетрадиційне може швидко стати традиційним, що приведе до послаблення інтересу у студентів до предмету. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розширенні застосування нетрадиційних методів викладання під час вивчення спецкурсів вищої математики, математичного

програмування та дослідження операцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хом'юк І. В. Ігровий колоквіум в контексті педагогічної спадщини М.В.Остроградського / Ірина Хом'юк // Вісник ВПІ. – Вінниця, 2001. – Вип. 4. – С. 104–106.

2. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: навч. посіб. / Петро Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – С. 29–36с.

3. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / Василь Ягупов. – К. : Видавництво «Либідь», 2003. – С. 371–375.

РЕЗЮМЕ

И. В. Хомюк. Использование нетрадиционных форм обучения во время проведения занятий по высшей математике

В статье рассмотрено использование нетрадиционных форм проведения занятий, которые способствуют заинтересованности в изучении предмета, развивают творческую самостоятельность студентов, приучают работать с разными источниками. На примере изучения курса «Высшая математика» показана целесообразность применения нетрадиционных форм обучения, как одного из методов активизации учебно-познавательной деятельности.

***Ключевые слова**: нетрадиционные формы, познавательные действия, мотивация, игровое занятие, экстремум, высшая математика, векторы.*

SUMMARY

I. Khomyuk. Use of untraditional forms of teaching during conducting of employments on higher mathematics

The use of untraditional forms of conducting of employments which are instrumental in the personal interest in the study of object is considered in the article, creative independence of students is developed, train to work with different sources. It is shown, on the example of study of the course «Higher mathematics», expedience of application of untraditional forms of studies, as one of methods of activation of educational-cognitive activity.

Key words: untraditional forms, cognitive actions, motivation, playing employment, ekstremum, higher mathematics, vectors.

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

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 372. 461:616.89

О. В. Боряк
Інститут корекційної педагогіки
та психології НПУ ім. М. П. Драгоманова

ІНТОНАЦІЯ ТА ПРОСОДІЯ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ПОНЯТЬ

У статті визначено основні напрями дослідження понять «інтонація» та «просодія» в методичній, лінгвістичній, психолого-педагогічній літературі. Розкрито основні складові компоненти виразної сторони мовлення, вплив темпо-ритмічних засобів на її емоційний бік. Зроблено ґрунтовний аналіз складових компонентів та визначено спільні та відмінні риси мелодико-інтонаційної та темпо-ритмічної (просодичної) сторони мовлення.

***Ключові слова**: інтонація, просодія, компоненти просодичної сторони мовлення, темпо-ритмічна сторона мовлення, експресивне мовлення.*

Постановка проблеми. На лінгвістичних поняттях про правильність мовлення будується лінгвістична характеристика різних його порушень: імпресивного (сприймання) та експресивного (відтворення), усного та писемного; різних сторін (компонентів) мовлення: фонетичного, лексико-граматичного, мелодико-інтонаційного та темпо-ритмічного (просодичного).

Як відомо, в експериментальній фонетиці тривалий час мовленнєва інтонація ототожнювалася з мінливим у часі тоном, який сприймався на слух. Цей тон частіше всього називали мелодикою або мелодією. Це було пов’язане з тим, що, по-перше, мовленнєва інтонація тісно переплетена з просодією; по-друге, при дослідженнях мовленнєвої інтонації сьогодні залишається дієвим метод її слухового сприймання. До останнього часу ці ознаки (інтонація та просодія) усного мовлення чітко не диференціюються. Відсутність чіткої диференціації між даними компонентами усного мовлення, на нашу думку, в першу чергу пов’язана з тим, що ще на початку експериментально-фонетичних досліджень інтонація зводилася до сприймання на слух тону, мелодії, мелодики і цей підхід тривалий час залишався дієвим. У працях сучасних дослідників ми можемо зустріти твердження про те, що просодія – це ритміко-мелодійна (В. І. Галущенко, С. Ю. Конопляста, Л. В. Лопатіна, І. С. Марченко), інтонаційно-мелодійна (О. Ф. Архипова, Т. В. Попова) сторона мовлення, інтонація виступає

складовим компонентом просодії (Л. І. Бєлякова, В. І. Галущенко, О. О. Дьякова). Отже, проблема взаємозв'язків інтонації – просодії існує теоретично, а саме: у плані біологічної та мовної економізації, біофонетики та образотворчої функції звукової матерії мовлення. Такий стан досліджуваної проблеми і зумовив актуальність даної праці.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літературних джерел свідчить про наявність широкого кола досліджень, присвячених питанню просодичного та інтонаційного оформлення мовлення. Проблема вивчення складових просодичної сторони мовлення є предметом досліджень у лінгвістиці, психолінгвістиці (В. О. Артемов, В. І. Бельтюков, Л. Н. Блохіна, Л. П. Бондарко, Н. В. Черемісіна та інших) та в логопедії (О. Ф. Архипова, О. П. Єрмакова, С. Ю. Конопляста, О. В. Лаврова, Л. В. Лопатіна, І. С. Марченко, О. С. Орлова, З. Н. Серебрякова, А. Ф. Чернопольська, Г. В. Чиркіна, М. К. Шеремет, А. В. Ястребова та інші). Актуальність цих досліджень зумовлена тим, що саме просодичні характеристики забезпечують інтонаційну виразність мовлення та відіграють важливу роль у відтворенні його комунікативної функції. Саме за допомогою просодичних компонентів людина передає не тільки інформацію, але і свій емоційний стан.

Мета статті – вивчення впливу просодики та інтонації на експресивне мовлення людини, визначення їх спільних та відмінних рис, з'ясування тотожності та відмінності даних понять.

У контексті даної роботи ми зробимо спробу чітко диференціювати вживання цих термінів при визначенні їх впливу на експресивне мовлення людини.

Мета нашого дослідження була втілена в таких завданнях: по-перше, з'ясувати сутнісний зміст поняття «просодика» та «інтонація»; по-друге, визначити спільні та відмінні риси просодичної та інтонаційної сторони мовлення на основі аналізу спеціальної лінгводидактичної і психолого-педагогічної літератури.

Виклад основного матеріалу. Історично склалося так, що в риторичних та педагогічних творах (Марк Фабій Квінтіліан, Я. А. Коменський, Ж-Ж. Руссо, І. Г. Песталоцці, М. В. Ломоносов, В. Ф. Одоєвський, К. Д. Ушинський та багато інших) в основу поняття правильного мовлення включали: ясність, чіткість, чистоту вимови; багатство та точність використаних слів; змістовність,

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

послідовність, логічність, граматичну правильність, лаконічність, простоту висловлювань; емоційну виразність, помірну гучність, стриманість, помірність та доцільність жестикулювання, красиву манеру поведінки в розмові та виступах [4, 6].

Сучасні дослідження мовлення фізиками, фізіологами, психологами, мовознавцями, фонетистами, математиками привели до встановлення ряду закономірностей у кожному з аспектів вивчення мовлення.

Як відомо, первинними фізичними якостями мовлення є частота основного тону, обертони, інтенсивність, загальна вимовна енергія, тривалість, фізичні паузи. Під час сприймання їм відповідають висота основного тону, гучність, тембр, тривалість, висотні, динамічні та темпоральні інтервали, ритм, темп, сприйняття паузи [1, 44].

Історичні етапи дослідження просодичної та інтонаційної сторони мовлення свідчать про те, що перші спроби пояснень природи інтонації зроблені в риториці, яка в XVII – XVIII століттях була складовою частиною граматики. Мовознавці того часу цікавилися питаннями звукової мови, тісно пов’язували мову з мовленням, вбачали початок мови в мовленні. Так для М. В. Ломоносова інтонація та просодія були повнокровними складовими мови, слова. Видатний науковець першим описав типові види інтонації, а в голосі розрізняв тісно взаємопов’язані висоту, силу, тривалість та темброве зафарбовування. При цьому М. В. Ломоносов наголошував на тому, що просодичними особливостями мовлення є його ритм та темп [1, 20].

Фонетичні традиції М. В. Ломоносова продовжив О. К. Востоков який інтонацію (хоча дослідник і не вживав даного терміна) вважав тією стороною мови, яка доводила мовлення (періоди та утворюючі їх речення) до повної логічної завершеності.

Такий, у загальних рисах, вигляд мали матеріалістичні історичні тенденції М. В. Ломоносова та О. К. Востокова в розумінні найскладніших питань мови та мовлення, інтонації та просодії, мови (інтонації) та смислового змісту мовлення.

У двадцяти роках минулого сторіччя В. О. Артемов розпочав дослідження з експериментальної фонетики. У цей час такі російські фонетисти, як В. О. Богородицький та Л. В. Щерба, розуміли мовленнєву інтонацію як мелодику мовлення. Такої ж думки притримувалися і на заході (Отто Ессен у Німеччині, який ототожнював інтонацію з мелодикою

мовлення).

Найбільш типовим автором такого розуміння може бути названий Жорж Фор, директор фонетичного інституту при Університеті у Провансі (Франція).

Ж. Фор на той час був одним із провідних спеціалістів у галузі інтонації та просодії. У своїх працях дослідник звів інтонацію до мелодії, передавши наголос (виділення) та паузацію просодії, тобто наділив просодію інтонаційними характеристиками. У своїх працях Ж. Фор довів, що просодичні характеристики знаходяться в парадигматичній опозиції, а не тільки в синтагматичній контрастності. Код компонентів інтонації (цей запропонований автором код супрасегментних компонентів інтонації говорить про те, що його автор розуміє інтонацію як рух музичного тону в часі. При цьому ритмічний наголос (iktus) потрібен, перш за все, як точка відліку, а не як компонент інтонації) [1, 25].

На думку В. О. Артемова, дуже важливо та правильно, що Ж. Фор не ототожнював інтонаційні та просодичні структури, а розглядав їх паралельно.

Термін «інтонація» походить від латинського дієслова «*intono*» – «гучно вимовляю». Цим терміном позначають сукупність просодичних характеристик речення: тону, тривалості, гучності та так званої фонації (якості голосу). Речення може членуватися на більш дрібні компоненти – фонетичні синтагми, які відповідають синтаксичним або смисловим його частинам. Фонетичні синтагми використовують для свого оформлення ті самі просодичні характеристики, що й речення.

Сьогодні незаперечним є факт, що просодичні ознаки утворюють складову основу інтонації, різну в різних мовах. Окрім цього, інтонаційні та просодичні ознаки узгоджені між собою. Але на сучасному етапі досить мало вивченим залишається питання дослідження зв'язку між просодичними характеристиками та інтонаційними розрізнювальними ознаками.

Дослідження, проведені В. О. Артемовим, дозволили зробити висновки, що мовленнєва інтонація – це явище мови в усному мовленні; за допомогою якого комунікативний тип речення, його смисловий зміст, синтаксична будова та модальність отримують свій конкретний вираз. Іншими словами, інтонація слугує засобом перетворення речення у фразу, тобто стає одним із мовних засобів акту комунікації. При цьому інтонація також слугує одним із засобів розрізнення стилістичних

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

особливостей мовлення та відрізняє орфоепічно правильне мовлення в тій чи іншій мові [1, 31].

Окрім вище сказаного, інтонація сприймається та впізнається (разом із лексичним складом, синтаксичною будовою та стилістичними особливостями фрази) як своєрідна звукова структура, котра змінюється в часі за висотою основного тону, гучністю та тривалістю, розчленована паузами та наголосами. Тому інтонація в її виразній та образотворчій функціях сприймається як естетично вагома структура мелодії, ритму, темпу та, за визначенням багатьох дослідників, можливо, тембру (але потрібно враховувати, що ми зовсім не звертаємо уваги на те, що просодичні розрізнення фонем роблять мовлення модально різним. Це так званий тембр. На сучасному етапі можна стверджувати, що тембр сумніву, гніву, ласки та інших виявів почуттів та волі не має спектрального складу фонем, а надає їм особливу просодичну забарвленість, акустична природа якої досі не відома. Ось чому видатний російський науковець В. О. Артемов завжди заперечував тим, хто мав спробу розглядати тембр як один з компонентів інтонації. Це компонент не інтонації, а просодії [1, 65]). Ті ж самі названі вище компоненти ми можемо спостерігати і у складі просодії. Це дає змогу стверджувати, що інтонація та просодія не тільки різні, але й взаємопов’язані.

На відміну від інтонації мовленнєва просодія – це сукупність таких фонетичних ознак, як тон, гучність, темп, загальне темброве зафарбовування. З давнини термін «*просодія*» (з грецької *prosodia* – наголос, мелодія) використовувався по відношенню до віршів та співу, та позначав певну ритмічну та мелодичну схему, накладену на ланцюжок звуків.

Розуміння просодії в лінгвістиці подібно до прийнятої теорії вірша в тому, що просодичні ознаки відносяться не до сегментів (звуків, фонем), а до так названих *supra-* (тобто над-) сегментним компонентам мовлення, які є більшими за тривалістю, ніж окремий сегмент: до складу, слова, синтагми (інтонаційно-смислового єднання, яке складається з кількох слів), та речень. Для просодичних ознак характерна тривалість, неточність їх реалізації. Відмінність мовленнєвої просодії від поетичної ґрунтується на тому, що перша є важливим елементом організації мовлення в цілому, тоді друга представляється як спеціальний засіб, який використовується лише при виконанні мовленням його поетичної функції.

Просодичне оформлення тексту підкорюється семантико-

синтаксичному завданню мовленнєвого вислову. Воно містить сукупність таких показників, як психофізіологічні, ситуаційні, мотиваційні та екстралінгвістичні. Цей комплекс остаточно визначає акустико-артикуляційні характеристики просодії в цілому.

На думку вчених Л. І. Бєлякової, О. О. Дьякової, основною складовою просодії є інтонація. Крізь інтонацію з'ясовується зміст мови та її підтекст. Вона представляє собою одну з важливих сторін усного мовлення [3, 6]. Аналіз викладеного нами матеріалу дозволяє, на нашу думку, не погодитися з даним визначенням науковців саме про те, що інтонація є складовою просодії.

Інтонація, як визначалося вище, – складне явище, яке включає в себе кілька акустичних компонентів: це тон голосу, його тембр, інтенсивність, або сила голосу, пауза та логічний наголос, темп мовлення. Усі ці компоненти беруть участь у членуванні та організації мовленнєвого потоку відповідно до змісту повідомлення.

Акустичними корелятами інтонаційних характеристик є зміна інтенсивності та частоти основного тону голосу, а також тривалість окремих фонетичних елементів.

Просодичні ж ознаки (за М. С. Трубецьким) є «ритміко-мелодійними», «музичними». Просодичні ознаки притаманні не голосному, а складу в цілому. Але носієм просодичних ознак складу (за М. С. Трубецьким) «складоносієм», є голосні, а з приголосних тільки дзвінкі, тобто ті, які містять частоту основного тону (ЧОТ). Як наслідок – не всі звуки мовлення є просодичними в мовленнєвому значенні, а тільки ті, які слугують для розрізнення безпосередньо незначних одиниць мовлення, а саме складів [5, 60].

Кожне з основних просодичних засобів може використовуватися двома способами: локально – у складі фразових акцентів, які реалізуються на наголошених складах, та інтегрально – як загальна характеристика інтонаційної групи (актуальне членування речення).

Найбільш важлива функція інтонації пов'язана з оформленням мети висловлювання: вона характеризує його як повідомлення, питання, заперечення, звернення (тобто вказує на його так названу *іллокутивну* функцію). Ця функція реалізується в основному за допомогою тональних акцентів різних конфігурацій. До неї приєднується ще одна функція –

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

висловлювання оцінок, у тому числі експресивних (модальна функція). Вона висловлюється відмінностями в інтегральному рівні тону та функціональними засобами.

Важливим інтонаційним засобом є розташування акценту в реченні. Наявність акценту на слові вказує на його суттєву комунікативну функцію: акцент маркує категорії реми, нової теми та фокусу протиставлення.

У реченні ми завжди маємо справу з великою кількість інтонаційно оформлених семантичних характеристик. Різноманітності семантичних комбінацій відповідає велика кількість різних інтонаційних фігур.

Окрім семантичних, інтонація виконує і структурні функції: вона здійснює членування усного тексту на речення та синтагми та вказує на розташування частин всередині цілого (сигнали завершеності або незавершеності). Функція членування особливо яскраво проявляється в розповідних текстах, де сильна тенденція поділити мовленнєвий потік на узгоджені за часом відрізки (так названа *ізохронія*).

У контексті нашого дослідження не можна не погодитися з думкою таких науковців, як О. О. Бризгунова та М. Д. Свєтозарова, які стверджують, що «лінгвістичною функцією» інтонації є оформлення фонетично цілісного висловлювання (передача мовного інтонаційного значення та членування мовленнєвої послідовності на сегменти), іншими словами, виділення людиною тієї одиниці, яка підлягає інтонаційному оформленню (О. О. Бризгунова, 1983; М. Д. Свєтозарова, 1982).

На думку О. О. Реформатського (1981 р.), інтонація – це суперсегментне фонетичне явище, яке накладається на висловлювання в цілому (чи то речення або його частина). Інтонація може впливати як на інтелектуальний бік висловлювання, так і на експресивний (чи то експресія емоційна чи інша: естетична, риторична, логічна), а, окрім цього, і на граматичний бік (групування синтагм та їх поєднання).

Інтонація мовлення людини має багато значень, які об’єднуються за різноманітними ознаками. Про інтонацію говорять, що вона буває іронічною, саркастично, пафосною, діловою, плавною, гнучкою, різкою та тому подібне. Така багатоплановість значень пояснює велику чисельність функцій, які виконує інтонація.

Л. Р. Зиндер відокремив два аспекти, за якими варто розрізняти інтонацію:

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

1) *комунікативний*, повідомляє, робить висловлювання завершеним або незавершеним, визначає чи містить воно питання або відповідь;

2) *емоційний*. Даний аспект визначає емоція, яка відбиває емоційний стан людини яка говорить, а іноді і намір її (інколи не завжди усвідомлений людиною), найчастіше намір, який впливає на слухача.

У дослідженнях В. О. Артемова доведений той факт, що засоби інтонації та просодії мають не тільки спільне, але й відмінне [2, 37-38]. Результати порівняння інтонації та просодії за В. О. Артемовим мають такі особливості (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз інтонації та просодії з точки зору лінгвістики

Інтонація	***Просодія***
1. Явище притаманне усному мовленню, яке слугує для реалізації предикативних, синтаксичних та модальних зв'язків.	1. Явище або тільки мови, або мови та мовлення, або мовлення в усній та письмовій формі, яке слугує для розрізнення складів та визначення їх поєднання у фонетичних словах.
2. Притаманна мові як система мовних інтонаційних значень.	2. Притаманна або мові, або тільки мовленню, як своєрідна ритміко-мелодійна канва, у деякій мірі різноманітна або подібна в різних мовах.
3. *Має* безпосередньо зональне мовне значення, яке сприймається.	3. *Не має* безпосереднього мовного значення, яке сприймається, тобто не розрізняє значення тих або інших мовних одиниць.
4. Артикуляційно – функція основного коливання голосових зв'язків у відносних значеннях рівнів, інтервалів та діапазонів за частотою основного тону, інтенсивності та тривалості.	4. Артикуляційно – функція основного коливання голосових зв'язків в абсолютних значеннях за частотою основного тону, інтенсивності та тривалості.
5. Акустично – функція *вторинних* акустичних якостей мовного сигналу.	5. Акустично – функція *первинних* акустичних якостей мовного сигналу.
6. Перцептивно розпізнається в її типах, а зонально також у її видах та підвидах, особливо при наявності вербальної ситуації.	6. Пізнається частіше перцептивно.
7. Іноді *здійснює* визначальний вплив на зміст та мовні значення вислову.	7. *Не здійснює* такого впливу.
8. *Не має* експресивних значень.	8. *Має* яскраво виражені експресивні значення.

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

9. Фонологічно є функціональною дистинктивною ознакою, яка розрізнює тип, види, підвиди та варіанти вербальних вчинків.	9. Фонологічно є функціональною дистинктивною ознакою, яка розрізнює склади та фонетичні слова, тобто, є однією з розрізнювальних ознак ритміко-мелодійної канви мовлення.
10. Інтонації притаманні рівні: одинична інтонація, інтонаційний інтервал, інтонема та інтонаційний варіант.	10. Щодо просодії таких рівнів ще *не визначено*.
11. *Інтонема* – сукупність інтонаційних розрізнювальних ознак, які притаманні даній інтонаційній одиниці в її протиставленні іншим інтонаційним одиницям.	11. *Просодема* – сукупність просодичних розрізнювальних ознак, які притаманні даному складу (фонетичному слову) в його протиставленні іншим складам (іншим фонетичним словам).
12. Поняття інтонема носить функціональний характер.	12. Поняття просодема носить функціональний характер.
13. Інтонація слугує мовною основою для впізнавання особистості автора.	13. Просодія виступає мовною основою для впізнавання її автора.
14. Інтонація *визначає* комунікативну природу та смисловий зміст висловлювання.	14. Просодія *не визначає* комунікативної природи та смислового змісту, але все-таки сприяє деяким впливам на процес вербальної комунікації.

Звертаючи увагу на викладене вище, ми можемо стверджувати, що правильним є твердження М. С. Трубецького, який вважав просодію та інтонацію принципово різними: безпосередньо фонологічно незначна просодія та безпосередньо фонологічно значима інтонація. У результаті досліджень та спеціальних експериментів науковцями минулого сторіччя були зроблені висновки про те, що просодематичні структури не можуть бути вичерпно проаналізованими лише на рівні емпіричних описів. Вони потребують глибинного аналізу фонологічного характеру.

Висновки. Наданий нами порівняльний аналіз дає змогу зробити висновок, що не можна ототожнювати інтонацію із просодією або ж підкорювати інтонацію просодії, розглядати інтонацію як складовий компонент просодії. Це пояснюється передусім тим, що на сучасному етапі доведеним є той факт, що основні фізичні характеристики звуків мовлення в європейських мовах біфункціональні. З одного боку, вони слугують для реалізації складової будови мовлення, а з іншого, – для розрізнення інтонацій. У першому випадку ми маємо справу з мовленнєвою просодією, а в другому – з мовленнєвою інтонацією. У першому випадку звуки

мовлення – безпосередньо не значимі, а в другому – значимі безпосередньо як динамічна інтонаційна структура, яка змінюється в часі та має комунікативне, предикативне, синтаксичне та модальне значення.

Викладене вище дає нам змогу стверджувати, що названі особливості відображають специфіку відмінних та спільних рис просодичної сторони мовлення та інтонації. Це дає підстави розглядати інтонацію як складний комплекс просодичних елементів на рівні речень для висловлювання різних синтаксичних значень, категорій, а також експресії та емоції.

Отже, проблема взаємозв'язку інтонації-просодії залишається суттєвою теоретично, а саме: у плані біологічної та мовної економізації, біофонетики та вибіркової функції звучної матерії мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В. А. Психология речевой интонации / Интонация и просодия : лекции к спецкурсу / В. А. Артемов / Москов. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М., 1976. – Ч. 1. – 76 с.

2. Артемов В. А. Психология речевой интонации / Интонация и просодия : лекции к спецкурсу / В. А. Артемов / Москов. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза. – М., 1976. – Ч. 2. – 87 с.

3. Белякова Л. И. Заикание : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов по спец. «Логопедия»] / Л. И. Белякова, Е. А. Дькова. – М. : В. Секачев, 1998. – 304 с.

4. Понятийно-терминологический словарь логопеда / [под ред. В. И. Селиверстова]. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

5. Проблемы детской речи – 1999 : материалы Всерос. конф., (Санкт-Петербург, 24–26 ноября 1999 г.). – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 204 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Боряк. Интонация и просодия: лингвистический аспект понятий.

В статье определены основные направления исследования понятий «интонация» и «просодия» в методической, лингвистической психолого-педагогической литературе. Раскрыты основные компоненты выразительной стороны речи, влияние темпо-ритмических средств на ее эмоциональную сторону. Дан обширный анализ составных компонентов и определены общие и отличительные черты мелодико-интонационной стороны речи.

***Ключевые слова**: интонация, просодия, компоненты просодической стороны речи, темпо-ритмическая сторона речи, экспрессивная речь.*

SUMMARY

O. Borayk. Prosodikal and intonation: is light up on lingvist.

In the article an author is light up the features of development of prosodic and intonation side in history on linguist and logopedist.

Key words: factors of the risk, appearance of dysarthria, prosodical side of speech.

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

УДК 378.14:811.161.1’246.2

И. И. Пахненко
Сумской государственный педагогический
университет им. А. С. Макаренко

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ОБЩИХ УМЕНИЙ ПРЕДТЕКСТОВОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НА ЭТАПЕ ПОДГОТОВКИ К УРОКУ ПО ЯЗЫКОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Выводы о диалогической природе общих умений предтекстовой работы на этапе подготовки к уроку, сделанные в статье (на материале русского языка), экстраполируются на методику их формирования. Анализируются такие умения, как осмысление темы урока в широком и узком контексте, выделение подтем урока, отбор и систематизация материала, составление макета содержания предстоящего урока, планирование текста урока.

***Ключевые слова**: профессионально ориентированная речь, парадигма диалога, диалогизация знаний, предтекстовый этап работы, речевые партии учителя на уроке, тексты партитурно-сценарного типа.*

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. В последние десятилетия стало совершенно очевидным, что, кроме знаний фактического и теоретического материала, кроме знаний методики «преподнесения» учебной информации школьникам, в подготовку будущих учителей необходимо включить и методику формирования умений профессионально ориентированной речи. Поэтому методика обучения и формирования умений студентов строить высказывания профессионально ориентированной речи должна представлять собой часть общей методической системы формирования профессиональных умений и рассматриваться в связи с этим в контексте умений продуцировать тексты профессионально ориентированных жанров.

Профессиональная речь учителя реализуется на практике в большом количестве жанров, самыми распространенными среди них являются речевые партии учителя в пространстве урока.

Анализ речевых партий учителя на уроке, практики предтекстовой подготовки студентов и учителей, планов-конспектов уроков позволил определить одну из важнейших особенностей общих умений предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку – их диалогическую природу. Говоря о диалогической природе указанных текстов, мы имеем в виду не диалог как форму общения, а диалог как тип связи, который «соединяет две картины мира – предшествующее (прежнее, старое) понимание какого-либо лингвистического явления и его настоящее (новое) понимание» [2, 30].

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

Отметим, что ориентация на парадигму диалога является существенной особенностью современных тенденций гуманизации образования всех уровней – начального, среднего, высшего. Это нашло отражение в проблематике современных публикаций: диалогическое взаимодействие в учебно-воспитательном процессе в общеобразовательной школе (В. Андриевская, Г. Балл, А. Волынец) [1], интертекстуальность, или «диалог текстов», в школьном учебнике (А. Габидуллина) [2], диалогическая природа учительской речи (В. Мещеряков) [3], диалогизация знаний на уроках русского языка как второго (И. Пахненко) [4] и др.

Целью статьи является анализ диалогической природы общих умений предтекстовой работы, направленной на продуцирование речевых партий учителя в пространстве урока, и описание некоторых методических аспектов этого анализа.

Изложение основного материала. Рассмотрение вопроса об общих умениях предтекстовой работы в процессе подготовки к уроку начнем с иллюстрации соответствия этапов предтекстовой работы актам речевой коммуникации. Покажем это соответствие в форме табл. 1.

Таблица 1

Соответствие этапов предтекстовой работы актам речевой коммуникации

Обычная деятельностная программа на этапе подготовки к уроку	**Этапы акта речевой коммуникации**
1. Осмысление темы урока – его содержания и объема: выделение подтем урока, отделение концептуальной информации от фактуальной, систематизация фактуального материала и т. д.	Ориентационный этап акта речевой коммуникации
2. Составление макета содержания урока.	Этап планирования акта речевой коммуникации
3. Детализация макета содержания урока путем прогнозирования действий учителя и действий учащихся	Этап прогнозирования содержания учебной коммуникации
4. Составление плана-конспекта урока.	Этап вербальной реализации действий учителя

Схематическое представление деятельностной программы на предтекстовом этапе подготовки к уроку и соотнесение этой программы с сутью этапов акта речевой коммуникации помогает увидеть резервы предтекстовой работы. Например, ориентационная сущность первого блока

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

деятельностной программы позволяет расширить и, следовательно, диалогизировать круг действий, помогающих учителю сориентироваться в материале предстоящего учебного диалога, за счет привлечения, осознания и сопоставления широкого и узкого контекстов, в которых осмысляется предмет речи, за счет выделения подтем урока, установления их иерархии и «разведения» в них концептуальной и фактуальной информации, а также за счет составления макета содержания предстоящего урока на основе принципа диалогизации обучения – соотнесения знаний друг с другом.

Замыкая данные выводы на методику формирования умений предтекстовой работы на этапе подготовки к уроку, перечислим эти обязательные умения.

1. Осмысление темы урока в широком и узком контекстах (диалогизация «старых» и новых знаний). Например: класс тем «Общая характеристика части речи» («Имя существительное как часть речи», «Имя прилагательное как часть речи», «Имя числительное как часть речи» и т. д.).

Широкий контекст:

1) содержание понятия:

а) понятие о частях речи (часть речи – наиболее общая морфологическая категория классифицирующего типа, в соответствии с которой все слова распределяются по грамматическим классам, или частям речи);

б) требования к словам, относящимся к одной части речи (соотнесение (диалогизация) материала с принципами категоризации):

– одинаковое общекатегориальное (частеречное) значение – предметности, признаковости, количественности, процессуальности и т. д.;

– одинаковый набор частных морфологических категорий, которыми объясняется их однотипное грамматическое «поведение», и одинаковые синтаксические функции в составе предложения, кроме того, слова одной части речи могут обладать словообразовательной близостью;

2) объем понятия: каждая часть речи выделяется в контексте противопоставления выделяемых в науке грамматических классов слов, которые составляют иерархически организованную систему оппозиций. Противопоставляются, в частности, самостоятельные части речи, служебные слова, модальные слова, междометия и звукоподражания.

Узкий контекст:

1) содержание понятия:

а) определение части речи;

б) морфологические признаки части речи;

в) словообразовательные особенности;

г) синтаксическая роль слов, относящихся к анализируемой части речи;

2) объем понятия: лексико-грамматические разряды рассматриваемой части речи.

2. Выделение подтем урока (следствие диалогизации), представляющее собой интеграцию отдельных тем, выделенных при осмыслении широкого и узкого контекстов функционирования темы урока. В нашем случае – это понятие о частях речи, требования к словам, относящимся к одной части речи, объем понятия (факультативно), определение части речи, лексико-грамматические разряды, морфологические признаки, синтаксическая роль.

3. Отбор и систематизация (категоризация, классификация, обобщение) материала и выделение в каждой подтеме концептуальной и фактуальной информации. Так, в наших подтемах к концептуальной информации необходимо отнести определения (дефиниции) таких понятий, как «часть речи», «лексико-грамматические разряды», «морфологические признаки», «синтаксическая роль», а к фактуальной – все примеры, которые иллюстрируют эти понятия.

4. Составление макета (модели) содержания предстоящего урока. В соответствии с тем, что основным методом обучения является диалогизация знаний, макет урока можно представить в виде соотнесения класса темы (например: «Общая характеристика части речи», «Склонение той или иной части речи» и т. д.) с содержанием, логикой и последовательностью подтем, соответствующих теме урока и предмету речи (референту) на уроке и материалам диалогизации, к которым мы относим различные виды учебной, научной и эмоциональной информации, смежной с темой урока. Объем сфер диалогизации всегда индивидуален и зависит от лингвистического (в нашем случае) и методического потенциала учителя. Однако здесь важно иметь в виду, что сферами диалогизации можно управлять и программировать с их помощью тип мышления и теоретическое содержание обучения.

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

Приведем пример макета содержания урока (табл. 2).

Таблица 2

Макет содержания урока

Тип референта (класса тем), содержание, логика и последовательность подтем урока	**Сферы диалогизации (средства, способы и приемы коммуникативной, эмоциональной и интеллектуальной ориентации на обучаемого)**
Широкий контекст темы урока: – понятие о частях речи; – требования к словам, относящимся к одной части речи. Узкий контекст темы урока: – место обсуждаемой части речи в кругу самостоятельных и служебных частей речи; – определение обсуждаемой части речи; – лексико-грамматические разряды; – морфологические признаки; – синтаксическая роль.	Примерное содержание: – подведение к теме (переход от тем по лексике, фразеологии, словообразованию к темам о частям речи); – отступление о важности выделения категории «часть речи»; – справка о том, какое место занимает изучаемая часть речи в ряду других частей речи; – осмысление критериев классификации обсуждаемой части речи.

5. Переход к плану-конспекту урока. Этот этап подготовки к уроку представляет собой планирование текста партитурно-сценарного типа, который строится из речевых партий учителя, их характеристики с точки зрения номенклатуры действий учителя и из прогноза ответных действий учащихся.

Приведенная схема показывает, что типы референтов (классы тем) вполне исчислимы и определение их тематического содержания не представляет труда. Так, в процессе формирования умений определять содержание, логику и последовательность подтем уроков, касающихся разных сторон частей речи, студентами на основе учебников, учебных пособий, словарей были выделены реестры типичных компонентов содержания в каждой из тем: «Общая характеристика части речи», «Лексико-грамматические разряды части речи», «Склонение», «Правописание» и т. д.

Например, тема «Лексико-грамматические разряды» состоит из таких компонентов содержания:

– указание на критерий (критерии) выделения определенного лексико-грамматического разряда;

– название лексико-грамматического разряда;

– определение лексико-грамматического разряда;

– приведение примеров;

– характеристика слов, относящихся к рассматриваемому лексико-грамматическому разряду, т. е. определение их лексических и грамматических особенностей.

Имея такой материал, словесник получает референтную основу содержания урока, которую далее можно диалогизировать в соответствии с избранной перспективой развертывания содержания урока – дедуктивной, индуктивной, от простого к сложному, от известного к неизвестному и др. При этом разработке подвергается вторая графа приведенного выше макета содержания урока – «Сферы диалогизации». А разработка этой графы представляет собой установление корреляции действий учителя и действий учащихся.

Таблица 3

Макет содержания урока

Тип референта (класса тем), содержание, логика и последовательность подтем урока	**Сферы диалогизации**	
Схема текста-урока – текста партитурно-сценарного типа		
Типичные компоненты содержания урока по типовому референту или классу тем (подтем урока)	**Действия учителя**	**Действия учащихся**
Объявление темы урока Помещение темы урока в контекст «старых» (имеющихся в информационном запасе школьников) знаний Противоречие «старых» и новых знаний Введение определения понятия И т. д.	Объявляет тему урока Актуализирует «старые» знания Ставит проблемный вопрос Вводит новую информацию	Отмечают новую тему Отмечают связь новой темы со «старыми» знаниями Ищут ответ на вопрос, опираясь на «старые» знания Слушают и анализируют определение предмета обсуждения

Обратим внимание на то, что диалогизация является инструментом двунаправленным: с одной стороны, она обращена к референтному

содержанию урока и обозначает различные виды корреляций между широким и узким контекстами функционирования предмета урока, с другой стороны, широкий и узкий контексты функционирования предмета урока могут быть расширены за счет межпредметных и ассоциативных связей. В этом смысле диалогизация обращена к обучаемым. Другими словами, первый вид диалогизации – это, по сути, референтная диалогизация, а второй вид диалогизации – это коммуникативная диалогизация.

В рамках референтной и коммуникативной диалогизации и готовятся на предтекстовом и текстовом этапах речевые партии учителя на уроке.

Выводы. Поскольку диалогизация знаний лежит в основе как обучения, так и создания текстов уроков, потенциальные методические возможности этого феномена заслуживают специального рассмотрения и должны быть учтены в процессе формирования методической компетенции будущих учителей различных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрієвська В. В. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / Андрієвська В. В., Балл Г. О., Волинець А. Г. ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.

2. Габидуллина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике / А. Р. Габидуллина // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6. – С. 29–38.

3. Основы школьного речеведения. Ч. I / [В. Н. Мещеряков, Л. И. Дергун, М. С. Казанджиева и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. –Тольятти : Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет, 2004. – 191 с.

4. Пахненко И. И. Диалогизация знаний на уроках русского языка как второго / И. И. Пахненко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 116–125.

РЕЗЮМЕ

І. І. Пахненко. Діалогічна природа загальних умінь передтекстової роботи вчителя на етапі підготовки до уроку з лінгвістичних дисциплін.

Висновки про діалогічну природу загальних умінь передтекстової роботи на етапі підготовки до уроку, зроблені у статті (на матеріалі російської мови), екстраполюються на методику їх формування. Проналізовано такі вміння, як усвідомлення теми уроку у широкому і вузькому контексті, виділення підтем уроку, відбір і систематизація матеріалу, складання макета змісту майбутнього уроку, планування тексту уроку.

***Ключові слова**: професійно орієнтоване мовлення, парадигма діалогу, діалогізація знань, передтекстовий етап роботи, мовленнєві партії вчителя на уроці, тексти партитурно-сценарного типу.*

SUMMARY

I. Pakhnenko. Dialogical nature of general skills for pre-text work of teacher at the stage of lesson preparation in linguistic subjects.

The conclusions about dialogical nature of general skills for pre-text work at the stage of lesson preparation made in the article (on the material of the Russian language) should be

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

spread onto the methodics of their formation. Such abilities as to realize the topic of the lesson in both wide and narrow contexts, to single out the subtopic of the lesson, to choose and systematize the material, to make (prepare) the contents model for the future lesson and to plan the texts for the lesson are analysed.

Key words: professionally oriented speech, dialogue paradigm, knowledge dialogization, pre-text stage of the lesson, speech parts for the teacher during the lesson, text of score scenario type.

УДК 159.955.4:81’23:159.946.3

Е. В. Федорова
Сумской государственный педагогический
университет им. А. С. Макаренко

РЕФЛЕКСИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОЦЕССА ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

Одной из наиболее актуальных проблем в подготовке современного специалиста является совершенствование умений речевой деятельности, связанных с актуализацией процесса рефлексии. Предмет анализа в аннотируемой статье является процесс текстопорождения с точки зрения рефлексивной компетентности. Рассмотрены виды рефлексии, раскрыты их особенности. Основное внимание уделено текстовому предицированию как этапу рефлексивной деятельности.

***Ключевые слова**: речевая деятельность, рефлексивная компетентность, текстообразование, текстовая предикация, текстовое предицирование.*

Постановка проблемы. Одной из проблем, требующих специальной разработки в школьной и вузовской методике развития речи, является проблема теоретических основ формирования умений создавать первичные тексты, в основе которых лежат личные наблюдения, чувства, переживания, эвристические заключения, идеи и обобщения.

Недостаточная разработка методики формирования умений в этой сфере объясняется тем, что ключевым звеном в процессе создания первичных текстов является феномен рефлексии, обойденный вниманием лингвистов и методистов.

Все современные методики обучения (включая и инновационные технологии) подстраиваются под программы, ориентированные в первую очередь на формирование лексической, грамматической, синтаксической, стилистической, а в идеале даже тексто ориентированной компетенции обучаемых, в расчете на то, что интеграция этих компетенций автоматически приведет к умениям думать самостоятельно.

Однако самостоятельное «думание» нельзя ограничить учебными программами. Это более широкая область интеллектуальной деятельности, восходящая к проблемам становления и развития сознания

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

учащихся через формирование их рефлексивных умений. Это сфера рефлексивного потенциала обучаемых.

Таким образом, пусковым механизмом создания первичных текстов является рефлексия, понимаемая сегодня как «процесс сосредоточения индивида на том, что происходит в его сознании» [3, 72], что и определило актуальность данной статьи: необходимость приведения обучения в соответствии с современными научными и социальными требованиями и поиск путей качественного улучшения процесса текстопорождения с учетом знания его рефлексивных основ.

Анализ актуальных исследований. Первый опыт формирования рефлексивных умений в процессе создания первичных текстов описан в докторской диссертации В. Ю. Липатовой «Совершенствование текстопорождающей деятельности студентов при изучении риторики» (2006) [3].

Анализируя истоки учения о рефлексии (Аристотель, Декарт, Локк) и его современные версии (В. Лефевр и др.), В. Ю. Липатова определяет суть рефлексии как «вживленность» в речемыслительную природу человека, неотъемлемую часть человеческого сознания, поскольку многие качества современной языковой личности так или иначе связаны с развитостью механизмов рефлексии у человека: с одной стороны (интериоризация, присвоение познавательного и коммуникативного опыта человечества), с другой – экстериоризация собственных позитивных ценностей, способностей и умений во внешний мир путем проявления мобильности и динамизма, конструктивности и способности к сотрудничеству [3].

В последнее время в психологии сформировалась отдельная отрасль знания – психология рефлексии (В. К. Зарецкий, Г. И. Катрич, Н. Б. Ковалева, М. И. Найденов, Е. Р. Новикова, О. В. Растянников, И. Г. Семенов, Е. А. Сиротина, С. Ю. Степанов, Д. Н. Ушаков и другие) [1].

В гуманитарно-культурологической парадигме рефлексия трактуется как процесс осмысления, переосмысления и преобразования субъектом смыслов сознания, деятельности, общения и форм своего опыта, как то, что задает связность и сознание событийности человеческой жизни, порождает действенно-преобразующее отношение личности, как целостного «Я» человека, к ее собственному поведению, а также к ее социокультурному и вещно-экологическому окружению.

Конститутивным источником целостности деятельности и общения является смысловая сфера личности, которая развивается в процессе рефлексивного культивирования человеком собственной творческой уникальности [1; 6].

Таким образом, реальный объект (объект, а не предмет) психологии рефлексии – это процесс беспрерывного взаимодействия каждого человека с окружающей действительностью, а появление в мире каждого отдельного человека приводит ко все новому «смысловому преобразованию бытия». В то же время единство мира обязательно предполагает наличие двух или многих точек зрения, их сосуществование, диалектику «меня» и «другого» (или «других») [5, 31–40; 6, 262–265].

Применительно к проблеме текстопорождения, как отмечает В. Ю. Липатова, возникает необходимость обратиться к истокам текстопорождения и найти отправные моменты его активизации, «пусковые» механизмы, позволяющие улучшить эту деятельность, решить проблемы, связанные с трудностями процесса [3], что и стало **целью** статьи.

Изложение основного материала. Сознание человека – это «тезаурус» чувственных и умственных образов, социально значимых установлений, индивидуального и коллективного (практического и теоретического) опыта, общечеловеческих ценностей, культуры взаимодействия и пр.

Все это структурируется памятью в сетевые формы, связывается ассоциациями и постоянно обновляется. Обновляется и обогащается по мере взросления, обретения социального, культурного, образовательного опыта. Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность представлений, понятий, приоритетов человека в процессе адаптации компонентов и сфер предшествующего содержания сознания к новым представлениям, понятиям и результатам социального и коммуникативного опыта.

Рефлексия в этом процессе обновления и обогащения содержания сознания является инструментом введения в сознание человека нового содержания и «механизмов» трансформации отдельных его компонентов в предшествующих версиях.

Существенно важна для характеристики сознания идея, восходящая к Канту и предполагающая наличие устойчивых инвариантных структур, схем сознания, накладывающихся на непрерывно изменяющийся поток

поступающей в сознание информации и определенным образом организующих этот поток информации [2, 118].

Самыми простыми формами рефлексии являются рефлексии на основе памяти и ассоциации, сложнее – рефлексия, связанная с переживаниями. Переживание – это, как правило, процесс негативно окрашенного эмоционального состояния, испытываемого субъектом: оно возвращает индивида в ситуацию личностно значимого события, дающую возможность вновь прожить это событие, исключив из него свои досадные промахи, скорректировать стратегию и тактику своего поведения на будущее и сделать личностно значимые выводы. Сложна по структуре и содержанию и рефлексия, в основе которой лежат угрызения совести.

Таким образом, представляется возможным дать в самом общем виде определение функции рефлексии: она является инструментом саморегуляции сознания.

Состояние поиска причин и обстоятельств, вызвавших потребность самоотчета о сути возникшего и «не отпускающего» психического состояния, и называется в психологии рефлексией. А возведение этого психического состояния к его названию называется опредмечиванием процесса рефлексии.

Опредмечивание – это возведение аморфного содержания психического состояния к его обобщенному образу или названию в виде понятия, гипотезы, идеи, концепта.

Опредмечивание – сложный по механизмам протекания процесс, представляющий собой обращение к опыту (своему или коллективному, практическому или теоретическому) и поиску соответствий в нем тому, что с нами происходит и долго не находит себе названия.

Напряженный поиск этого названия постепенно обретает упорядоченный характер: мы выделяем доминирующие признаки нашего психического состояния, соотносим их с понятиями, которые характеризуются сходными или теми же признаками, отсекаем те из понятий, которые уводят нас в другие (или смежные) сферы, и «вдруг» узнаем, угадываем «наш образ» или «наше» понятие.

В индивидуальном осмыслении своего психического состояния мы, как правило, ограничиваемся возведением индивидуального содержания своей рефлексии к общепринятым представлениям о нем,

зафиксированным в понятиях, концептах и сентенциях.

Рефлексия обсуждаемого типа, как правило, замыкается:

– на переживание индивида;

– на то, что вдруг всплывает в памяти и оказывается в поле нового осмысления;

– на то, что называется предощущением какого-то наступающего события;

– на то, что у нас вдруг возникает какое-то тревожное состояние;

– на то, что называется предпониманием каких-то связей;

– на то, что называется предчувствием похожести или смежности каких-то явлений (а мы не можем ухватить критерии этой похожести или смежности этих явлений).

Итак, потребность в рефлексии всегда возникает в виде осознания рассогласованности реальной картины мира и наших наличных представлений о ней; мотивом рефлексии при этом становится необходимость восстановления равновесия между реальной картиной мира и нашими представлениями о ней; целью рефлексивной деятельности в этом контексте является достижение более эффективного профессионального функционирования; задачей рефлексии оказывается, как правило, обновление представлений о «картине мира» в сфере профессиональной деятельности, корректирование ее содержания.

Одним из этапов рефлексивной деятельности является текстовое предицирование: 1) процесс сопряжения предметов мысли и их свойств; 2) соотнесение полученных результатов с одной из текстовых форм (жанров), приспособленных для характеристики действительности, подобной осмысляемой.

В результате текстового предицирования формулируется, во-первых, главная мысль или идея текста, во-вторых, нащупывается форма, в которой может реализоваться эта главная мысль.

Опредмеченная таким образом потребность в речевой деятельности превращает эту потребность в мотив деятельности. Осознанный таким образом мотив превращается в цель деятельности, а цель – это осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие.

Следующий этап опредмечивания – планирование текста.

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

Самыми распространенными здесь являются следующие приемы:

– в формулировке каждого аспекта проблемы выделяются опорные слова, которые и составляют пункты плана;

– к формулировке каждого аспекта задаются вопросы.

Ответы на такие вопросы, как правило, представляют концептуальные положения или тезисы сообщения – его концептуальное поле, которое наслаивается на тематическое поле текста.

Основным этапом работы над сообщением (собственно текстовым этапом) является моделирование текста, представляющее собой разработку решений, принятых на предтекстовом этапе.

Моделирование текста представляет собой отбор и установление последовательности тем и подтем в соответствии с целями сообщения. Такое моделирование предполагает сначала разработку стратегии развертывания содержания текста в целом.

Это такие самостоятельные в функциональном отношении составляющие:

– подведение к теме;

– выделение основных вопросов или проблем темы;

– характеристика каждой темы или проблемы;

– обобщение материала сообщения.

Далее разрабатываются, детализируются и планируются в опорных конструкциях элементы каждой составляющей текста.

Решив задачи моделирования основных линий развертывания содержания текста, можно переходить к детализации намеченных в этих линиях компонентов содержания [4].

Выводы. Таким образом, в рефлексивном измерении мысль – это обобщенный результат рефлексивного процесса, реализующийся в виде соотнесения реальной (материальной или идеальной) действительности с ее образом или логической сущностью в виде понятия, суждения или умозаключения. При этом под сущностью любого феномена следует понимать не что иное, как заключенное в нем самом основание всех изменений, происходящих или возможных при взаимодействии с другими явлениями, предметами, процессами или в разных условиях и обстоятельствах его функционирования.

Следовательно, задача формирования и развития рефлексивных

умений неразрывно связана с формированием умений организации продуктивных процессов мышления и формулирования мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманистический подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – [2-е изд., дополн.]. – М. : Изд-во ИП РАН, 2002. – 256 с.

2. Дормашев Ю. Б. Психология внимания : [монография] / Ю. Б. Дормашев. – М., 1995.

3. Липатова В. Ю. Совершенствование текстопорождающей деятельности студентов при изучении риторики. / Липатова В. Ю. – М. : Прометей, МГПУ, 2006.

4. Мещеряков В. Н. Вузовский формат речевых умений. Дидактический потенциал рефлексии : [монография] / В. Н. Мещеряков, Е. В. Федорова. — Сумы : Университетская книга, 2008.

5. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.

6. Степанов С. Ю. Психология творчества и рефлексии в современных социальных практиках [Электронный ресурс] / С. Ю. Степанов. – Режим доступа : http://www.experts.in.ua/baza/doc/download/reflexy.pdf.

РЕЗЮМЕ

Є. В. Федорова. Рефлексивна діяльність як основа процесу текстотворення.

Однією з найбільш актуальних проблем у підготовці сучасного спеціаліста є вдосконалення умінь мовленнєвої діяльності, пов'язаних з актуалізацією процесу рефлексії. Предметом аналізу в анотованій статті є процес текстотворення з точки зору рефлексивної компетентності. Розглянуто види рефлексії, розкрито їх особливості. Особлива увага приділена текстовій предикації як етапу текстової діяльності.

***Ключові слова**: мовленнєва діяльність, рефлексивна компетентність, текстотворення, текстова предикація.*

SUMMARY

E. Fedorova. Reflecsive activity as a basis of text creation.

Improving of speech skills that correlate with actualization of reflection process is one of the most urgent problems in contemporary specialist training. The process of text creation via reflection competence is the subject of analysis in the article that touches upon different kinds of reflection and their peculiarities. The key problem of research is text prediction as a certain level of reflecsive activity.

Key words: reflecsive activity, reflection competence, text creation, text prediction.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ І ОСВІТИ

Бикова М. М. Соціальна функція етнопедагогіки в навчальному процесі....3
Зимогляд Н. С. Формування та моделювання змісту навчання проектування швейних виробів майбутніх дизайнерів одягу як педагогічна проблема....9
Іонова І. М. Творча самореалізація особистості як психолого-педагогічна проблема....20
Корж-Усенко Л. В. Традиції та інновації в історії педагогіки України....28
Кривонос О. Б. Рівнева диференціація – один із провідних принципів організації навчання....38
Лукановська А. В. Етапи розвитку української етнопедагогічної думки (друга половина XIX – XX ст.)....46
Смирнов В. А. Нове в тестуванні: розгорнуті (навчаючі) тести....59

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко М. А. Діяльність інноваційної шкільної мережі «Успіх для всіх» (Success for all) у контексті запровадження загальношкільної реформи у США....70
Голубкова Н. Л. Партнерство школи, сім'ї та громади як засіб покращання поведінки учнів та дисципліни у школах США....77
Огієнко О. І. Педагогічна освіта Норвегії: генеза і тенденції розвитку....86
Отрощенко Л. С. Особливості організації навчання за кордоном майбутніх фахівців зовнішньоекономічного профілю Німеччини....96
Сірик Л. М. Дослідження американськими науковцями концепції творчої самореалізації як основи евристичного навчання в сучасній школі....102
Солощенко В. М. Зміна вектора імміграційної політики німецькомовних країн у контексті інтернаціоналізації університетської освіти....111
Чернякова Ж. Ю. Цілі інтернаціоналізації вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів....123

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Бішоп Дж. Розвиток мислення учнів в умовах активного особистісно орієнтованого навчання....132
Богатирьова І. М. Особливості створення системи розвивальних завдань у курсі математики 5–6 класів....139
Бутурлим Т. І. Роль батьків у формуванні гендерної культури старшокласників....145
Генкал С. Е. Організація модульного навчання у профільних класах біологічного спрямування....157
Дегтярьова Н. В. Доцільність поєднання різних форм контролю знань на уроках інформатики в старших класах....166

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

Залізняк А. М. Моральне виховання підростаючого покоління як педагогічна проблема 173
Кондратюк С. М. Сучасні проблеми формування здорового способу життя молодших школярів 180
Лазарєва О. М. Самостійні роботи старшокласників в евристично-модульному навчанні 189
Сіренко М. В. Взаємодія загальноосвітнього навчального закладу і громадських організацій щодо формування культури материнства у старшокласниць: спроба системно-організаційного підходу 198
Ступаченко Ю. Б. Досвід використання засобів театрального мистецтва для розвитку емоційної культури особистості 209
Тихенко Л. В. Науково-методична діяльність як ефективний засіб оптимізації навчально-виховної, організаційної та методичної роботи в позашкільних навчальних закладах 220

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Алексєєв О. М., Алексєєва Г. В. Порівняльний аналіз проектного та коректувального методів визначення складності тестових завдань 232
Аннєнкова І. П. Аналіз основних підходів до визначення якості освіти 239
Бєлікова Н. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в системі європейського простору вищої освіти 249
Бондаренко О. М. Дидактична роль мультимедійних засобів у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ 256
Гончар О. В. Вибір стилю педагогічного спілкування в аспекті організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи 264
Гребеник Т. В. Сутнісні складові процесу управління громадянським вихованням студентів вищого навчального закладу 274
Зосименко О. В. Особливості створення професійно орієнтованого освітнього середовища у процесі організації проектної діяльності майбутніх педагогів 285
Зубченко Л. В. Активізація самостійно-творчої роботи майбутніх учителів фізичного виховання під час формування педагогічної творчості 291
Казанджиєва М. С. Текстова компетентність як чинник мовленнєвого розвитку іноземних студентів 299
Кобзова С. М. Досвід використання сучасних технологій та методів у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів 305
Кугуєнко Г. В. Використання мультимедійної лекції у викладанні «Методики соціально-виховної роботи в сучасних умовах» 314
Миленкова Р. В. Механізми формування професійної відповідальності у процесі фахової підготовки студентів 321
Ніколаї Г. Ю. Українська фортепіанна музика у магістерській підготовці майбутніх учителів музики та художньої культури 329

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

Полупаненко О. Г. Професійна підготовка майбутнього вчителя хімії як психолого-педагогічна проблема 338
Радзієвська О. В. Проблема розвитку творчої активності викладача в сучасних умовах....350
Рідель Т. М. Професійна мотивація та її роль у формуванні мотивації до вивчення іноземної мови в аграрному ВНЗ....359
Рябенко М. І. Особливості взаємодії ВНЗ із громадськими організаціями щодо профілактики шкідливих звичок серед студентської молоді....366
Хом'юк І. В. Використання нетрадиційних форм навчання під час проведення занять з курсу вищої математики 374

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Боряк О. В. Інтонація та просодія: лінгвістичний аспект понять....385
Пахненко І. І. Діалогічна природа загальних умінь передтекстової роботи вчителя на етапі підготовки до уроку з лінгвістичних дисциплін....395
Федорова Є. В. Рефлексивна діяльність як основа процесу текстотворення 402

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

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Быкова М. Н. Социальная функция этнопедагогики в учебном процессе 3
Зимогляд Н. С. Формирование и моделирование содержание обучения проектированию швейных изделий будущих дизайнеров одежды как педагогическая проблема 9
Ионова И. Н. Творческая самореализиция личности как психолого-педагогическая проблема 20
Корж-Усенко Л. В. Традиции и инновации в истории педагогики Украины 28
Кривонос О. Б. Уровневая дифференциация – один из ведущих принципов организации обучения 38
Лукановская А. В. Этапы развития украинской этнопедагогической мысли (вторая половина XIX – XX в.) 46
Смирнов В. А. Новое в тестировании: развернутые (обучающие) тесты 59

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко М. А. Деятельность инновационной школьной сети «Успех для всех» (Success for all) в контексте внедрения общешкольной реформы в США 70
Голубкова Н. Л. Партнерство школы, семьи и общины как средство улучшения поведения учащихся и дисциплины в школах США 77
Огиенко Е. И. Педагогическое образование Норвегии: генезис и тенденции развития 86
Отрощенко Л. С. Особенности организации обучения за границей будущих специалистов внешнеэкономического профиля Германии 96
Сирык Л. Н. Исследование американскими учеными концепции творческой самореализации как основы эвристического обучения в современной школе 102
Солощенко В. Н. Изменение вектора иммиграционной политики немецкоговорящих стран в контексте интернационализации университетского образования 111
Чернякова Ж. Ю. Цели интернационализации высшего образования в контексте евроинтеграционных процессов 123

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бишоп Дж. Развитие мышления учащихся в условиях активного личностно ориентированного обучения 132
Богатырева И. Н. Особенности создания системы развивающих заданий в курсе математики 5–6 классов 139
Бутурлим Т. И. Роль родителей в формировании гендерной культуры старшеклассников 145

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

Генкал С. Э. Организация модульного обучения в профильных классах биологической направленности 157
Дегтярева Н. В. Целесообразность объединения разных форм контроля знаний на уроках информатики в старших классах 166
Зализняк А. М. Нравственное воспитание подрастающего поколения как педагогическая проблема 173
Кондратюк С. Н. Современные проблемы формирования здорового образа жизни младших школьников 180
Лазарева Е. М. Самостоятельные работы старшеклассников в евристическо-модульном обучении 189
Сиренко М. В. Взаимодействие общеобразовательного учебного заведения и общественных организаций относительно формирования культуры материнства у старшеклассниц: попытка системно-организационного похода 198
Ступаченко Ю. Б. Опыт использования средств театрального искусства для развития эмоциональной культуры личности 209
Тихенко Л. В. Научно-методическая деятельность как эффективное средство оптимизации учебно-воспитательной, организационной и методической работы во внешкольных учебных заведениях 220

РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Алексеев А. Н., **Алексеева Г. В.** Сравнительный анализ проектного и корректировочного методов установления сложности тестовых заданий 232
Анненкова И. П. Анализ основных подходов к определению качества образования 239
Беликова Н. А. Профессиональная подготовка будущих специалистов по физической реабилитации в системе европейского пространства высшего образования 249
Бондаренко Е. Н. Дидактическая роль мультимедийных средств в процессе обучения иностранному языку в вузе 256
Гончар Е. В. Выбор стиля педагогического общения в аспекте организации педагогического взаимодействия участников учебного процесса в системе высшей школы 264
Гребеник Т. В. Сущностные составляющие процесса управления гражданским воспитанием студентов высшего учебного заведения 274
Зосименко О. В. Особенности создания профессионально ориентированной образовательной среды в процессе организации проектной деятельности будущих педагогов 285
Зубченко Л. В. Активизация самостоятельно-творческой работы будущих учителей физического воспитания при формировании педагогического творчества 291
Казанджиева М. С. Текстовая компетентность как фактор речевого развития иностранных студентов 299

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

Кобзова С. Н. Опыт использования современных технологий и методов в процессе подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов 305
Кугуенко А. В. Использование мультимедийной лекции в преподавании «Методики социально-воспитательной работы в современных условиях» 314
Миленкова Р. В. Механизмы формирования профессиональной ответственности в процессе специальной подготовки студентов 321
Николаи Г. Ю. Украинская фортепианная музыка в магистерской подготовке будущих учителей музыки и художественной культуры 329
Полупаненко Е. Г. Профессиональная подготовка будущего учителя химии как психолого-педагогическая проблема 338
Радзиевская О. В. Проблема развития творческой активности преподавателя в современных условиях 350
Ридель Т. Н. Профессиональная мотивация и ее роль в формировании мотивации к изучению иностранного языка в аграрном вузе 359
Рябенко М. И. Особенности взаимодействия ВУЗа с общественными организациями относительно профилактики вредных привычек у студенческой молодежи 366
Хомюк И. В. Использование нетрадиционных форм обучения во время проведения занятий по высшей математике 374

РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Боряк О. В. Интонация и просодия: лингвистический аспект понятий 385
Пахненко И. И. Диалогическая природа общих умений предтекстовой работы учителя на этапе подготовки к уроку по языковым дисциплинам 395
Федорова Е. В. Рефлексивная деятельность как основа процесса текстопорождения 402

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

SECTION I. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Bykova **M**. A social function of ethnopedagogics is in an educational process.....3
Zymogliad N. Formation and modeling the maintenance of training to designing of garments of the future designers of clothes as a pedagogical problem 9
Ionova I. Creative self-realization of the person as psychologicaly-pedagogical problem 20
Korge-Usenko L. Traditions and innovations in history of pedagogics of Ukraine 28
Krivonos O. Level differentiation – one of the leading principles of learning.....38
Lukanovska A. The stages of progress of the Ukrainian ethnopedagogical view (the latter half of the XIX th – XX th century) 46
Smirnov V. New in the testing: expanded (training) tests 59

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko **M**. Activity of innovative school network «Success for all» in the context of the whole-school reform in the USA 70
Golubkova N. School, family and community partnership as a means of improving the US high school students' behavior and school discipline.....77
Ogienko H. Teacher education in Norway: genesis and tendencies of development 86
Otroschenko L. Peculiarities of the abroad studying organisation of the future specialists in foreign affairs of Germany.....96
Siryk L. Researches of conceptions of self-realization by american scientists as a background of the heuristic learning in modern school 102
Soloschenko V. The main changes of immigration policy of german-speaking countries in the context of internationalisation of universities education.....111
Chernyakova Zh. The Aims of Internationalization of Higher Education in the context of eurointegration processes.....123

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Bishop J. Promoting student thinking through active, student-centered teaching.....132
Bogatyreva I. Features of construction the system of developing tasks in a course of mathematics of 5–6 classes 139
Buturlym T. The role of parents in forming gender culture of young people.....145
Genkal S. Organization of the module education in specialized classes of biological orientation.....157
Degtjarjova N. Association expediency of knowledge control different forms on the informatics lessons in senior classes 166
Zaliznak **A**. Moral up-bringing of children as pedagogical problem.....173

Kondratjuk S. The modern problems of junior schoolchildren' healthy way of life forming 180
Lazareva E. Independent works of senior pupils in evristic-module teaching 189
Sirenko M. The interaction of the secondary educational establishment and the civil organizations for the formation of the senior pupil's motherhood: the attemp of the systematically-organized approach 198
Stupachenko U. An experience of the using of the theater art for the persons emotional culture development 209
Tykhenko L. Scientific and methodical activity as an effective way of teaching and educational, organizational and methodical work optimization in out-of-school educational institutions 220

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Alekseev **A**., Alekseeva G. Comparative analysis of design and corrective methods for determining complexity of test questions 232
Annenkova I. Basic approachs' analysis of definition of education's quality 239
Belikova N. Professional preparation of future specialists in physical rehabilitation in the european system higher education 249
Bondarenko O. The didactic role of multimedia devices in the process of teaching english in the institute of higher education 256
Gonchar **O**. Choice of pedagogical communicative style in aspect of educational process participants in higher institutes 264
Hrebenic T. The essential component parts of the process of administration of civil education of the students of higher educational establishment 274
Zosymenko O. Features of creation of the professionally oriented educational environment in the process of organization project activity of future teachers 285
Zubchenko L. Acnivisation of independent creativeness of future physical education teachers in the process of formation of pedagogical creativeness 291
Kazandshieva M. Text competence as a speech development factor in foreign students trainінq 299
Kobzova S. The usage experience of modern technologies and methods in process of future tourism professional training to designing regional routes 305
Kuhuenko H. Implementation of multimedia lecture in teaching «Methods of social and educational work in modern conditions» 314
Milenkova R. Mechanisms of formation of professional responsibility in the special training of students 321
Nikolai H. Ukrainian piano music as part of Master degree course for future teachers of music and arts 329
Polupanenko O. Future teachers training in chemistry psychoiogical and educational problems 338
Radzievskaja O. Problem of development of creative activity of teacher in modern conditions 350

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

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

Ridel T. Professional motivation and its role in motivation to foreign language learning formation in the agrarian higher educational establishment 259
Ryabenko M. The Features of the Interaction of High School with Community Organizations about the Prevention of Harmful Habits among Students 366
Khomyuk I. Use of untraditional forms of teaching during conducting of employments on higher mathematics 374

SECTION V. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Borayk O. Prosodikal and intonation: is light up on lingvist 385
Pakhnenko I. Dialogical nature of general skills for pre-text work of teacher at the stage of lesson preparation in linguistic subjects 395
Fedorova E. Reflecsive activity as a basis of text creation 402

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

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

Педагогічні науки: **теорія**, **історія**, **інноваційні технології**
Науковий журнал
Виходить чотири рази на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (6), 2010

Суми: СумДПУ, 2010

Відповідальний за випуск: ***А.А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***І.Є. Тріфонова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 02.08.10.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,4. Тираж 300 пр. Вид. № 120.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

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

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