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

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (22), 2012

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2012

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

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол від 30.04.2012 № 10)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. С. Чашечнікова – кандидат педагогічних наук, доцент;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар)

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з питань теорії і практики збереження і зміцнення здоров’я дітей, підлітків і молоді в дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012

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

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 371(09)(477.83):61

О. Р. Волошин
Дрогобицький державний педагогічний
університет ім. Івана Франка

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1918–1939 РР.)

Зміст валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.) зумовлювався формуванням та поширенням українського руху за здоров'я, який визначався багатьма важливими напрямами, специфіка яких полягала в організації товариств, гуртків, сходин, де розглядалися питання підготовки молоді до соціального життя, удосконалення роботи школи, родини, церкви, громади.

***Ключові слова**: здоров'я, український рух за здоров'я, валеологічна освіта, валеологічна культура, валеологічні цінності.*

Постановка проблеми. Важливим напрямом формування змісту валеологічної освіти є визначення валеологічних цінностей, які містять суперечності між матеріальним і духовним у самій людині, у суспільстві, у побудові різних навчальних закладів, у громадських організаціях, у релігійних інституціях. Перемога над природними схильностями, природною любов'ю до себе та рух до духовного змужніння, перехід до визнання традиційно-християнських цінностей, обмеження власних бажань заради інших людей означає збалансування дій фізичних механізмів, духовний розвиток особистості, відповідні зміни свідомості, що спричиняють зорієнтованість на здоровий спосіб життя, увагу до власного здоров'я та здоров'я інших, прихильність до спорту, фізичної культури, фізичної праці, протидію згубним звичкам, дотримання правил гігієни, профілактику захворювань, турботу про безпеку праці, дбайливе ставлення до всього живого та ін. Педагоги завжди помічали, що людина з високою валеологічною культурою має чітко визначені життєві плани, прагне дофізичного і духовного самовдосконалення, усвідомлює, що власне здоров'я є не лише її особистою справою, а й виявом відповідальності перед суспільством.

Аналіз актуальних досліджень. У турботі про здоров'я дитини на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.) батьки послуговувалися народними звичаями і традиціями, обирали систему народного виховання, яка базувалася на використанні традиційних народних гігієнічних чи лікувальних засобів, народних ігор та забав. Пріорітетним у вихованні дитини майже до семирічного віку було її перебування в сім'ї, де кожна

сім'я мала у справі охорони здоров'я дитини свої традиції. Однак для всіх сімей спільною була орієнтація на такі цінності: шанобливе ставлення до старших членів сім'ї; ретельне наслідування батьків у способі життя; тісний зв'язок з природою.

Мета статті – узагальнити і проаналізувати літературні джерела з проблеми, що стосується напрямів вивчення формування змісту валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.).

Виклад основного матеріалу. Починаючи із семирічного віку дитини, до її виховання залучаються різноманітні громадські і суспільні інституції, до яких слід віднести дівочі, хлопчачі та парубоцькі громади, братства, національні навчальні заклади, тому шкільне навчання визнавали найпершим осередком, який повинен «служити для цілей пропаганди гігієни», а за основу валеологічного виховного процесу щодо збереження, зміцнення і формування українського руху за здоров'я дітей і молоді в західних регіонах Україні міжвоєнної доби ХХ ст. пропонували взяти «добрі зразки» інших народів, змінених «відповідно до української психіки» [362, 6]. Вивчення досвіду роботи вчителів-практиків у цей період дозволяє стверджувати, що у першому і другому класах вони вводили дітей у «сферу природничих понять», але так, «щоби дітвора сього не відчула». Вчителі не подавали «готової науки, лише на підставі живих оказів, чи явищ», а звертали увагу молодших школярів на «важнійші моменти» і давали їм назву, «не шукаючи причин даного явища і не викликаючи його штучно». У третьому класі вчитель поширював способи, «при помочи яких дитина пізнає окружаючі її тіла й явища», і наводив «її ум до самостійного видавання осуду» [246, 3]. Це сприяло розвитку валеологічного мислення, узагальненню та розширенню знань молодших школярів про навколишній світ та виокремленню напряму засвоєння інформації про природу, охорону здоров'я та довкілля.

У школах на західноукраїнських землях міжвоєнної доби молодші школярі «науку про природу» вивчали на уроках, під час проведення «прогульок», шкільних свят, улаштування «шкільних музейчиків», закладання і ведення «природничих збірок», шкільних альбомів, читання дитячих часописів, «доповняючої лєктури» з обсягу природи, праці, посильної для дітей, на пришкільній ділянці. Разом з тим ці форми навчання сприяли не тільки оволодінню молодшими школярами валеологічними знаннями, але й формуванню напряму забезпечення досвіду просвітницько-валеологічної роботи з творами природничого характеру.

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

У середніх та старших класах шкіл, гімназіях, семінаріях головним напрямом формування змісту валеологічної освіти було забезпечення досвіду організації шкільного спорту та орієнтація на активне використання занять із фізичної культури для збереження здоров'я. У навчальних програмах державних та приватних семінарій на західноукраїнських землях протягом 1918–1939 рр. спостерігаємо, що поряд з основними предметами фізкультура посідала відповідне місце, хоча у школах та гімназіях цей предмет уважався «надобов'язковим».

Відповідно до навчальних планів на предмет «Тілесні вправи» у першому і сьомому класах загальноосвітніх шкіл виділяли по 2 години на тиждень. Проте у 1935/36 н.р. були впроваджені класи-комплекти унаслідок об'єднання відділів (класів). Ці комплекти формувалися в таких комбінаціях: у школі з п'ятьма вчителями – III з IV, VI з VII або IV з V (по дві години на тиждень); у школі з чотирма вчителями – III з IV, V з VI (по дві години на тиждень), але також була й одна година для хору; у школі з трьома вчителями – III з IV (одна година на тиждень), V з VI – по дві години, але е II, III і IV класах (одна година на тиждень), де спів був разом з фізичними вправами, не створювали класи-комплекти; у школі з двома вчителями уроки співів і фізичних вправ мали одну годину на тиждень; у школі з одним учителем за кількості 40 учнів у I і II класах лекцій співу не існувало; у школі з одним вчителем за кількості від 41 до 60 учнів – уроки малювання, практичних занять, співів і фізичних вправ тривали одну годину на тиждень (до поділу між цими предметами), що призвело до зменшення кількості годин з тілесних вправ та зниження зацікавленості молоді своїм здоров'ям.

Особливу увагу приділено шкільній руханці Т. Франком, який у 1923 р. видав першу монографію «Історія та теорія руханки». Ця праця в історико-педагогічній літературі висвітлює теорію спорту, у ній здійснено його історичний аналіз. Характерним є те, що в ній Т. Франко розглядав фізичну культуру і спорт як вагомий засіб відродження нації. З цього приводу він писав: «Відродити широкі маси й виховати нове сильніше покоління може тільки руханка. …Руханка виховує в молодіжи організаційний змисл, призвичаює до поділу праці, до відповідальності за обняту задачу, до совісності і точности, до опанування роботи правильною напругою, до віри в свої сили». Ніби перегукуючись із давньогрецькою ідеєю «калокагатії», наголошує Т. Франко і на зв'язку тілесного з духовним, на розвитку засобом спорту морально-вольових якостей: «Руханка напружує і рівномірно розвиває всі м'язи тіла і зміцнює чинність всіх

органів… виробляє гарну поставу, гнучкість тіла, поворотність, пружність і витривалість. Вона підтримує гармонію між духом і тілом, виробляє відвагу, силу волі, швидкість орієнтації « [337, 119].

Важливу роль у валеологічному вихованні молодого покоління на західноукраїнських землях, особливо сільського, відігравали парубоцькі громади – своєрідні об'єднання неодружених юнаків. Важливим напрямом формування змісту валеологічної освіти була орієнтація на утворення українських молодіжних громад – як хлопчачих, так і дівочих, соціальною функцією яких була організація молоді з метою її духовного, морального і тілесного виховання. В українській етнопедагогіці загальноприйнята вікова диференціація справила істотний вплив на організаційну побудову об'єднань молоді – громад. Найбільш повно висвітлені характеристики функціонування парубочих громад. Це вочевидь зумовлюється тим, що вони з організаційної, особливо методично-виховної, точки зору були добре викристалізованими інституціями, що найбільш повно характеризували валеологічну українську народну культуру. Хоча крім парубочих існували дівочі, юнацькі та підліткові громади, які у своїй діяльності копіювали та відтворювали особливості функціонування найбільш досконалого утворення, а саме парубочої громади.

Парубоцькі громади високо цінували у своїх товаришах сміливість, рішучість, кмітливість, фізичний стан, відсутність шкідливих звичок, за порушення валеологічних норм життя (пияцтво, куріння, крадіжки) ганебно проганяли із членів громади. Важливими умовами для вступу до парубочої громади був певний вік (до неї приймали хлопців 16–18 років), зріст та фізична сила нового товариша, оскільки вони свідчили про його добре здоров'я. До того ж, у тому випадку, якщо в сім'ї було двоє або більше синів, молодший брат мав право вступу до громади лише після того, як старший одружиться. Виняток робили тільки в тому випадку, якщо молодший брат був фізично сильніший за старшого [97, 235]. Такі громади, безперечно, відігравали роль важливих інституцій, зорієнтованих на розвиток валеологічної освіти, відповідність критеріям вступу до яких були значущими в соціальній оцінці молодої людини цього періоду.

Водночас необхідно зазначити, що валеологічне виховання дівчаток здійснювалося частково через фізичне виховання і переслідувало певну мету, яка зумовлювалася особливим становищем жінки на західноукраїнських землях – берегині роду, сім'ї. Воно передусім ґрунтувалося на використанні національної гри, розваг, забав, широкого кола гігієнічних засобів та сил природи, які надалі застосовувалися для

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

виховання здорового покоління. Тому в системі валеологічного виховання українських дівчат переважало використання гри, розваг і забав, де органічно поєднувалися фізичний рух з елементами фольклору, які сприяли формуванню в них валеологічної культури та основних засад здорового способу життя, удосконаленню плавності і чіткості рухів, граціозності, якими так вигідно вирізнялися українські дівчата та жінки.

Впливовим на розвиток валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.) було фізичне виховання, яке ґрунтувалося на багатовікових традиціях, збагачувалося запозиченнями від сусідів. У рухливих іграх Т. Франко вбачав засіб оздоровлення нації. Він розумів значення здоров'я для кожної людини. У статті «Розвій руханки серед українців» педагог досліджує вагомість фізичних вправ з огляду на їх користь для здоров'я.

На думку О. Суховерської, С. Гайдучка та ін., фізичне виховання та фізична культура сприяють підтримці та поліпшенню здоров'я молоді. Так, О. Суховерська у праці «Рухливі забави і гра» висвітлювала питання, що стосувалися формування основних засад здорового способу життя, а С. Гайдучок – сокільські вправи вільноруч. Вони вважали, що у школі повинні широко практикуватися «руханкові вправи, гри й забави у відповідних салях або на вільному повітрі» під керівництвом кваліфікованих педагогів і що команда – це «мала спільнота», яка слугує для людини школою суспільної дисципліни [81, 12].

У підручниках із тіловиховання І. Боберський привертає нашу увагу до аналізу саме національних ігор, розваг і забав, які сприяють гармонійному розвитку молодого покоління, фізичному вдосконаленню та формуванню в них здоров'я. Описуючи і класифікуючи народні ігри та забави, педагог продовжує європейську традицію вивчення тілесності людини, що виражається у тезах про єдність духовного і фізичного розвитку молодого покоління. У праці «Нові шляхи до тілесного виховання» учений підкреслює: «Науковий план мусить доборотися до сеї основи, що не тільки історія, математика, латина, грека підносять вартість чоловіка, але також рисунки, музика, руханка, ручні роботи, рухливі ігри і спорт». І далі: «…Коли школа розвиває науку духа, то руханкою має рівночасно розвиватись тіло. Оба середники повинні рівноважитися. Виховання духа не може виходити на шкоду тіла».

І. Боберський наполягав на організації шкільного спорту і фізичної культури, що передбачало такий напрям формування змісту валеологічної освіти, як змістове забезпечення шкільного спорту та занять із фізичної

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

культури для збереження здоров'я, які, на його думку, формували та зміцнювали здоров'я, підкреслював значення матеріального забезпечення цієї важливої справи. «Проймає мені, – писав він, – моральний і тілесний біль, коли виджу новий шкільний будинок з маленьким підвірцем» [36, 28]. Щодо кількості шкільних занять з фізкультури, науковець уважав: «Практика учить, що три години руханки тижнево – найменше число». Він додає, що «кожний учитель повинен до свого іспиту предложити посвідку, що ходив шість семестрів на руханку і відбув курс для рухових ігор. Тоді учителі будуть мати ясне поняття про вартість тілесного виховання і будуть мали занятися ним залюбки» .

У випадках, коли йшлося про заняття фізкультурою, західноукраїнські педагоги оперували терміном «руханка». Так, М. Вальківський у праці «Фізичне виховання і фізичні вправи» роз'яснював: «Руханкою – гімнастикою звуться систематичні вправи, рухи тіла або окремих його частин з метою укріплення і усестороннього розвитку всього організму чи особливо деяких мускулів». Я. Благітка так визначає зміст руханки: «Загальне виобразування тіла вимагає зусилля, яке може повстати через стисло, систематичні на підставі теорії передумані вправи. Ці штучно, але розумно уложені вправи, знані під назвою руханки, є, безумовно, для розвинення сил і скріплення здоровля добрим середником в відношенню елементу свідомого». Сутність поняття «руханка» тлумачить і І. Боберський: «Під словом «руховик» розуміти треба людей, що плекають руханку, однак розумію під руханкою всі тілесні вправи без різниці, в який спосіб, якими приладами їх виконується. Змаг – це є лише часть руханки, ігри – часть руханки, порух – часть руханки, приладові вправи – часть руханки, впоряд – часть руханки» [35, 2].

На думку М. Пастернакової, дітям на уроках фізкультури потрібно давати більше свободи та урізноманітнити методику їх проведення, доповнити руханку співом, музикою, танцями, що сприятиме пробудженню і розвитку дитячої творчості, перетворить заняття в години радості. Педагог зазначала, що в «навчанні руханки» останнім часом відбулися «великі зміни на краще» і що «у нас багато ще бракує, щоби руханка здобула собі рівнорядне становище з іншими предметами». Таким чином, визначаючи і цінуючи безсумнівну заслугу науковців у організації саме національного, українського спортивного і фізкультурного руху на західноукраїнських землях, треба підкреслити їх роль у розвитку новаторських ідей у галузі поглиблення і вивчення проблеми тілесного, яке має стійку характеристику як наукова й філософська європейська традиція.

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

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що напрями формування змісту валеологічної освіти на західноукраїнських землях зумовлювалися пропагуванням українського руху за здоров'я, який ґрунтувався на духовному і моральному здоров'ї сім'ї, турботі про родинне виховання. У своєму формуванні він повертається до тих істин, які були запропоновані педагогікою початку XX століття, у часи її демократичних домагань і стремлінь.

Подальші напрями дослідження зазначеної проблематики вбачаємо в пошуку форм, методів та засобів розвитку валеологічної освіти на сучасному етапі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боберський І. Куди йти? / І. Боберський // Сокільські вісти. – Львів, 1935. – Ч. 3. – С. 2–3.
2. Боберський І. Нові шляхи до тілесного виховання / І. Боберський. – Львів : накладом Сокола – Батька, 1911. – С. 9–44.
3. Гайдучок С. Півстоліття сокільських видань / С. Гайдучок. – Львів, 1937.– С. 12–45.
4. Голубець М. Велика історія України від найдавніших часів до 1923 року / М. Голубець. – Львів : Вид-во Івана Тиктора, 1935. – 864 с.
5. Переписка з Міністерством освіти про організацію шкільних екскурсій, 1921. Державний архів Чернівецької області, м. Чернівці, ф. 213 «Окружний шкільний інспекторат Буковини, м. Чернівці», оп. 3, спр. 450, 6 арк.
6. Франко Т. Історія та теорія руханки / Т. Франко. – Коломия–Львів : Накладом Сокола – Батька, 1923. – 200 с.
7. Ярема Я. Педаґоґічна психольоґія – Містить додаток : Конспективні записки з педагогічної психології : Частина II / Я. Ярема. – Прага : Сіяч, 1928. – IV, 396, VIII, 18 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Р. Волошин. Направления формирования содержания валеологического образования на западноукраинских землях (1918–1939 гг.).

Содержание валеологического образования на западноукраинских землях (1918–1939 гг.) предопределялось формированием и распространением украинского движения за здоровье, которое определялось многими важными направлениями, специфика которых заключалась в организации обществ, кружков, где рассматривались вопросы подготовки молодых людей к социальной жизни, совершенствования работы школы, семьи, церкви, общества.

***Ключевые слова**: здоровье, украинское движение за здоровье, валеологическое образование, валеологическая культура, валеологические ценности.*

SUMMARY

O. Voloshyn. Ukrainian motion of health as constituent of valeological education in the western Ukraine (1918–1939).

The table of contents of the valeological education in the western land (1918–1939) was predetermined by forming and distributioning of the Ukrainian health motion, that was determined by many important directions, the specific of that consisted in organization of societies, groups, stages, where the questions of youth preparation were examined to social life, perfection of work school, family, church, society.

Key words: health, Ukrainian health motion, valeological education, valeological culture, valeological values.

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

УДК 37.015.091.4(092)

О. В. Даниско
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ПРОБЛЕМА ВСЕБІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ О. БУТОВСЬКОГО

У статті розглянуто проблему всебічного формування особистості в науково-педагогічні спадщині О. Бутовського. Доведено, що ключовим концептом педагогічної теорії вчений визначав тілесне (фізичне) виховання. Праналізовано теоретичні ідеї та практичний досвід педагога з метою виявлення специфіки поглядів на формування здорового способу життя як засобу повноцінного та гармонійного розвитку особистості.

***Ключові слова**: особистість, усебічний розвиток, здоровий спосіб життя, фізичне виховання, О. Бутовський.*

Постановка проблеми. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки пріоритетним завдання національної освітньої політики є всебічний та гармонійний розвиток сутнісних сил людини. Це визначає мету і кінцевий результат навчально-виховного процесу, спрямованого на «забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовку молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності» [3, 10]. Водночас поглиблення соціально-економічної кризи зумовлює виникнення суперечностей між цим виховним ідеалом та спроможністю до його реального впровадження в сучасну освітню практику.

Означені суперечності актуалізують необхідність звернення до педагогічних надбань минулого, осмислення вітчизняного історико-педагогічного досвіду. Це спонукає нас до вивчення педагогічної спадщини О. Бутовського, в якій центральною є ідея всебічно та гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз актуальних досліджень. До теоретичного обґрунтування і практичної реалізації завдань усебічного розвитку людини як особистості зверталося багато видатних мислителів минулого та сучасних науковців. Ідея вдосконалення особистості розглядалася у вітчизняній науковій літературі з другої половини XIX ст. як соціальний феномен. У пошуках освітнього ідеалу вчені обговорювали питання про виховання в людини високих етичних якостей крізь призму релігійних ідей (М. Бердяєв, В. Зеньковський, П. Каптерєв, П. Флоренський та ін.); про людину як культурний феномен, сенс її життя, мету і результати освіти (В. Бехтерєв,

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

П. Блонський, Т. Грановський, Д. Писарєв, К. Ушинський та ін.); про особистість як продукт суспільних відносин (К. Кавєлін, П. Лесгафт, В. Мосолов, М. Чернишевський, П. Юркевич та ін.). Проте цільовий орієнтир формування особистості був не визначений. Виходячи з цього, у ХХ столітті проводилися комплексні дослідження в аспекті єдності психічного, біологічного, соціального та особистісних начал (К. Абульханова, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Деркач, С. Рубінштейн та ін.). У сучасних умовах проблема розвитку розробляється в педагогічному (І. Бех, А. Бойко, Б. Год, М. Євтух, О. Сухомлинська), філософському (Є. Бистрицький, С. Завєтний, І. Мартинюк, Л. Сохань, В. Табачковський, В. Шкода), психологічному (К. Альбуханова-Славська, Л. Виготський, І. Кон) та соціологічному (В. Васильков, В. Горленський, Д. Зубенко, І. Терещенко) аспектах.

Вивченню педагогічного доробку О. Бутовського присвячені дослідження вітчизняних (В. Бардінова, М. Зубалій, В. Боровик, М. Булатова, М. Крук, О. Суник) та зарубіжних (В. Агєєвець, Н. Поднєбєснова, Л. Фіногенова) дослідників, в яких розглядаються його життєвий і творчий шлях, аналізується внесок у розвиток спортивного руху сучасності, узагальнюються ідеї та практичний досвід фізичного виховання молодого покоління.

Мета статті – визначити необхідність цілеспрямованого аналізу та узагальнення проблеми всебічного розвитку особистості у спадщині видатного педагога.

Виклад основного матеріалу. Олексій Дмитрович Бутовський (1838–1917) належить до когорти видатних учених, педагогів та громадських діячів, яким судилося жити і працювати в епоху соціально значущих перетворень. Період другої половини XIX – початку ХХ ст. на теренах Російської імперії і в підросійській Україні зокрема характеризувався пожвавленням громадської думки до питань освіти, формування нової людини, осмислення освітньо-виховного ідеалу, що були вкрай актуальні, а тому визначені як «питання життя». Проблема пошуку мети, змісту і завдань «загальнолюдської освіти», що базувалася на гуманістичних ідеях гармонійного розвитку та вдосконалення особистості, відображена у творчості представників передової педагогічної думки означуваного періоду (В. Бехтерєв, М. Демков, О. Духнович, П. Каптєрєв, П. Лесгафт, Д. Мендєлєєв, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський, П. Юркевич).

У плеяді прогресивних педагогів другої половини XIX – початку ХХ ст. особливе місце належить О. Бутовському. Він одним із перших усвідомив необхідність створення спеціальної освітньої програми гуманістичної, виховної та оздоровчої спрямованості.

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

Так, аналізуючи історію розвитку фізичного виховання в історико-педагогічній ретроспективі, зокрема в період Середньовіччя, учений зауважував: «Принцип гармонійного виховання людини був утрачений для школи на багато століть. Він не відновлений і в наш час. Схоластичні прийоми виховання залишили такий глибокий слід у шкільництві, що, незважаючи на значні зміни, які відбулися в педагогічних поглядах, ми й сьогодні спостерігаємо в школі сліди його середньовічного походження» [2, 373–374].

Рушійною силою формування особистості О. Бутовський уважав навчання і виховання. При цьому такі дидактичні категорії, як «розвиток», «виховання», «освіта» вчений розглядав у нерозривній єдності та взаємозв'язку. Так, розвиток особистості розглядався педагогом як процес позитивних змін індивідуальних здібностей людини через діяльність, пізнання навколишнього світу, інших людей, самої себе. Виховання розумілося ним як процес цілеспрямованого розвитку в людини певних якостей свідомості і характеру, поведінки і ціннісних орієнтацій, прагнення до вдосконалення. Освіта визначалася О. Бутовським як інтегративний педагогічний процес, спрямований на формування в людини знань, умінь і навичок, необхідних для самореалізації особистості. Навчально-виховний процес, на думку педагога, має бути спрямований на «підтримку рівноваги у вихованні духовної та фізичної природи людини» [1, 385].

Осмислення історико-філософської сутності виховного ідеалу античності дозволило О. Бутовському розширити розуміння єдності тілесного і духовного особистісних начал. Розглядаючи особистість як біосоціальну істоту, учений був переконаний, що освітній процес має охоплювати життєдіяльність людини у всіх формах її прояву (фізичній, психічній, морально-духовній та естетичній). Відповідно до цього О. Бутовський виокремив напрями навчально-виховного впливу: розумовий, моральний, фізичний, естетичний. До змісту розумового виховання він відносив розвиток «винахідливості», «гостроти судження». Духовність людини вчений ототожнював з такими поняттями, як «самовдосконалення», «традиції», «громадянськість». Моральність розумілася педагогом як повага до іншої особистості, «благородство», «працелюбність», «дисциплінованість», «тверда воля». Фізична освіта, на думку О. Бутовського, відображалася в таких константах, як «здоров'я», «вправність», «сила», «витривалість», активність («приступність духу в будь-якій справі»). Естетичні прагнення особистості педагог пов'язував із загальнолюдськими ідеалами «краси», «художніх здібностей», «пластичності», «витонченості» [2, 359].

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

Відзначимо, що О. Бутовський, обстоюючи необхідність не лише всебічного, а й гармонійного розвитку особистості, ключовим концептом педагогічної теорії визначав тілесне (фізичне) виховання. Говорячи про фізичне виховання особистості, педагог використовував поняття «фізична освіта», під яким розумів «розвиток загальних здібностей рухового апарату», що необхідні людині в будь-якому виді діяльності».

Головна мета фізичної освіти, на думку вченого, полягала у формуванні здорової особистості, здатної володіти і свідомо керувати своїми думками та вчинками, раціонально виконувати будь-яку роботу, діяти вправно й енергійно, аналізувати й робити висновки, творчо мислити. Отже, поняття «здоров'я» розглядається О. Бутовським як соціокультурна цінність кожної окремої особистості і на цій основі – всього суспільства.

З огляду на це формування ціннісного ставлення до здоров'я, на думку О. Бутовського, має базуватися на таких основних принципах освітнього процесу: взаємозв'язку навчання з вихованням; особистісно орієнтованого підходу до вихованців; соціальної взаємодії; єдності вимог і поваги до особистості дитини; природо- та культуровідповідності, індивідуалізації, доступності; активності та свідомості; свободи творчої самореалізації та самоактуалізації особистості; педагогічної підтримки.

О. Бутовський був переконаний, що аксіологічна сутність фізичної освіти полягає у збереженні і зміцненні здоров'я молодого покоління, підвищенні працездатності дітей та підлітків, розвиткові їхніх етичних уявлень та естетичних почуттів, формуванні готовності повноцінно реалізувати себе в суспільстві. Педагог уважав, що збереження і зміцнення здоров'я – це процес комплексний, інтегрований, систематичний і послідовний, змістовий аспект якого спрямований на примноження фізичних сил і психічних можливостей особистості, формування відповідальної поведінки до власного здоров'я. Відповідно до такого розуміння формування здорового способу життя молодого покоління він розглядав як складний процес біосоціального розвитку особистості; рушійну силу, що активізує процес самопізнання, самовиховання, самовдосконалення дітей та молоді; невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу шкільної освіти.

Це дозволило вченому визначити важливі змістові напрями фізичної освіти учнівської молоді: 1) забезпечення рухової активності дітей та підлітків; 2) організація раціонального режиму дня та харчування; 3) дотримання правил особистої гігієни; 4) загартування; 5) формування

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

культури почуттів та поведінки учнів. Отже, з позицій О. Бутовського тілесний розвиток особистості як систематичний процес вправляння рухових здібностей і фізичних якостей індивіда є важливим чинником та передумовою якісних змін психічної, інтелектуальної, духовно-моральної та естетичної сфер особистості.

Важливу роль у формуванні всебічно і гармонійно розвиненої особистості О. Бутовський відводив методам виховання. Пріоритет він надавав практичним методам, що спрямовані на формуванні діяльнісного досвіду дитини. У зв'язку з цим педагог обґрунтував важливість вправляння особистості засобами загальнорозвивальних та гімнастичних вправ, рухливих і спортивних ігор, плавання, фехтування, співу, музики, танців, ручної праці. Прогресивні ідеї педагога з досліджуваної проблеми відображені в таких його працях, як: «Порадник для позакласних занять» (1888), «Проект інструкції для викладання танців в кадетських корпусах» (1889), «Проект організації рухливих ігор як галузі фізичної освіти в кадетських корпусах» (1889), «Проект інструкції для навчання співам та музиці в кадетських корпусах» (1889), «Ручна праця й тілесний розвиток» (1901).

Вивчення та аналіз європейських освітніх традицій, узагальнення педагогічних ідей вітчизняних педагогів та власний досвід практичної діяльності дозволив О. Бутовському визначити соціально-педагогічні умови формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Організація повноцінного освітнього процесу, в якому цілеспрямовано розвивається індивідуальність учня, на думку вченого, передбачає: 1) розробку змісту освіти в навчальних закладах; 2) урахування вчителем психофізіологічних особливостей дітей певного віку і на цій основі визначення оптимальних умов для занять фізичними вправами; 3) створення позитивних методик фізичного, розумового, морально-етичного, естетичного виховання особистості; 4) цільовий відбір змісту професійної підготовки педагогічних кадрів; 5) пропаганду серед населення здорового способу життя.

О. Бутовський був різносторонньою людиною, педагогом, ученим, який вивчав життєво важливі питання, проблеми освіти і виховання, державні закони і реформи. Його наукові дослідження відображені у розробці концепції вдосконалення особистості, що подана в освітньо-виховній моделі (рис. 1) в єдності мети, принципів, змісту, засобів та умов організації освітнього простору.

Рис. 1. Освітньо-виховна модель усебічного розвитку особистості (за О. Бутовським)

Висновки. Таким чином, аналіз теоретичних ідей та практичного досвіду О. Бутовського дозволяє стверджувати, що проблема формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості була ключовою в його педагогічному доробку. Розглядаючи освітньо-виховний процес як процес розвитку сутнісних сил людини, учений визначив його мету (формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості); завдання (виховання

фізично, психічно та соціально здорової особистості, здатної повноцінно реалізувати себе в суспільстві); принципи (єдності навчання і виховання, особистісно орієнтований підхід у вихованні; єдності вимог і поваги до особистості дитини; природо- та культуровідповідності, наочності, активності та свідомості, творчої самоорганізації та самоактуалізації, педагогічної підтримки), змістові напрями (інтелектуальне, фізичне та духовно-моральне вдосконалення індивіда) та соціально-педагогічні умови (взаємозв'язок освітнього простору і соціокультурного середовища; комплексний підхід до вивчення особистості; інтеграція фізичного, інтелектуального, морального розвитку людини; розробка навчально-методичного забезпечення оптимального освітнього процесу; професіоналізм педагогів; системне здійснення медико-гігієнічних заходів серед населення). Результатом удосконалення особистості, на думку вченого, має стати свідоме ставлення до власного здоров'я, що виявляється у прагненні до саморозвитку фізичних якостей і психічних властивостей, самозахисту, самовиховання, культурно-моральної саморегуляції поведінки на валеологічних засадах.

Перспективи подальших наукових розвідок. У наступних розвідках плануємо зосередити увагу на розробці змістового напряму гармонійного формування особитсості засобами фізичного виховання і спорту в педагогічному доробку О.Бутовського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутовский А. Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. Методика. 1. Что такое физическое образование / А. Д. Бутовский // Собрание сочинений : в 4 т. / А. Д. Бутовский ; [сост. С. Н. Бубка, М. М. Булатова]. – К. : Олімп. л-ра, 2009. – Т. 2.– С. 384–401.

2. Бутовский А. Д. Из чтений по истории и методике телесных упражнений. Методика. 2. Физическое образование в древности и в средние века / А. Д. Бутовский // Собрание сочинений : в 4 т. / А. Д. Бутовский ; [сост. С. Н. Бубка, М. М. Булатова]. – К. : Олімп. л-ра, 2009. – Т. 2.– С. 357–383.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2025 роки / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://guonkh.gov.ua/content/documents/16/1517/Attaches/4455.pdf

РЕЗЮМЕ

О. В. Даниско. Проблема всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Бутовского.

В статье рассматривается проблема всестороннего формирования личности в научно-педагогическом наследии А. Бутовского. Доказано, что ключевым концептом педагогической теории ученый определял телесное (физическое) воспитание. Проанализированы теоретические идеи и практический опыт педагога с целью выявления специфики взглядов на формирование здорового образа жизни как средства полноценного и гармонического развития личности.

***Ключевые слова**: личность, всестороннее развитие, здоровый образ жизни, физическое воспитание, А. Бутовский.*

SUMMARY

O. Danisko. Problem of the full development of the personality IN A. Butovsky's pedagogical heritage.

In article the problem of all-round formation of the person in A. Butovsky's scientific and pedagogical heritage is considered. It is proved that the scientist determined by a key component of the pedagogical theory corporal (physical) education.. Theoretical ideas and practical experience of the teacher for the purpose of revealing of specificity of sights at formation of a healthy way of life as means of high-grade and harmonious development of the person are analysed.

Key words: the person, an all-around development, a healthy way of life, physical training, A. Butovsky.

УДК: 377.8.035.6

Л. А. Кобзаренко
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

ЦІННІСНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЕТНОПЕДАГОГІКИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

У статті висвітлено теоретико-педагогічні аспекти проблеми ціннісно-виховного потенціалу етнопедагогіки, проаналізовано ключові поняття означуваної проблеми, визначено педагогічні умови виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації засобами етнопедагогіки.

***Ключові слова**: морально-ціннісні орієнтації, цінності, етнопедагогіка, етнізація, народна педагогіка*

Постановка проблеми. Розбудова України як демократичної держави актуалізує завдання адекватного виховання особистості з розвиненою національно-духовною культурою, національною гідністю, яка не тільки має відповідні знання, уміння і навички, а й дотримується певних моральних норм у повсякденній життєдіяльності. На думку Л. Сорочук, засвоєння молоддю національних традицій, системи знань із рідної мови, фольклорних надбань запобігає їх бездуховності та моральному збідненню.

Сучасна освіта шукає перспективні напрями свого реформування та оновлення, спираючись зазвичай на вагомі напрацювання минулого, досліджуючи неоднозначний різноаспектний шлях становлення «систематичної національної освіти» (І. Огієнко) – структурованої системи, що залучає духовність особистості, творить її виховну цілісність та неповторність.

Освіта є унікальною проекцією людського погляду у світовий простір, неповторним утіленням її морально-ціннісних надбань. Особливо актуальний цей процес, коли йдеться про фахову підготовку представників гуманної та людиноцентристської професії – майбутніх педагогів. Для вирішення цих надзвичайно важливих завдань джерелом наснаги і правильним дороговказом, безперечно, виступає етнопедагогіка, яка

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

втілює народну мудрість, народний педагогічний досвід, народні погляди на мету і завдання, зміст і методи виховання молодого покоління.

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на тому, «що держава повинна забезпечити збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь…» [5]. Зазначена тенденція чітко прстежується у праці В. Б. Євтуха: «…саме бурхливі перетворення у сферах життєдіяльності українців привели останнім часом до змін у їх поглядах щодо значення рідної історії і набутого попередниками досвіду в житті сучасного суспільства…» [2, 17].

Згідно з вищевказаними аспектами, важливого значення набуває проблема впровадження у зміст виховного процесу молодого покоління родинних традицій українського народу, які, ґрунтуючись на провідних принципах філософії, психології, національного менталітету, мають ціннісно-виховний потенціал. Саме тому дослідження проблеми виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки є актуальним і перспективним, що й зумовило вибір теми статті.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти досліджуваної проблеми відображені в історії педагогічної думки та набувають особливої актуальност, розробляються в багатьох напрямах на сучасному етапі, зокрема є багато праць та публікацій, присвячених різноманітним проблемам етностосунків, етнополітики, етновиховання, міжетнічної взаємодії.

Досить вагомі навчальні етнопедагогічні положення щодо національнального спрямування системи освіти продано у ґрунтовній праці С. Сірополка, а саме: «Національне спрямування освіти повинно полягати у невіддільності освіти від національного ґрунту, в її органічному поєднанні з національною історією, народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу…» [6, 136].

Серед видань з української народної педагогіки останніх років визначається тенденція до посилення уваги до питань морального впливу традицій на формування особистості (В. Г. Довженок, Ю. Д. Руденко), проаналізовано й узагальнено досвід українського народу у вихованні молодого покоління (С. Д. Бабишин, Т. І. Мацейків).

Великого значення розвитку української народної педагогіки, особливо щодо окреслення її методологічних засад, надають такі видатні вчені, як Ф. Вовк, М. Грушевський, М. Ковалевський, А. Кримський, М. Туган-Барановський, О. Шахматов та ін. Дослідженню освітньо-виховного потенціалу української етнопедагогіки, аналізу сутності її понять,

методів, засобів і компонентів присвячені праці Г. Ващенка, О. Духновича, В. Кузя, А. Марушкевич, В. Мосіяшенка, І. Огієнка, С. Русової, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Є. Сявавко, П. Щербаня.

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях різні аспекти використання народної педагогіки у вихованні молодго покоління розкриті у працях І. Беха, А. Богуш, О. Вишневського, Н. Лисенко, О. Матвієнко, З. Мустафаєвої, Ю. Підборського, Л. Повалій, Л. Редькіної, Н. Рогальської, О. Романченко, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, В. Хайруліної, В. Чайки та ін.

Проблеми морального виховання молодших школярів на етнопедагогічних засадах українців останнім часом привернули увагу таких дослідників, як М. Гагарін (виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки), М. Геник (формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства) та ін.

Знаменно, що систему навчання і виховання в Україні досліджує багато наук, зокрема: етнографія, українознавство, етнопедагогіка, етнопсихологія, педагогіка народознавства. У цій галузі плідними виявилися праці науковців: Г. Ващенка («Виховний ідеал»), О. Воропая («Звичаї нашого народу»), Ю. Руденка («Народознавство в школі»), В. Мосіяшенка («Українська етнопедагогіка»), В. Скуратівського («Покуть», «Посвіт», «Берегиня» і «Місяцелік»), М. Стельмаховича («Українська родинна педагогіка» і «Мудрість життя»), Є. Сявавко («Українська педагогіка в її історичному розвитку») та ін.

Однак у педагогічній науці залишаються нерозробленими теоретичні та прикладні аспекти виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів засобами етнопедагогіки, незважаючи на те, що актуальність цієї проблеми засвідчена державними документами і сучасною практикою. Глибоко не досліджені вузлові проблеми народної педагогіки як головного осередку виховання та становлення особистості студента педагогічного коледжу. Відтак залишаються непроаналізованими система принципів, засоби, прийоми, методи народної педагогіки, не з’ясовані механізми творення культурного, етнічного, національного виховного ідеалу та їх вплив на етнічні процеси та багато інших ріхнохарактерних аспектів. Звідси випливає необхідність пошуку ефективних шляхів посилення інтересу студентів до етнопедагогічних надбань українців.

Мета статті – осмислеити теоретико-педагогічні аспекти проблеми ціннісно-виховного потенціалу етнопедагогіки, проаналізувати ключові поняття означуваної проблеми, виявити педагогічні умови виховання

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

морально-ціннісних орієнтацій студентської молоді засобами етнопедагогіки. Саме тому ми намагалися визначити підходи до побудови такої підготовки майбутніх педагогів, яка б за своїми наслідками відповідала потребам особистості у професійному аспекті, потребам суспільства в гуманістично орієнтованих фахівцях і потребам держави в педагогічних кадрах, здатних вирішувати сучасні професійні завдання, використовуючи етнопедагогічні здобутки людства, що у свою чергу, можливе за рахунок етнізації освітнього простору, створення національної гуманної школи на засадах етнопедагогіки.

К. Д. Ушинський відзначав, що «…виховання, створене самим народом або засноване на народних засадах, має своєрідну виховну силу, якої позбавлені найкращі системи, побудовані на абстрактних або запозичених ідеях… Виховання повинно бути народним, бо народ створив ту глибоку мову, без якої немислиме будь-яке виховання, саме з народних джерел оновлено всю вітчизняну літературу, через яку народ, починаючи піснею, прислів'ям, приказкою, казкою і закінчуючи драмою і романом, висловлює свої переконання про те, якою повинна бути людина в його розумінні…» [7, 43].

З огляду на вищезазначене національною педагогікою для української національної школи є українська народна педагогіка, творена нашим народом протягом його багатовікової історії, а відродження етнопедагогіки стає нагальним завданням сьогодення. Саме цю думку неодноразово підтверджують у своїх працях українські дослідники етнопедагогіки Г. Г. Кіт та Г. С. Тарасенко: «у кожного етносу, як переконливо свідчить світовий досвід розвитку педагогічної теорії і практики, історично склалася власна національна система виховання і освіти. Саме їй належить пріоритетна роль в епоху державного і духовного відродження України, саме вона має забезпечити вихід молодої незалежної держави на світовий рівень» [4, 5].

Виклад основного матеріалу. У процесі теоретичного дослідження проблеми було встановлено, що не існує єдиного підходу до тлумачення поняття «етнопедагогіка»: одні дослідники пояснюють її як основну частину педагогічної культури народу, інші вважають її наукою про досвід народних мас з виховання молодого покоління (Г. Волков, О. Ізмайлов, Т. Мацейків, М. Стельмахович, Є. Сявавко, М. Хаїруддінов).

Ураховуючи вищезазначені положення, зауважимо, що у сучасній науковій інтерпретації *етнопедагогіка* розуміється як наука про тисячолітній народний досвід виховання і навчання підростаючих поколінь,

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

виховну мудрість певної етнічної спільності людей [2, 25]; історично складена система народних знань і вмінь у справі навчання і виховання підростаючих поколінь, яка є невід'ємною частиною національної духовності, усний багатотомний підручник виховання, що зберігається з найдавніших часів у пам'яті народу [3, 73]; наука про народну педагогіку, народну школу, досвід батьків щодо виховання підростаючого покоління; досліджує досвід трудящих, способи становлення контактів народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою, аналізує педагогічне значення певних явищ народного життя і з'ясовує їх відповідність сучасним завданням виховання [1, 8].

Усе вищесказане ставить нас перед необхідністю визначити ті підходи до категорії «етнопедагогіка», що найбільше відповідають завданням нашого дослідження.

Вивчення теоретико-методологічних аспектів проблеми формування морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів уможливило зробити висновки про відсутність чітко визначеної методики формування морально-ціннісних орієнтацій студентів засобами етнопедагогіки, що у свою чергу спонукало до проведення педагогічного експерименту, розробки відповідної етапної методики формування у студентів морально-ціннісних орієнтацій засобами етнопедагогіки та перевірки її ефективності, можливість її впровадження у навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

В експерименті взяли участь понад 769 респондентів, з-поміж них студенти різних відділень Вінницького гуманітарного педагогічного коледжу та Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М. Грушевського.

Програма дослідження стану сформованості у майбутніх учителів морально-ціннісних орієнтацій, їх етнопедагогічної культури охоплювала такі етапи, як: підготовчий, проектувальний, пошуковий аналітичний, оформлення результатів роботи.

У процесі констатувального експерименту за допомогою бесід, тестів, анкетування, ранжирування інших методів дослідження було визначено наявність у студентів індиферентно-репродуктивного, емоційно усвідомленого й активно-творчого рівнів вихованості морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами етнопедагогіки.

Результати констатувального експерименту засвідчили недостатній рівень розвитку морально-ціннісних орієнтацій у студентів. Так, за результатами діагностики, 19% учнів, залучених до експерименту, знаходяться на індиферентно-репродуктивному (низькому) рівні

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

вихованості морально-ціннісних орієнтацій, 65% студентів – на емоційно усвідомленому (середньому) рівні і тільки 16% підлітків володіють високим, продуктивно перетворювальним (творчим) рівнем вихованості морально-ціннісних орієнтацій.

Серед причин, які зумовили цей рівень, можна відзначити такі: морально-ціннісне спрямування виховання часто є продекларованим, зовсім не реалізованим на практиці, зокрема, у зміст навчальних дисциплін, що вивчаються у педагогічних коледжах, подаються лише окремі зразки етнопедагогічних знань, які найчастіше сприймаються і засвоюються студентами на репродуктивному рівні та майже не використовуться у процесі проходження педагогічної практики, та ін.

Результати констатувального експерименту спонукали нас до виокремлення низки педагогічних умов, які б сприяли формуванню у студентів ціннісних орієнтацій засобами етнопедагогіки, а саме: послідовність у реалізації аксіологічного підходу до використання народознавчого матеріалу в освітній роботі із студентською молоддю; залучення студентів до творчої інтеграції етнопедагогічних знань та культурно-мистецького етнодосвіду; дотримання краєзнавчого принципу опанування ними морально-етнічних цінностей, інтегрування засобів етнопедагогіки у зміст загальноколеджних дисциплін; збагачення змісту навчально-виховного процесу педагогічного коледжу українськими традиціями та організація його на засадах аксіологічного підходу; запровадження етнопедагогічних педагогічних інновацій у навчально-виховний процес педагогічного коледжу та використання їх студентами у процесі проходження педагогічної практики в загальноосвітній школі; підвищення компетентності викладачів у використанні знань з етнопедагогіки у роботі зі студентами ВНЗ I–II рівнів акредитації та ін. Розроблено та апробовано етапну методику формування у студентів морально-ціннісних орієнтацій засобами етнопедагогіки (гносеологічний, емоційно-мотиваційний, творчо-проектувальний етапи) з подальшою можливістю її впровадження в навчально-виховний процес педагогічних ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Результати формувального експерименту довели позитивні зрушення в рівнях морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів. На кінець експерименту 7,1% студентів знаходяться на індиферентно-репродуктивному, 40,2% – на емоційно усвідомленому і 52,7 % студентів володіють активно-творчим рівнем вихованості морально-ціннісних орієнтацій.

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

Найбільш значущими досягненнями дослідницької роботи є якісна трансформація смислозначущого ціннісного потенціалу етнопедагогічних знань та їх творчої інтеграції.

Висновки. Таким чином, у статті зосереджено увагу на відсутності загальновизнаної ідеологічної виховної системи з використанням етнопедагогічних знань, моделюванні навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі в контексті етнізації освітньої роботи, спроможної значно впливати на виховання морально-ціннісних орієнтацій студентів педагогічних коледжів.

Перспективи подальших наукових розвідок. Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, що стосується морально-ціннісного виховання молодої людини засобами етнопедагогіки, основних чинників трансформації її суспільної свідомості, і може стати підґрунтям для подальшого її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. [для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
2. Євтух В. Б. Етнопедагогіка: навч. посіб. / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич. – К., 2003. – 149 с.
3. Кузь В. Г. Основи національного виховання: Концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко. – Умань, 1993. – 108 с.
4. Кіт Г. Г. Українська народна педагогіка: курс лекцій / Г. Г. Кіт, Г. С. Тарасенко. – В. : Едельвейс і К., 2008. – 301 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. – 17 с.
6. Сірополко С. О. Історія освіти на Україні / С. О. Сірополко. – Львів, 1937. – 194 с.
7. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський // Вибрані твори : у 2 т. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Кобзаренко. Ценностно-воспитательный потенциал этнопедагогики: реалии и перспективы.

В статье освещены теоретико-педагогические аспекты проблемы ценностно-воспитательного потенциала этнопедагогики, проанализированы ключевые понятия исследуемой проблемы, определены педагогические условия воспитания морально-ценностных ориентаций студентов педагогических вузов I–II уровней аккредитации средствами этнопедагогики.

***Ключевые слова**: морально-ценностные ориентации, ценности, этнопедагогика, этнизация, народная педагогіка.*

SUMMARY

L. Kobzarenko. Value-educational potential etnopedagogiky: realiyi and prospects.

The article describes theoretical and pedagogical aspects of value and educational potential of ethnopedagogics; key concepts of the defined problems are anyalyzed; pedagogical conditions of moral values of students of pedagogical universities I–II levels of accreditation means ethnopedagogics.

Key words: moral values, ethnopedagogics, values, etnisation, folk pedagogy.

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

УДК 387.01

І. І. Коновальчук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ТЕОРЕТИЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

У статті визначено теоретичні засади й технологія проведення експертизи освітніх інновацій, результати якої виступають основою прийняття рішення щодо реалізації обраних нововведень у конкретному навчальному закладі. Комплексним об'єктом експертизи є інновація і технологія її впровадження, а також готовність навчального закладу до реалізації обраного нововведення.

***Ключові слова**:* експертиза, експертиза освітніх інновацій, критерії експертизи, експертна група, технологія експертизи.

Постановка проблеми. Експертиза виступає засобом аналізу, оцінювання, класифікації, прогнозування особливостей упровадження та можливих результатів нововведень відповідно до певних норм. Теоретичні й прикладні аспекти проведення експертизи освітніх інновацій розробляються С. Братченком, Л. Бурковою, Л. Даниленко, В. Докучаєвою, Г. Ігнатьєвою, Т. Новиковою, І. Підласим, Г. Прозументовою, Л. Ребухою, В. Слободчиковим, А. Фурманом, Г. Щекатуновою, В. Ясвіним та ін. Разом з тим у працях, присвячених цій проблемі, відсутній комплексний аналіз вихідних засад і технології проведення експертизи освітніх інновацій та можливостей використання її результатів в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. У багатьох випадках, як свідчить практика, експертна оцінка інновацій проводиться формально або взагалі не проводиться. За такого підходу зростають ризики, пов'язані з реалізацією нововведень, які не відповідають реальним потребам розвитку навчального закладу й не привносять необхідних змін у педагогічну систему.

Мета статті – визначити теоретичні основи і технології експертизи освітніх інновацій, результати якої виступають основою прийняття рішення щодо реалізації обраних нововведень у конкретному навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Сутність експертизи та її місце в інноваційному процесі визначається дослідниками виходячи з її практичної спрямованості на забезпечення обґрунтованої доцільності вибору й реалізації інновацій. У найбільш загальному вигляді експертизу розглядають як вияснення питань, що не мають очевидної відповіді, з опорою на думку спеціалістів з конкретного питання. До експертизи прийнято звертатися у тих випадках, якщо немає готових рішень й інформація, яка шукається, не може бути отримана за допомогою інструментальних методів [8, 26].

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

У функціональному призначенні «експертиза інновацій – це складний процес , який включає: діагностику інноваційної ідеї на предмет її новизни, своєчасності, можливості реалізації й актуальності; оцінювання очікуваного результату від здійснення інновації на предмет її педагогічної доцільності, практичності та теоретичної значущості; прогнозованість отримуваних кінцевих результатів від упровадження інновації на предмет її життєздатності та конкурентоспроможності» [1, 13].

Проведення експертизи, як правило, ініціюється безпосередньо запитами суб'єктів інноваційного освітнього процесу (навчальними закладами, їх керівництвом, окремими педагогами чи їх творчими групами) і потребує інтеграції педагогічної науки й практики. Кваліфікована експертиза дає змогу оцінити як сильні сторони, так і визначити недоліки й слабкі місця інновацій, щоб уникнути проблем у процесі їх упровадження.

Повноцінна експертиза можлива за наявності трьох її змістових моментів: якщо відомо, що оцінюється (об'єкт експертизи), якщо існують способи оцінювання (процедури експертизи), якщо виявлені вихідні основи оцінки (критерії експертизи). Останній момент у ситуації інноваційних змін є найбільш проблематичним [7, 24].

Зазвичай об'єктом експертизи визначають інноваційні проекти педагогічних систем, процесів, авторські розробки програм, навчально-методичних комплексів, технологій, засобів тощо. Сутнісне зауваження щодо об'єкта експертизи інновацій дає В. Слободчиков, виходячи з розуміння інновації як упровадження нововведення в поточний процес. Тут виникають відразу два об'єкти експертної оцінки: саме нововведення і способи (або умови) його впровадження; причому в понятті інновації обидва ці об'єкта зрощені, один без іншого не мають сенсу [7, 24]. Уважаємо за потрібне розглядати об'єкт експертизи інновацій також у ракурсі суб'єкта їх реалізації – навчального закладу. З цієї позиції виникає завдання оцінки готовності навчального закладу і його педагогічного колективу до реалізації певної інновації. Тому об'єктом експертизи виступає також інноваційний потенціал навчально-виховного закладу, який, згідно з визначенням М. Радченко, виявляється у сукупності різних видів взаємопов'язаних ресурсів, ефективне використання яких складається в єдину систему реалізації інновацій [4, 17]. Таким чином, комплексним об'єктом експертизи є інновація і технологія її впровадження, а також готовність навчального закладу до реалізації обраного нововведення. Предметом експертизи є встановлення педагогічної цілевідповідності та потенціалу інновацій, поданих для

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

оцінювання, визначення можливостей й умов їх упровадження у конкретному навчальному закладі, прогнозування результатів практичної реалізації нововведення.

Практична спрямованість експертизи освітніх інновацій проявляється в таких функціях: інформаційно-аналітична; оцінювальна, прогностична, нормативна, консультативна.

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень [3; 4; 7] і практичного досвіду експертизи освітніх інновацій дозволяє систематизувати її основні завдання:

– аналіз якості інновацій з точки зору їх наукової обґрунтованості й технологічної розробленості;

– оцінка змісту й потенціалу освітніх інновацій з позицій розв'язання суперечностей і розвитку педагогічної системи навчального закладу;

– проведення аудиту ресурсів навчального закладу для визначення його можливостей реалізації обраного нововведення;

– визначення відповідності інноваційних проектів вимогам нормативно-правових актів, актуальним потребам та інтересам учасників навчально-виховного процесу;

– оцінка можливих ризиків і передбачення проблем у процесі реалізації нововведення;

– вироблення рекомендацій і надання консультацій щодо використання інновацій у конкретному навчальному закладі;

– створення інформаційної основи для прийняття управлінських рішень, пов'язаних з реалізацією стратегії інноваційного розвитку навчального закладу.

У процесі визначення змісту, вибору форм, методів і процедур експертизи освітніх інновацій необхідно дотримуватися таких принципів: комплексності оцінки інновації та інноваційного потенціалу навчального закладу; відкритості і публічності роботи та рішень експертів; об'єктивності й зрозумілості критеріїв оцінювання; діалогу, конструктивної співпраці експертів і замовників експертизи; компетентності спеціалістів, що беруть участь у роботі експертної групи; ініціативи авторів у подачі заявок, визначення кола питань і проблем, які необхідно з'ясувати під час експертизи; спрямованості експертних дій, думок і суджень на підтримку і розвиток інноваційної освітньої практики.

Оскільки інновація оцінюється як об'єкт майбутньої реальності, то прогнозування як діяльність, що спрямована на висунення судження про відносно невідомі, як правило, майбутні події виступає технологією експертного прогнозування [5, 35].

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

Прогностичний характер і проблемність експертизи освітніх інновацій полягає у специфіці її об'єкта, який існує в ідеальному плані як проект майбутньої нової дійсності. Проблема в тому, що, по-перше, доводиться оцінювати те, що не завжди можна співвіднести з певними існуючими стандартами, нормами, еталонами, правилами через невизначеністі критеріїв. По-друге, для оцінювання інновації часто традиційні засоби не підходять, необхідні нові об'єктивні, адекватні та конструктивні засоби, які дозволяють визначити нові властивості спроектованої педагогічної системи, процесу, методики, технології тощо. По-третє, сама процедура експертизи інновацій порівняно з класичною оцінкою звичних об'єктів потребує додаткових дій, пов'язаних зі специфікою оцінюваного об'єкта, який має інноваційний статус. По-четверте, експерти повинні володіти необхідними знаннями й досвідом, щоб здійснити об'єктивний аналіз інновації, що подається для оцінювання.

Аналізуючи проблеми оцінювання освітніх інновацій В. Слободчиков робить висновок про те, що техніки та критерії традиційної експертизи в даному випадку непридатні, бо передбачувані перетворення вимагають оцінки того, чого ще немає. Тут виникає спеціальне завдання з виявлення та перевизначення об'єктів, критеріїв та процедур експертування цих – ще тільки можливих і, як правило, інноваційних змін щодо сформованої практики [6, 28].

Термін «критерій» грецького походження (від гр. *kriterion* – засіб судження), означає ознаку (ознаки), на підставі якої (яких) здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів Критерії експертизи освітніх інновацій – це система ознак, які можна виокремити, описати, об'єктивно оцінити, порівняти, на підставі чого дати усесторонню характеристику поданої для оцінювання інновації. Критерії, як найбільш загальні ознаки, конкретизуються в показниках, які утворюють індикатори, тобто прості, доступні для оцінювання властивості.

Цілісність критеріїв має забезпечувати оцінку інновації як системи, процесу й технології та можливість прогнозування змін, які вносить нововведення у педагогічний процес. Тому під час вибору критеріїв і показників експертизи необхідно дотримуватися таких вимог: системності, повноти, оптимальності, можливості якісного аналізу й кількісної (в певній шкалі балів) оцінки.

Рішення про впровадження інновації в конкретному навчальному закладі приймається на основі інформації про її концептуальну сутність, мету й завдання, структуру, зміст, особливості процесу, технологію та

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

умови реалізації. Зважаючи на це, ми виділяємо такі групи критеріїв експертизи освітніх інновацій:

1) *методологічні критерії* – характеризуються показниками актуальності інновації, наукової обґрунтованості концепції інноваційного проекту, визначеності його теоретико-методологічних засад;

2) *процесуальні критерії* – визначають ступінь розробленості процесу реалізації нововведення, його відповідності стратегії інноваційного розвитку навчального закладу, загальним закономірностям і принципам функціонування інноваційних процесів;

3) *ресурсні критерії* – визначаються показниками цілісності, оптимальності, необхідного рівня забезпечення кадрових, інформаційно-комунікативних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних та фінансових ресурсів навчального закладу як суб'єкта реалізації інновації;

4) *технологічні критерії* – оцінка запропонованих форм, методів, процедур організації, управління й моніторингу діяльності учасників реалізації інноваційного проекту;

5) *результативні критерії* – показники чіткості таксономії цілей проекту, засоби діагностики їх досягнення.

Технологія проведення експертизи освітніх інновацій передбачає проходження низки послідовних етапів.

1. Подання заявки на експертизу інноваційного проекту, визначення її цілей, обсягу й змісту питань, що потребують кваліфікованого аналізу.
2. Формування експертної групи, до якої входять кваліфіковані фахівці, що володіють необхідними теоретичними знаннями і досвідом.
3. Надання експертам основної і додаткової інформації про розроблену інновацію та навчальний заклад, у якому вона буде впроваджуватися.
4. Установлення ціннісних основ, підходів, критеріїв і вироблення правил та процедур експертизи.
5. Проведення експертизи.
6. Аналіз результатів, вироблення спільного висновку, надання рекомендацій й консультування замовників експертизи.

У теорії і практиці експертизи освітніх інновацій усталеним є підхід до вибору незалежних експертів, якими не можуть бути керівники або педагогічні працівники самого навчального закладу, наукові керівники його експериментальної роботи, керівництво управлінь або відділів освіти, наукові консультанти навчального закладу. Експертами можуть бути наукові співробітники інститутів Національної академії педагогічних наук, науково-педагогічні співробітники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти і вищих навчальних закладів, в окремих випадках – спеціально

підготовлені і досвідчені методисти районних відділів освіти [7, 215]. За такого закритого підходу висновки експертної комісії часто мають тільки дозвільний або заборонний характер.

Інша концепція організації експертизи ґрунтується на антропологічному контексті і гуманітарному змісті освітніх інновацій (С. Братченко, Г. Ігнатьєва, Г. Прозументова, А. Рикун, В. Слободчиков). Такий підхід передбачає не тільки і не скільки використання висновків і рекомендацій, отриманих академічними дослідниками чи вищими управлінськими структурами, скільки можливість комплексної багаторівневої участі самих суб'єктів освітніх інновацій (керівників, адміністраторів навчальних закладів, творчих груп педагогів чи окремих учителів) в експертній діяльності. Визнання за ініціаторами нововведень права на експертну дослідницьку діяльність означає переосмислення ролі й природи самої експертизи, зокрема відмову від її суто академічної ідентичності, що передбачає особливий смисл позиції експерта і його діяльності. Експерт займає позицію не зовні досліджуваної спільноти, а всередині її. Інноватор-практик стає повноправним суб'єктом усіх ланок експертної діяльності, учасником рівноправного, діалогічного вироблення рішення, співуправління інноваційним процесом. Участь самих ініціаторів в експертизі нововведень забезпечує її відкритість, об'єктивність критеріїв і прозорість процедур оцінювання, умотивованість висновків. Позиція суб'єкта експертної діяльності стимулює педагогів-інноваторів до саморефлексії, усвідомленої корекції цілепокладання, відповідального ставлення до вибору та реалізації нововведень.

Технологічний процес експертизи освітніх інновацій забезпечується комплексом методів, які дозволяють ефективно вирішувати поставлені завдання на всіх етапах її проведення: презентація, захист проекту, методи вибору експертів, оцінювання проектів, формулювання висновків і рекомендацій, консультативні методи. Під час проведення основних експертних процедур застосовуються логіко-аналітичні методи: індукція і дедукція, аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, порівняння, моделювання, класифікація; емпіричні методи збору інформації про стан педагогічної системи навчального закладу: вивчення документації, педагогічний консиліум, експертна оцінка, самооцінка, вивчення продуктів діяльності, анкетування, інтерв'ю, бесіда, тести; методи обробки й систематизації результатів експертизи: кількісний та якісний аналіз, ранжирування, шкалування, індексування; методи математичної і комп'ютерної обробки даних; інтерпретаційні методи – призначені для пояснення одержаних результатів і формування висновків: структурування, факторний аналіз.

Основним методом отримання вихідної експертної інформації є метод експертних оцінок – спосіб дослідження процесів та явищ, які не піддаються формалізації, безпосередньому вимірюванню і який засновується на реєстрації та опрацюванні логіко-інтуїтивних суджень спеціалістів про них. Методом прогнозного графа визначаються провідні ідеї, покладені в основу навчальних, виховних й управлінських інновацій [1, 29]. Широко використовуються у сучасній практиці експертизи освітніх інновацій експериментально-ігрові методи: ділові, організаційно-рольові ігри, мозкова атака, синектика, методи колективного блокнота, аналогій, номінальної групи, метод аналізу конкретних ситуацій (case study), метод «Дельфа» та ін.

Усі методи взаємопов'язані і доповнюють один одного у цілісному процесі експертного дослідження освітніх інновацій.

Завершальним етапом експертизи є формулювання експертного висновку, надання рекомендацій й консультування замовників експертизи.

Експертний висновок – це документ, у якому мають бути максимально повно розкриті характер об'єктів експертизи, використана критеріальна база і техніка оцінювання [3, 126]. В експертному висновку подаються: мета і завдання, критерії і процедура експертизи; загальна оцінка представленого проекту, реальний чи фіктивний (псевдоінновація) характер має нововведення, ступінь його актуальності, новизни, авторства; аналіз складових проекту (концептуальної основи, цілей, змісту, процесуального й результативного компонентів); значущість інновації для розв'язання наявних проблем у навчальному закладі; можливість її впровадження (може бути впроваджена; може бути впроваджена з відповідними змінами та доповненнями; може бути впроваджена після суттєвого перероблення; не повинна впроваджуватися); оцінка ресурсів навчального закладу, необхідних для реалізації нововведення; можливі ризики й проблеми, що можуть виникнути у процесі реалізації проекту; прогноз позитивних і можливих негативних наслідків нововведення; конкретні рекомендації експертів щодо подальшої роботи над упровадженням проекту або його вдосконаленням.

Експерти мають обов'язково обґрунтувати своїх висновки, надати консультації розробникам проекту чи замовникам експертизи щодо подальшої роботи над реалізацією завдань інноваційного розвитку навчального закладу.

Висновки. Експертиза освітніх інновацій у загальному інноваційному процесі виступає важливим компонентом інформаційного забезпечення ухвалення управлінських рішень щодо реалізації певних інновацій у конкретному навчальному закладі. Кваліфікована, відкрита експертиза освітніх інноваційних проектів спрямована на підтримку й науково-

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

консультативний супровід інноваційної діяльності педагогічних колективів. Попередня оцінка й прогнозування наслідків нововведення дозволяє уникнути ризиків та підвищити ефективність інноваційних процесів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в удосконаленні процесуальної складової технології експертизи освітніх інновації, апробації нових методів її проведення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.01 / Даниленко Л. І. – К., 2005. – 48 с.

2. Мкртычян Г. А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: Теория и практика: дис. … доктора психол. наук. : 19.00.07 / Мкртычян Герасим Амирович. – Нижний Новгород, 2002. – 351 с.

3. Новикова Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности в образовании: [монография] / Т. Г. Новикова. – М. : АПКиППРО, 2005. – 290 с.

4. Радченко М. В. Совершенствование инновационной деятельности вузов: дис. … канд. эконом. Наук : 08.00.05 / Радченко М. В. – Ставрополь, 2005. – 168 с.

5. Сидельников Ю. В. Системный анализ технологии экспертного прогнозирования / Ю. В. Сидельников. – М. : Изд-во МАИ, 2007. – 453 с.

6. Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов : материалы междун. научно-практической конф. – Минск, 1997. – С. 23–35.

7. Щекатунова Г. Д. Експертиза моделей інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Д. Щекатунова // Акмеологія шкільної освіти : наук.-метод. посіб. / [за заг. ред. Г. С. Сазоненко]. – К. : Основи, 2010. – С. 210–218.

8. Экспертиза образовательных инноваций / [под ред. Г. Н. Прозументовой]. – Томск, 2007. – 127 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Коновальчук. Теоретические и технологические аспекты экспертизы образовательных инноваций.

В статье определены теоретические основы и технология проведения экспертизы образовательных инноваций, результаты которой выступают основой принятия решения о реализации выбранных нововведений в конкретном учебном заведении. Комплексным объектом экспертизы являются инновация и технология ее внедрения, а также готовность учебного заведения к реализации выбранного нововведения.

***Ключевые слова**: экспертиза, экспертиза образовательных инноваций, критерии экспертизы, экспертная группа, технология экспертизы.*

SUMMARY

I. Konovalchuk. The theoretical and the technology aspects of expertise of educational innovations.

The article deals with the problem of theoretical grounds and the technology of conducting a pedagogical expertise of educational innovations. The results of this expertise are the basis of taking decisions of realization of chosen innovations in a specific educational establishment. The complex object of the expertise is the innovation and the technology of its implementation and also the preparedness of the educational establishment to the realization of the chosen innovation.

***Key** words: expertise, expertise of educational innovations, criteria of the expertise, expert group, technology of the expertise.*

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

УДК 37.013.78

О. В. Лобова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОНАУКОВИЙ ЕТАП РОЗВИТКУ ЗАРУБІЖНОЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

У статті висвітлено основні етапи становлення та розвитку зарубіжної музично-педагогічної думки зі стародавніх часів і до середини XVII століття. Стисло охарактеризовано діяльність провідних музикантів-педагогів цього періоду та їхній внесок у розвиток музичної педагогіки.

Ключові слова: *музично-педагогічна думка, донауковий етап, ретроспективний аналіз.*

Постановка проблеми. Історичне коріння музично-педагогічної думки сягає в глибину віків. Для більш повного й об'єктивного її розуміння важливо простежити основні віхи розвитку поглядів на роль музики у формуванні особистості.

Оскільки галузь музичного навчання знаходиться на перехресті власне педагогіки та мистецтвознавства, еволюцію уявлень про його роль у формуванні особистості доцільно розглядати у широкому контексті взаємозв'язків із провідними тенденціями розвитку педагогічної науки, музичного мистецтва та музикознавства певного періоду.

Аналіз актуальних досліджень. Широта історичного діапазону розвитку музичної педагогіки вимагає його етапного структурування – розподілу на послідовні, історично значущі часові проміжки. Принцип історизму диктує необхідність урахування насамперед основних, загальновизнаних етапів розвитку людської цивілізації: античності, Середньовіччя, Відродження, Нового часу тощо.

Праці з історії музики (російські музикознавці І. Гівенталь, К. Зенкін, Л. Красинська, О. Левашова, Б. Левік, І. Прохорова, В. Цукерман, Л. Щукіна; українські дослідники Н. Герасимова-Персидська, І. Драч, О. Зінкевич, Л. Кияновська, О. Самойленко, Ю. Станішевський, С. Тишко, М. Черкашина-Губаренко, К. Шамаєва) спрямовують увагу на періодизацію, пов'язану зі зміною певних «мистецьких епох» і напрямів, серед яких бароко, класицизм, романтизм, імпресіонізм, авангардизм тощо.

Водночас аналіз конкретної дидактико-методичної сфери музичного навчання (Е. Абдуллін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Л. Дмитрієва, Г. Падалка, О. Ростовський, Л. Хлєбникова, О. Щолокова та ін.) націлює на виокремлення більш «дрібних» етапів, пов'язаних із розбудовою певних педагогічних підходів, принципів, методів навчальної взаємодії.

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

У дослідженнях з історії педагогіки (Я. Абрамов, С. Білецька, В. Кларін, Є. Коваленко, В. Кравець, М. Левківський, Т. Лукіна, В. Ротенберг, А. Сбруєва, Л. Столяренко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.) подано різні варіанти періодизації генези педагогічної думки.

Вельми поширеним серед фахівців (В. Лозова, Г. Троцко, М. Фіцула та ін.) є виділення в ній трьох етапів: донаукового, виникнення теоретичних концепцій педагогіки в межах філософії, а з XVII століття – розвиток її як самостійної науки; етапу розвитку педагогічної науки як системи [5, 5].

Згідно з цією періодизацією, **метою статті** є аналіз основних віх донаукового етапу визрівання ідей виховання дитини засобами музики від Стародавнього світу до середини XVII століття.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний аналіз розвитку музично-педагогічної думки свідчить про те, що донауковий етап її становлення охоплює велетенський пласт поступового виникнення та розвитку системи музичного виховання з найдавніших часів і до середини XVII ст.

Уважається, що музика зародилася приблизно 40 тисяч років тому, коли людина навчалася імітувати звуки природи та відрізняти їх від своєї мови. Історичні дослідження (Г. Боффі, М. Дандамаєв, С. Крамер, Т. Савельєва, Ф. Хофман) доводять, що у ***Стародавньому світі*** музика була, швидше, не мистецтвом, а «помічницею», невід'ємною складовою повсякдення: вона поєднувала людей у праці, супроводжувала ритуали, усі визначні події життя.

Сучасні дослідники констатують: у всіх найдавніших культурах «опора на музику та інші мистецтва щодо становлення, формування, виховання та розвитку нових поколінь людей була фундаментальною основою для створення спеціально керованих систем навчання, виховання й освіти у всіх без винятку суспільствах і державах» [7, 281].

На підставі археологічних досліджень й вивчення архівних документів фахівці виявили, що вже у III тис. до н. е. в *Месопотамії* – шумерських і вавилонських школах – неабияке значення відводилося музичному розвитку учнів: музика та співи належали до переліку навчальних предметів, а випускник мав добре володіти не лише письмом, а й мистецтвом співу та гри на музичному інструменті [4, 638]. Існують дані, що саме тут були зроблені перші спроби запису музики.

У *Стародавньому Китаї* музика розглядалася як символ порядку та цивілізації, при цьому особливе значення надавалося музичним правилам та законам гармонії. Мудреці вважали, що від виконання цих правил залежить доля імперії, тому музично-естетичний розвиток учнів був серед

освітніх пріоритетів. Засновник першої в Китаї приватної школи філософ і педагог *Кун Фу-цзи* (бл. 551–479 роки до н. е.), відомий під латинізованим ім'ям *Конфуцій*, запропонував програму розвитку учнів, у змісті якої музика була одним із шести «мистецтв». Призначенням музичних занять було художнє виховання учнів.

За загальним визнанням дослідників (С. Білецька, М. Левківський, Л. Столяренко, О. Сухомлинська, М. Томашевська), колисанкою європейських освітніх традицій уважається ***антична педагогіка***, започаткована у І тис. до н. е. Історики свідчать, що античність – погано документована епоха [2, 47]. Проте збереглися відомості про важливу роль музики в житті людини тих часів.

Античність – доба яскравого розквіту музики, коли вона стала не просто «помічницею» людини, а й набула значення самоцінного мистецтва. У знатних родинах дітей навчали співу та гри на кіфарі, а професія музиканта була особливо почесною. Історичні документи доводять, що використання музики як засобу впливу на особистість ґрунтувалося насамперед на визнанні різноманітних властивостей, що їх надавали музиці стародавні мислителі: пом'якшувати норов і змінювати настрій людини; лікувати рани (Платон, Гомер), інфекційні хвороби (Демокрит) та депресію (пророк Давид) тощо.

Фахівці з історії музичної педагогіки засвідчують, що в античних освітніх системах музика розглядалася як універсальний та пріоритетний засіб виховання, а музикальність – як соціально вартісна, провідна якість особистості. Саме в епоху античності було започатковано традицію визначати цілі, зміст і спрямованість музично-естетичного виховання «ціннісним ставленням суспільства до людської особистості і зацікавленістю в її самостійному різнобічному розвитку» [6, 110–111]. Тож можна вважати, що за часів античності було зроблено перший крок до сучасного розуміння різнобічного особистісного зростання як «надзавдання» музичної освіти.

У педагогічній системі *Стародавньої Греції* було започатковано основи теорії та практики художньої освіти. У VIII столітті до н. е. давньогрецька педагогіка проголосила ідеал «завжди бути кращим і випереджати інших», включивши до змісту шкільної освіти гру на лірі, спів, танці, фізичні вправи тощо. Афінська система у VI столітті до н.е. визначила метою виховання різнобічний гармонійний розвиток особистості, а спартанська запровадила до змісту навчання естетичне виховання через військові пісні й танці.

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

Збереглися свідчення про те, що у Стародавній Греції освіта була невіддільна від музики, і саме тут склалося розуміння освіченої людини як «*мусічної*». Згідно зі старовинними документами, мусічна освіта передбачала широке інтелектуальне й естетичне виховання, в основу якого було покладене навчання музики. Натомість з неосвіченою людиною ототожнювалося поняття *ахореутос* – той, хто не може бути учасником музично-хореографічного дійства *хореї*, оскільки не вміє співати, танцювати або грати на музичних інструментах. Є відомості про існування й власне *музичного* навчання у приватних школах гри на кіфарі.

Отже, є підстави стверджувати, що вже у Стародавній Греції склалися передумови для подальшого розподілу музичного навчання на два види, які стали прообразами сучасних інституцій загальної та професійної освіти.

Дослідники античності наводять відомості про розуміння давньогрецькими мислителями ролі музики та музичної освіти в житті суспільства й особистості.

Античний мислитель *Піфагор* (428–348 або 427–347 роки до н. е.) надавав музиці глобального та всеосяжного значення: він уважав музичним космос, а все суспільне життя порівнював із музичним ладом і оркестром, в якому кожному виконавцю відведено певну роль. На основі музичної діяльності (співу, танців, гри на інструментах) філософ побудував учення про *евритмію* – здатність людини знаходити правильний ритм у всіх проявах життя, думках, учинках.

Вагоме значення мислитель надавав музиці у вихованні людини, про що свідчить зміст трактату «Про піфагорське життя» давньогрецького філософа Ямвліха: Піфагор «установив як перший – виховання за допомогою музики певних мелодій і ритмів, звідкіля походить лікування людських натур і пристрастей і відтворюється гармонія душевних здібностей...» [1, 127]. Піфагор обґрунтовув вплив музики на психологічний стан і «душу» учнів: він відбирав такі мелодії, які «звільняли» людину від гніву, роздратування, нудьги та інших «душевних мук».

Провідну роль виховання, у тому числі музичного, в суспільному житті та формуванні особистості визнавав *Платон* (427–347 роки до н. е.), який могутність і силу держави безпосередньо пов’язував із музикою, яка в ній звучить. Метою виховання та навчання він проголошував розвиток тіла й душі, засобами чого, за трактатом «Держава», є: для тіла – гімнастика, для душі – музика. Основу духовного розвитку дитини Платон убачав в естетичному вихованні – формуванні почуття гармонії та ритму засобами музики та поезії, які безпосередньо впливають на духовний світ людини.

Цікаво, що, за існуючих відомостей, філософ включав музику до системи математичних дисциплін [4, 826].

Як стверджують фахівці з історії античності, *Аристотель* (384–322 роки до н. е.) також визнавав роль музики у становленні особистості, уважаючи її ефективним засобом гармонізації людини з суспільним життям. Філософ обґрунтував концепцію катарсису – «очищення», вивільнення людини від болісних афектів – за допомогою музики певного характеру та музичного ладу. Задокументовано характеристики, які мислитель давав певним музичним ладам щодо їх впливу на психіку людини.

Слід відзначити пророче трактування Аристотелем сутності виховання як ідеалу «загальної освіти»: формування не обмеженого фахівця у певній галузі, а людини, здатної до сприйняття культурних цінностей. Саме цьому мислителю належить ідея цікавого, позитивно забарвленого навчання музики з використанням активної практики як засобу засвоєння основ мистецтва.

Про музичне мистецтво *Стародавнього Риму* відомо небагато: за свідченнями італійського музикознавця Г. Боффі, музика тут ніколи не мала такого важливого значення й такої соціальної значущості, як у Греції [3, 20]. Існують історичні дані про неоднозначне розуміння ролі музики в розвитку особистості в римській культурі.

На початку першого тисячоліття прихильник ідеї широкої гуманістичної освіченості *Марк Квінтіліан* (35–96 роки н. е.) наголошував на необхідності раннього розвитку природних здібностей, побудови навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. При цьому підкреслювалося значення активних ігор, зміни видів діяльності (занять і відпочинку), фізичних вправ і музики, яка зазначалася серед дев'яти основних шкільних предметів. Проте римська імперія прагнула виховувати практичних, сильних, вольових громадян-захисників, і вже у II столітті зі шкільних програм вилучають навчання музики та співу як таких, що «сприяють більше мріяти, ніж діяти» [8, 9].

Оцінюючи роль античної освіти в еволюції проблеми музичного виховання особистості, слід відзначити той факт, що саме в її надрах склалася програма «семи вільних мистецтв», які вели походження з учення Платона та стали символом освіченості людини аж до Нового часу. Гідне місце серед цих мистецтв посідала музика, яка разом із арифметикою, геометрією й астрономією входила до *квадривіуму* – вищого ступеня пізнання [4, 826].

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

Музичне навчання доби ***Середньовіччя***, з одного боку, ґрунтувалася на традиціях античності, а з другого – було підпорядковане релігійній ідеології. Тому в музичному мистецтві провідного значення набули жанри церковної музики: *псалми, канони*, *тропарі*, *знаменні розспіви, григоріанські хорали*. З часом з'явилися *літургії* та *меси*, *хорові концерти*, *страсті* (*пасіони)* та *реквієми.* Ці жанри, викристалізувані віковими релігійними традиціями, стали стрижневою основою європейської духовної музики.

Властива релігійній традиції атмосфера глибокого занурення у світ високих думок і піднесених почуттів, величність, урочистість й зосередженість визначили споконвічне призначення храмової музики: допомогти віруючому наблизитися в думках і сподіваннях до Бога, зосередитися в молитві, спрямувати духовні сили на «спілкування» з Господом. Невипадково особлива увага у формуванні духовного світу людини приділялася церковному співу, до якого залучалися фактично всі діти відповідного віку. Водночас народну та світську музику церква вважала непристойною і не визнавала.

Цікаво, що саме в лоні церкви відбулася найвизначніша для нащадків подія в розвитку музики: італійський, відомий під прізвищем *Гвідо Аретинський* (бл. 992–1050), увів до практики музичного навчання складові назви нот. Виникнення цієї системи сольмізації стало знаменною подією у розбудові практики музичного навчання, оскільки спрощувало процеси розуміння та запам'ятовування музики. Ця подія вплинула й на розвиток музичного мистецтва, зокрема хорового й інструментального: у церковну музику поступово увійшло багатоголосся, а в католицькому богослужінні зазвучав орган, а згодом інші інструменти.

Разом з тим, у Середньовіччі було зроблено важливі кроки щодо розвитку теорії та практики педагогічної науки. У присвячених цьому періоду працях (О. Гуревич, О. Пискунов, О. Черкасов) є багато свідчень, які відображають прогресивні для того часу педагогічні ідеї: звернення в процесі виховання до волі та самодіяльності дитини; застереження від насильницького й знеособленого навчання (*Іоанн Златоуст*); необхідність універсальної енциклопедичної освіти, розвитку уяви та пам'яті людини *(Іоанн Дамаскин)*; простота і щирість взаємин з учнями, діалогічне навчання у формі бесід (патріарх *Фотій,* наставник Кирила та Мефодія); поєднання в людині твердого розуму й душевного благородства, прекрасного тіла, світської освіченості, естетичної здібності захоплюватися красою світу (*Михайло Пселл*).

Добре задокументовано, що музика входила до «семи вільних мистецтв», покладених в основу середньовічної освіти. Така традиційна для середніх віків освітня модель стала основою освіти Візантійської імперії (395–1453 роки), яка проголошувала метою «енкиклос педіа» (середньої освіти) формування загальної культури, красномовства та розвиток мислення.

Ідеалом *лицарського виховання* (VII–XVI століття) було проголошено високу моральність і широту культури, вмінь і навичок (у т. ч. складати вірші, співати, танцювати, грати на арфі та флейті). Фахівці зазначають, що естетичний досвід лицарського виховання використовувався в педагогічних моделях гуманістів XIV – XVI століть [4, 454].

Доба Середньовіччя, на наш погляд, є яскравим прикладом зв'язку освіти з музичним мистецтвом. Розвиток світських жанрів яскраво позначився на освітніх тенденціях: до «семи лицарських чеснот», передбачених лицарським вихованням, увійшли спів власних віршів і гра на музичному інструменті. Для викладання цих навчальних дисциплін часто запрошувалися мандрівні музики: французькі трубадури (трувери), англійські менестрелі, німецькі мінезингери.

Можна стверджувати, що надзвичайно плідним етапом у розвитку педагогічної думки та музичного навчання стала доба ***Відродження*** (XIV–XVI століття). Відродивши інтерес до античної культури, мислителі Ренесансу (*Ф. Рабле, М. Монтень, Т. Мор, Т. Кампанелла*) проголосили освітньою метою формування вільної, досконалої, різнобічно розвиненої людини. Реалізація цієї мети передбачала активізацію музичного виховання особистості.

За свідченням істориків, за доби Відродження вважалося, що людина, яка не займається музикою, не є достатньо освіченою, тому слід усіляко розвивати музичні «сили» учня, які допомагають йому зрозуміти й осмислити музику. Обов'язковим для освіченої людини доби Ренесансу вважалося вміння співати, грати на кількох інструментах, а також отримувати задоволення від музики. Було широко розвинено систему музичного виховання, основними формами якого стали церковне, салонне, шкільне та домашнє музикування.

Проте все це стосувалося лише вищих суспільних прошарків, у яких музика поступово набула ролі модного престижного атрибута. Формами музичного навчання дітей простолюдинів залишалися церковний спів у приходських школах і дитячих притулках, а також народні свята, карнавали тощо.

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

Дослідники вважають, що саме у цей період відбулося роз'єднання загальної та спеціальної музичної освіти. Так, саме у добу Ренесансу виник інститут консерваторії. У XVI–XVIII століттях так називалися поширені в Італії заклади, де дітей-сиріт навчали ремесел, а також музики з метою підготовки церковних півчих. Перша консерваторія як вищий навчальний заклад для підготовки професійних музикантів була започаткована у 1784 року в Парижі, а у 1795 р. – перейменована на Консерваторію музики та декламації.

Висновки. Отже, ретроспективний аналіз еволюції розвитку музично-педагогічної думки свідчить про те, що, по-перше, для характеристики віддалених у часі музично-педагогічних явищ доцільно використовувати не категорію *музична освіта*, а більш вузький за змістом термін *музичне навчання*, що розуміється в найзагальнішому смислі як процес передачі музичних знань, умінь та досвіду.

По-друге, з часів Відродження специфікою музичного навчання є його подвійна спрямованість: на спеціалізовану підготовку професійного музиканта (композитора, вокаліста, інструменталіста) або на музичний розвиток нефахівця.

По-третє, розвиток музично-педагогічної думки нерозривно пов'язаний з педагогічними процесами та зі становленням музичної науки та мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у дослідженні музично-педагогічних ідей окремих видатних педагогів і сучасного стану розбудови системи загальної музичної освіти школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Античная музыкальная эстетика / [вступ. очерк и собр. текстов проф. А. Ф. Лосева]. – М. : Музгиз, 1960. – 304 с.

2. Білецька С. Особливості античної концепції дитинства / С. Білецька // Шлях освіти. – 2008. – № 1. – С. 42–47.

3. Боффи Г. Большая энциклопедия музыки / Г. Боффи. – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 413 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / В. І. Лозова, Г. В. Троцко. – Харків, 1997. – 338 с.

6. Основи художньої культури. Ч. 1. Теорія та історія світової художньої культури / [за ред. В. О. Лозового, А. В. Анучиної]. – Х. : Основа, 1997. – 320 с.

7. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие [для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. завед.] / [Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.

8. Ткаченко Т. В. Основи формування професійно-педагогічної культури вчителя музики і співу : навч.-метод. посіб. / Т. В. Ткаченко. – Х. : ЧП «Нове слово», 2005. – 184 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Донаучный этап развития зарубежной музыкально-педагогической мысли.

В статье освещеныосновные этапы становления и развития зарубежной музыкально-педагогической мысли с древних времен до середины XVII столетия. Кратко охарактеризована деятельность ведущих музыкантов-педагогов этого периода и их вклад в развитие музыкальной педагогики.

Ключевые слова: *музыкально-педагогическая мысль, донаучный этап, ретроспективный анализ.*

SUMMARY

O. Lobova. Before the scientific stage of development of the foreign musical-pedagogical ideas.

The article deals with the main stages of formation and development of foreign musical-pedagogical thought from ancient times until the seventeenth century. Briefly described the activities of the leading musicians, teachers of that period and their contribution to the development of musical pedagogy.

Key words: musical and pedagogical thought, stage, the retrospective analysis.

УДК 370:1:378

В. М. Логвиненко
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ»

У статті розглянуто питання про необхідність навчально-методичного забезпечення курсу «Основи екологічної культури». Досліджено феномен екологічної культури; уточнено і цілісно розкрито її сутність. Виділено основні її компоненти та функції, проаналізовано їх зміст.

***Ключові слова**: екологічна культура, навчально-методичне забезпечення, навчальний посібник, структура екологічної культури, екологічні знання, цінності, діяльність, функції екологічної культури.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві проблема формування екологічної культури вже давно перестала бути новою, проте залишається вкрай актуальною. Екологічна культура як пересічного громадянина, так і суспільства взагалі, залишається вельми низькою, про що свідчать численні екологічні катастрофи й кризи, спричинені антропогенним впливом. Людина не може відмовитися від перетворення і споживання предметів природи; це є способом її існування у світі, невід'ємною ознакою істоти наділеної свідомістю. Тому необхідно базувати життєдіяльність суспільства на тих формах і принципах природокористування, які спираються на розумні й екологічно виправдані

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

потреби. Сприяти такій, екологічно коректній стратегії поведінки і діяльності, має екологічна культура, яка регулює передусім моральними засобами відносини людини і природи. Для кращого розуміння сутності екологічної культури й ефективності її формування у студентів упроваджуються навчальні курси «Основи екологічної культури», «Екологічна культура», що викликає гостру потребу в навчально-методичному забезпеченні цих дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Феномен екологічної культури та актуальні проблеми її формування є предметом розгляду таких учених, як В. Деркач, А. Єрмоленко, М. Кисельов, В. Крисаченко, В. Мангасарян, В. Скребець, А. Толстоухов, М. Хилько, Л. Юрченко та ін., яким належать наукові публікації й монографії з цієї проблематики. У дисертаційних дослідженнях розглядаються певні аспекти змісту, завдань, форм і методів формування екологічної культури (Г. Глухова, Н. Грейда, Н. Єфіменко, Л. Лук'янова, О. Матеюк, Н. Негруца, Н. Олійник, О. Пруцакова, Ю. Тагліна, Л. Титаренко, Л. Фенчак, Н. Шевченко, О. Яременко, О. Ярмак, Г. Ярчук та ін.). Щодо навчальних видань, то серед відомих широкому загалу і дотепер залишається чи не єдиний вітчизняний навчальний посібник В. С. Крисаченка «Екологічна культура: теорія і практика» [2], виданий у 1996 році, який має характер більше наукового видання, аніж навчального. Як навчальні параграфи, питання екологічної культури включені у деякі посібники із соціальної екології, зокрема в навчальний посібник О. І. Салтовського «Основи соціальної екології» [5]. Очевидно, що для забезпечення якісного вивчення зазначеної дисципліни цього категорично недостатньо.

Мета статті – актуалізація зазначеної проблеми та наповнення і вдосконалення навчально-методичного забезпечення курсу «Основи екологічної культури».

Виклад основного матеріалу. Процес формування екологічної культури має охоплювати всі вікові групи та професійні й соціальні верстви населення, реалізовуватися за допомогою формальних і неформальних засобів. Відповідно до Закону України «Про охорону навколишнього природного середовища»: «Підвищення екологічної культури суспільства і професійна підготовка спеціалістів забезпечуються загальною обов'язковою комплексною освітою та вихованням в галузі охорони навколишнього природного середовища, в тому числі в дошкільних дитячих закладах, в системі загальної середньої, професійної та вищої освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів» [1]. Провідна роль у формуванні та

розвитку екологічної культури відводиться насамперед інституту освіти. Саме на працівників освіти держава покладає важливе завдання формування екологічної культури всіх членів суспільства, засвоєння ґрунтовних екологічних знань, формування навичок екологічно виваженої поведінки у природному довкіллі, екологічного мислення і свідомості, що базуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності. Крім того, існує багато спеціальностей, представники яких унаслідок професійних обов'язків, що пов'язані з втручанням у природне довкілля, зобов'язані мати високий рівень екологічної культури (наприклад, рятівники, екологи та ін.). Коли мова йде про оперативну і грамотну ліквідацію наслідків надзвичайних ситуацій, знешкодження негативних наслідків катастроф для довкілля; винайдення засобів мінімізації негативних впливів суспільства на природне середовище або й цілковите їх уникнення; передбачення результатів перетворення природи та наслідків господарської діяльності – без спеціалізованого рівня екологічної свідомості та культури ці проблеми не розв'язати. Зауважимо, що необхідною умовою налагодження взаємовідносин суспільства та природи є популяризація екологічних знань та екологічної культури серед різних прошарків населення. У суспільстві з'являється потреба формувати певні «правильні» стереотипи поведінки щодо природного середовища як звичайних громадян, так і промислових підприємств, компаній, суспільства загалом; регулювати відносини між господарськими суб'єктами та природним довкіллям; управляти ставленням соціуму до природи у процесі господарської діяльності. Очевидно, в такій ситуації виникає потреба не лише у формуванні екологічної культури засобами природничих і гуманітарних дисциплін, а й у спеціалізованому викладі положень екологічної культури. Тому в багатьох ВНЗ, майбутні фахівці яких зобов'язані мати високий рівень екологічної культури, упроваджуються навчальні дисципліни «Основи екологічної культури» чи «Екологічна культура». Екологічна культура як навчальна дисципліна не може ототожнюватися з екологічною культурою як соціальним феноменом, який розглядається в межах наукових досліджень. Виклад навчального матеріалу не має бути у вигляді рефлексій викладача з приводу певних аспектів цього явища. Якщо мова йде про навчальний предмет, то матеріал має бути добре структурованим, однозначним, логічним, послідовним. На жаль, як уже зазначалося, таких підручників, відомих широкому колу читачів, майже немає. Зараз існує нагальна потреба у навчально-методичному забезпеченні цього курсу, тож треба працювати у цьому напрямі. Очевидно, що навчальний матеріал має містити чіткі дефініції, розкривати об'єкт, предмет, завдання, структуру, функції

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

екологічної культури; специфіку екологічних переконань, потреб, діяльності; можливі шляхи формування екологічної культури нашого сучасника та ін.

Розглядаючи феномен екологічної культури та визначаючи її, варто пам'ятати, що ця культура покликана регулювати відносини людини та природи, щоб бути ефективною, має брати до уваги не лише закони суспільного життя, а й закони, що діють на рівнях організації матерії (наприклад, закон колообігу речовин у природі). Це вже вимагає не тільки соціогуманітарного підходу, а й синтетичного, який акумулює потенціали не тільки соціальних і гуманітарних наук, а й природничих і технічних, на чому наголошує В. Мангасарян [4].

Як зазначають В. Крисаченко і М. Хилько у монографії «Екологія. Культура. Політика», «екологічна культура є цілепокладаючою діяльністю людини (включаючи і наслідки такої діяльності), спрямованою на організацію та трансформацію природного світу (об'єктів та процесів) відповідно до власних потреб та намірів» [3, 212]. Дослідниця Л. Юрченко зауважує, що «екологічна культура здебільшого визначає норми відношень суспільства і природи, встановлює систему пріоритетних цілей; знаходить своє відображення в суспільній свідомості та суспільній психології, в конкретних формах життєдіяльності та способу життя» [6, 82]. Поза всяким сумнівом екологічна культура саме на основі системи ціннісних орієнтацій та установок регулює відносини людини і природи. Вона спрямована на відтворення, збереження та розвиток природно-соціального багатства, допомагає пристосовуватися до природного середовища, регулює діяльність людей стосовно природного довкілля. Відповідно можна дати таке визначення: екологічна культура – це динамічна система ціннісних орієнтацій та установок, яка націлена на відтворення та розвиток природно-соціального багатства; механізм, який дає змогу адаптуватися суспільству до природного довкілля та регулює діяльність суспільства стосовно до природи.

Для кращого розуміння студентами, що вивчають цей предмет, суті екологічної культури необхідно з'ясувати її структуру. Можна виділити кілька підходів до трактування структури екологічної культури. Найбільш інформативним буде компонентний підхід. Уважаємо, що базовими компонентами екологічної культури є знання, цінності, діяльність.

Знання. Як зазначає О. Салтовський, екологічні знання формуються переважно в дослідницькому полі соціальної екології. Вони самою своєю суттю істотно впливають на світогляд людей, оскільки передбачають пізнання процесів природи в їх цілісності, у взаємозв'язку суспільства і

природи як частин єдиного цілого. Суттєвою ознакою екологічних знань є те, що вони відображають не лише існуюче, а й указують на необхідне, тобто спрямовані в майбутнє, даючи певну орієнтацію діям людей у використанні ресурсів природи для розвитку суспільства [5]. Крім того, розглядаючи знання як елемент екологічної культури, «мова повинна йти не просто про накопичення знань у галузі екології, а про осмислене оволодіння ними, формування на їх основі нового світогляду, який розглядав би будь-які політичні, соціальні, господарські питання насамперед з точки зору збереження природи» [3, 468–469]. Просте засвоєння екологічних знань не буде запорукою відповідної життєдіяльності. Звичайно, для того щоб наша діяльність була екологічно коректною, потрібні знання, разом з тим не менш важливим аспектом є те, щоб на основі здобутих знань з'явилися відповідні переконання як необхідні мотиви нашої діяльності. Наші переконання містять те, до чого люди схильні, чим керуються в повсякденній діяльності, до чого прагнуть, що втілюють в нормах і моделях поведінки тощо. Будь-які переконання включають інформацію (наукову і повсякденну) про явища світу і життя людей, про сутність норм, принципів поведінки – це і є знання. Для того щоб знання стало переконанням, воно має бути творчо переосмислене і трансформуватися в особистістно значуще. Знання роблять переконання глибокими, зумовлюють духовну культуру людини, формують готовність до свідомої природоохоронної діяльності, проте сам факт наявності хороших знань не буде гарантією зваженої екологічної поведінки й обмежуватись тільки їх передачею жодним чином не можна.

Цінності. Будь-яка діяльність здійснюється людиною не просто так, а з метою задоволення своїх потреб. Кожен з нас має власну систему цінностей, предмети та явища яких покликані задовольнити наші потреби. За допомогою цінностей людина визначає, що є потрібним і корисним, а що шкідливим. Предмети і явища світу стають цінностями тоді, коли у свідомості людини вони набувають корисних властивостей. Одні цінності мають для людини більше значення, інші – менше, тому така система цінностей суб'єктивна й ієрархічна. Від ціннісних орієнтацій особистості залежать її дії, прагнення, поведінка, життєдіяльність загалом. Цінності не виникають невідомо звідки і не вкладаються в людину ззовні. Вони формуються суспільством і закладаються в індивідів у процесі їх соціалізації, соціальних взаємодій, набутих знань, спілкування, індивідуальної діяльності тощо. Містком між екологічними цінностями і діяльністю є норми. Вони є похідними від екологічних цінностей,

спираються на них і моделюють нашу діяльність. Норми – це правила й моделі поведінки, визначені стандарти, відповідно до яких має відбуватися діяльність. Вони спираються на цінності і регулюють поведінку людей, надаючи взаємодіям людини і природи послідовності, несуперечливості, логічності, організованості загалом.

Діяльність. Усі набуті знання, переконання, прагнення, потреби мають відображатися у практиці. Екологічна культура виступає регулятором екологічної діяльності. Перед початком діяльності людина оцінює певне явище, що виступає носієм цінності. Вона встановлює, чи це відповідає її інтересам, смакам, уподобанням – загалом визначає його значущість. Щоб людина ефективно діяла, у неї мають бути відповідні переконання й мотиви щодо доцільності такої діяльності. Щоб набуте знання стало переконанням і спонукало людину до дії, вона повинна осмислити його важливість і необхідність для своєї діяльності. Потреби, інтереси, цілі, норми, ідеали та інші імперативи при цьому виступають як підґрунтя і критерії позитивного чи негативного ставлення до об’єкта оцінки, тобто носія цінності. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Отже, діяльність, реалізація людиною своїх сутнісних сил визначається життєвими цінностями. Саме вони є орієнтиром життєдіяльності і разом з тим обґрунтовують певне ставлення людини до світу.

Можна стверджувати, що екологічна культура буде існувати тільки тоді, коли виражатиметься у діяльності. Якщо ми матимемо відповідні екологічні знання, переконання, потреби, але не матимемо змоги втілити їх у своїй життєдіяльності, або не знатимемо, як це зробити, то наша культура не має сенсу. Справжня екологічна культура є діяльною, і саме через діяльність вона набуває своєї довершеності. Проте не слід вважати діяльність центральним елементом культури – не менш важливими є всі її складники. Це як ланцюг: якщо одна ланка виявляється слабкою, він втрачає своє призначення.

Виокремлення й розгляд функцій екологічної культури допоможе студентам осягнути її суть і завдання у сучасному соціумі. Під час розгляду функцій екологічної культури доцільно виділити такі: пізнавальна; інформаційна; прогностична; інноваційна; нормативна; організаційна; регулятивна; аксіологічна; виховна; світоглядна.

Пізнавальна функція. Екологічна культура віддзеркалює результати пізнання природного довкілля. Вона формує цілісну картину світу, поєднуючи результати наукового і ціннісного його відображення. Завдяки

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

культурі люди пізнають екологічні потреби та інтереси, формують ставлення до навколишнього середовища, з'ясовують реальний характер відносин суспільства і природи, осмислюють причини глобальної екологічної кризи та шляхи її подолання в інтересах виживання як самої людини, так і природи.

Інформаційна функція. Екологічна культура виконує передачу, трансляцію накопиченого соціального досвіду щодо взаємодії з природою від покоління до покоління. Завдяки цій культурі прийдешні покоління мають можливість використовувати досвід, нагромаджений предками, здійснювати обмін знаннями, уміннями, навичками, здібностями. Ця функція виражається через комунікацію, практичну взаємодію, професійну діяльність.

Прогностична функція. Екологічна культура створює передумови для виявлення та наукового передбачення можливих негативних для довкілля впливів та наслідків господарської діяльності; пошуку засобів їх мінімізації або й цілковитого уникнення.

Інноваційна функція. Екологічна культура виконує, як слушно зауважує О. Салтовський, функцію подолання віджилого, всього того, що перешкоджає подальшому безпечному розвитку відносин між суспільством і природою та не відповідає сучасним вимогам часу [5, 146]. Екологічна культура, спираючись на новітні досягнення науки і техніки й світоглядні зміни, сприяє створенню нового, адаптації до дійсного. Вона орієнтована на створення якісно нової системи засобів та механізмів, що сприяють розв'язанню проблеми глобальної екологічної кризи.

Нормативна функція. Екологічна культура включає широке коло вимог, які стосуються духовного світу людини, її знань, світогляду, моральних якостей тощо. На основі знань про закономірності розвитку системи «суспільство – природа» ця культура пропонує норми поведінки у природному довкіллі, природокористування тощо.

Організаційна функція полягає в організації взаємовідносин суспільства та природи так, щоб було враховано практичні потреби суспільства та «прагнення» природи до підтримки стабільності власного нормального стану і тим самим збереження умов для існування та розвитку людства.

Регулятивна функція. Ця функція екологічної культури полягає у врегулюванні взаємовідносин із природою, оптимізації життєдіяльності. Це здійснюється за допомогою впровадження певних норм і взірців поведінки, які потрібно засвоїти кожній людині для коректної адаптації у

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

природному довкіллі. Екологічна культура, пропонуючи вироблення відповідної світоглядної стратегії, що здатна розв'язати проблеми співвідношення культури з економікою, забезпечує механізми виваженого, раціонального управління взаємовідносинами суспільства і природи.

Аксіологічна функція. Екологічна культура передбачає систему цінностей і покликана закладати ціннісні орієнтири у площині збереження природного довкілля й формування та задоволення екологічних потреб. Під впливом розгортання екологічної культури формується тип особистості, який найбільш адекватно підходить до вимог сучасного соціуму; формуються світоглядні ціннісні орієнтації, моральні установки, багатогранний духовний світ людини.

Виховна функція. Екологічна культура допомагає пристосуватися людині до природного середовища та сприяє соціалізації, якщо життєдіяльність суспільства, наприклад, відбувається на засадах сталого розвитку. Вона в умовах екологічних загроз виступає універсальним фактором розвитку людства, створює підґрунтя для появи екологічної відповідальності та екологічної поведінки як окремих індивідів, так і суспільства у цілому.

Світоглядна функція культури полягає в тому, що вона об'єднує у цілісну і завершену форму елементи духовного світу особистості (пізнавальний, ціннісний, емоційно-чуттєвий, вольовий). Світогляд постає як духовна цілісність, у якій з найрізноманітніших позицій осмислюється світ, через який особа залучається до різних сфер соціокультурної регуляції. Екологічний світогляд забезпечує сприйняття й розуміння навколишнього середовища як єдиного «спільносвіту» у всій його багатоманітності і взаємозв'язках, що допомагає гармонізувати життєдіяльність як окремого індивіда, так і людської спільноти загалом.

Усі функції, які виконує екологічна культура, взаємодоповнюють одна одну – лише в їх єдності ми можемо говорити про феномен екологічної культури як чинника, спрямованого на створення якісно нової системи засобів для збереження природних умов існування цивілізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, екологічна культура включає певні аспекти суспільно виробленого способу самореалізації людини у природі, цінності, культурні традиції, життєвий досвід, моральні почуття та норми, моральну оцінку ставлення людини до природи.

У статті було актуалізовано і розглянуто деякі аспекти навчально-методичного забезпечення курсу «Основи екологічної культури».

Викладені положення можна використати в навчальному процесі, а також вони можуть стати вихідною точкою для нових інтерпретацій понять, їх уточнення, доповнення тощо.

Подальші дослідження з цієї теми можуть стосуватися наповнення курсу навчальним матеріалом, узагальнення та систематизації інформації з наукових видань; розробки технологій навчання, орієнтованих на розвиток екологічної культури; рекомендацій змістового, процесуального характеру для підвищення рівня екологічної культури тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://portal.rada.gov.ua/

2. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика : навч. посіб / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.

3. Крисаченко В. С. Екологія. Культура. Політика: Концептуальні засади сучасного розвитку : [монографія] / В. С. Крисаченко, М. І. Хилько. – К. : «Знання України», 2002. – 598 с.

4. Мангасарян В. Н. Экологическая культура общества : [монография] / В. Н. Мангасарян. – СПб. : Балт. гос. техн. ун-т., 2009. – 112 с.

5. Салтовський О. І. Основи соціальної екології: навч. посіб. / О. І. Салтовський. – К. : Центр навч. л-ра., 2004. – 382 с.

6. Юрченко Л. І. Екологічна культура в контексті екологічної безпеки : [монографія] / Л. І. Юрченко. – К. : ПАРАПАН, 2008. – 296 с.

РЕЗЮМЕ

В. М. Логвиненко. Некоторые аспекты учебно-методического обеспечения курса «Основы экологической культуры».

В статье рассмотрен вопрос о необходимости учебно-методического обеспечения курса «Основы экологической культуры». Исследован феномен экологической культуры; уточнена и целостно раскрыта ее сущность. Выделены основные ее компоненты и функции, проанализировано их содержание.

***Ключевые слова**: экологическая культура, учебно-методическое обеспечение, учебное пособие, структура экологической культуры, экологические знания, ценности, деятельность, функции экологической культуры.*

SUMMARY

V. Logvynenko. Some aspects of educational and methodical support of the course «Fundamentals of Ecological Culture».

The article raises the questions of the need for teaching of the course «Fundamentals of Ecological Culture». Examines the phenomenon of ecological culture; disclosed its essence is thoroughly. Its main components and functions their contents are analyzed.

Key words: ecological culture, teaching resources, study guide, the structure of ecological culture, environmental knowledge, values, activities, functions of ecological culture.

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

УДК 371.315.6:51

Меттини Эмилиано
Университет г. Пиза (Италия)

ТЕХНОЛОГИЯ ПАРАЛЛЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ А. С. МАКАРЕНКО

Целью статьи является изучение темы воспитания личности в педагогической системе А. С. Макаренко. Такой подход, как технология параллельного воздействия даёт возможность личности развивать её творческий потенциал и раскрыть ей путь к настоящей ресоциализации в рамках нового современного гуманизма.

***Ключевые слова**: педология, рефлексология, парная педагогика, коллектив, коллективизм, педагогическая система, общество.*

Постановка проблемы. Проблема, которая поднимается в статье, являет собой попытку расширить технологию параллельного воздействия, предложенную Антоном Семёновичем Макаренко. На наш взгляд, последняя не раз подвергалась необъективной критике, вызванной политическими и идеологическими причинами.

Анализ актуальных исследований. Анализ актуальных исследований подтвердил то, что на сегодняшнем этапе международного макаренковедения проблематике параллельного воздействия, развитой в педагогической системе А. С. Макаренко, не уделяется должного внимания. Причиной тому, как нам видится, является существующее мнение о том, что изучать психологические аспекты реабилитационного воспитания А. С. Макаренко ещё не наступило время.

Целью статьи является изучение педагогической технологии параллельного воздействия в воспитательной системе Антона Семёновича Макаренко. Мы хотим доказать, как, с одной стороны, данная технология преодолела систему парной педагогики, введенной в научный оборот в России так называемым движением «свободное воспитание» после Октябрьской революции, с другой стороны, мы намерены подчеркнуть, что параллельное воздействие является современным подходом в решении проблем ресоциализации и перевоспитания детей.

Изложение основного материала. Следует, пожалуй, начать с того, что свободное воспитание, по мнению Лучио Ломбардо Радиче, было единственным педагогическим подходом для новой России. Положительным моментом этого нового свободного движения было то, что «оно отметало старую угнетающую школу «подданных», где дети были просто подчинены учителям, и не было никакой возможности демонстрировать ребёнком свою личность. В то же время как

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

революционное педагогическое направление утвердилась теория спонтанного и свободного развития личности. Как образец нового, передового и свободного воспитания многие взяли книгу «Эмиль» Ж. Ж. Руссо» [7, 50]. Мы также должны подчеркнуть, что, несмотря на всю новизну новых идей, в первой половине 20-х годов прошлого века еще не была отработана специальная воспитательная технология в педагогической теории. Соответственно воспитательная методология не отличалась от преподавательской методологии. Скорее всего, «отождествили их друг с другом» [9, 98] и поэтому на практике утвердилась т. н. «парная педагогика». Антон Семенович Макаренко считал, что отношение «учитель – ученик» являлась осью, вокруг которой вращалась парная педагогика. При этом учитель играл более важную роль, что, в свою очередь, сильно ограничивало «радиус действия» самого ученика. Если говорить более современно, парная педагогика смущала Антона Семёновича своей пассивностью, своей немощью предъявить ребенку какие-то конкретные требования к формированию самостоятельного желания учиться или развиваться. Мы считаем уместным отметить, что, согласно положениям парной педагогики, такие стороны личности ребёнка, как вкусы, мотивация, поведение не были учтены педагогами. Ошибочно считалось, что «отдельные поступки ребенка, как и всё поведение целиком, опосредуется одним его сознанием» [9, 98]. По мнению представителей активной школы, надо было воспринимать и понимать любой поступок ребенка как выражение его спонтанности и свободы. Не было важно, были ли эти поступки хорошие или нет, потому что в конечном итоге первые превосходят последние как результат образовательного процесса. Такая тенденция является важным моментом и в воспитательной науке 20-х годов прошлого века, особенно для педологии. Соответственно педагогика служила лишь практической стороной самой педологии. Тогдашняя педагогическая наука наряду с психологией взяла в качестве модели рефлексологию В. М. Бехтерева и реакциологию К. Н. Корнилова, основные научные подходы в Советском Союзе 20-х годов прошлого века. Стремление рефлексологов познать психику объективно (непосредственно) вело к тому, что психическое вообще выпало из поля зрения исследователей, а изучалось исключительно поведение человека [4, 17]. В тех случаях, когда отклонения в поведении обусловлены результатом влияния внешних факторов, их исправление возможно путём целесообразного изменения условий жизни в сторону их рационального упорядочения, чтобы они оказывали на человека

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

необходимое действие. Поэтому «сформировать личность ребёнка, с позиций рефлексологов, означало организовать среду таким образом, чтобы она обусловливала необходимое поведение в виде определенных, предсказуемых, социально ценных реакций» [8, 15–16]. С этой целью активно использовались не только тексты, различного рода анкеты, интервью, эксперименты, но и житейские наблюдения учеников и учителей. Однако, в силу разных объективных и субъективных причин, анализируемая педагогическая технология подвергалась жёсткой критике рядом выдающихся психологов того времени, особенно воспитателем и педагогом Антоном Семёновичем Макаренко. Он утверждал, что нельзя строить педагогическую технологию по формуле «изучение жизни и участие в ней». Нельзя абстрактно изучать ребенка или среду. Только в процессе исследования практической деятельности можно понять смысл поведения человека и направленность личности. Педагог-новатор скептически относился и к разработанным педологией методам исследования, справедливо утверждая, что многие текстовые испытания вследствие несовершенства их применения искажают действительность, ничем не помогая педагогам-практикам. Выводимая с помощью дедукции из абстрактных посылок и взаимодействия школы и среды педагогическая технология не усваивается учителями, она представляется надуманным изобретением кабинетных ученых. А. С. Макаренко не мог принять такого подхода к изучению ребенку поскольку, постольку в нём было возможно выделить такие серьёзные недостатки, как механицизм, эклектизм и универсализм. Педагогика, по мнению Антона Семёновича, – самая диалектическая наука и не допускает догм. Поэтому нельзя выводить никакого педагогического средства из таких наук, как психология и биология. Помимо этого в педологической технологии особенно возмутили Антона Семёновича её неизменяемость и отсутствие диалектики. А. С. Макаренко видел необходимость в освобождении педагогики и воспитания от «дедуктивного прогноза» педологии. При этом под дедуктивным прогнозом Антон Семёнович подразумевал дедукцию, выведенную из определённого научного постулата. Поскольку постулат по своей природе является непроверяемым и всегда верным, следует считать верной и дедукцию от данного постулата. Возможно, поэтому Антон Семёнович пришёл к следующему выводу: «здесь у нас, например, теоретически пришли к тому, что отказываются от биологического предрасположения в сфере морали, приписывая все её явления к среде и воспитанию. А, с другой стороны, хотят основать всё воспитание человека на рефлексологии и намерены воспитать новый вид

человека на основе условных рефлексов» [7, 210]. По мнению Антона Семёновича, психологические исследования могли бы стать и вредными, когда они опирались только на прошлое ребёнка, не давая ему никакой возможности развиваться нормально. Именно в то время для беспризорных детей было выдумано такое выражение, как «моральная дефективность». Указывалось на то, что детей с социальными отклонениями и живущих слишком долго вне общества нельзя было «ресоциализировать». А. С. Макаренко был убежден, что за исключением патологических случаев у каждого ребёнка были бесконечные способности развития. Педагог и социальный реформатор Антон Семенович Макаренко решительно отказался от изучения прошлого своих воспитанников, «нейтрализуя» их социальный статус. Немецкий макаренковед Г. Хиллиг говорит о «сожжённой биографии» в творчестве А. С. Макаренко. Т. е. Антон Семёнович не уделял никакого внимания прошлому ребёнка, его не интересовали совершенные ребёнком ранее преступления, несмотря на то, что он хорошо изучал его дело [10, 12]. А. С. Макаренко понял, что не нужны специальные законы для несовершеннолетних правонарушителей, т. к. они нормальные люди, попавшие в беду, имеющие права на счастливую жизнь. В этом мнение А. С. Макаренко совпадает с мнением английского исследователя Дж. Боуена, написавшего, что «беспризорные хотели чувствовать себя действующими членами общества» [2, 48]. Для А. С. Макаренко важно, что общество было невнимательным по отношению к детям и обязательно нужно было их освободить от пережитого ними прошлого. Антон Семёнович был уверен, что ресоциализация и перевоспитание должны восстановить нормальные отношения между ребёнком и обществом. Необходимо перестроить социальную среду ребёнка для его полной реабилитации. Поэтому А. С. Макаренко считал, что он мог помогать беспризорным детям в хорошо организованном коллективе и защитить их от насилия и жестокости, создавая условия для раскрытия и выпрямления их души, т. е. для раскрытия их духовных способностей и дарования детей. В этих целях в педагогической системе А. С. Макаренко коллектив служил самым мощным средством.

Слово «коллектив» может вызвать сразу какую-то ассоциацию с советским социальным артефактом, но мы хотим подчеркнуть, что в понимании А. С. Макаренко коллектив не выполнял исключительно политико-идеологические задачи. Итальянский исследователь Дж. М. Бертин определяет и подчеркивает важное значение коллектива как педагогического воспитательного средства, заметив, что «коллектив –

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

важный пример воспитания активности для того, чтобы распахнуть перед личностью то открытое пространство, в котором личность образуется вместе с обществом и благодаря нему. Конечная цель – создание воспитывающего общества как живого общества, через которое избегать искусственных приемов новой педагогики» [1, 834]. В видении А. С. Макаренко коллективизм – своеобразная рефлексология, потому что, по мнению его создателя, «обеспечение нормальных отношений между личностью и обществом является предъявлением новой системы мотиваций (рефлексов), для того чтобы вызывать активную реакцию субъектом воспитания» [4, 22]. Такой важный момент, как педагогический разновозрастный коллектив позволил Антону Семёновичу разрабатывать свою технологию, известную как «принцип параллельного воздействия на личность». Разница между парной педагогикой и макаренковским коллективизмом представлена нами в сравнительной таблице ниже (табл. 1).

Таблица 1

Сравнение коллективной и парной педагогики

№ п/п	*Название теории*	*Цель воспитания*	*Механизм воздействия на воспитанника*	*Средства воспитания*	*Резуль-тат*
1.	Параллельное воздействие на личность	Формирование личность коллективиста	Воспитатель + группа – коллектив→Я	Коллектив, пример слово. 1.Социально значимое содержание; 2.Образование рабочей общины 3. Права и обязанности личности	Я – личность коллектива и коллектив.
1.	Парная	Человек нового социалистического общества	Воспитатель + воспитанник	Пример – слово	Сознание

Сразу бросается в глаза то, что во-первых, педагогическая система Антона Семёновича Макаренко более ориентирована на человека (личность) и на взаимодействия разных людей разного возраста (соответственно в разных стадиях физического и психологического развития), что позволяет создать реальные воспитательные «сценарии» и ситуации с повышением способностей решения задач и проблем (problem-solving capacity) детей. Во-вторых, в системе Антона Семёновича

Макаренко человек получает настоящую возможность стать разносторонней и подлинной личностью. А. С. Макаренко писал: «Советская педагогика нуждается в совершенно новой логике: от коллектива к личности. Актёром советского воспитания может стать только коллектив. Лишь когда мы воспитываем коллектив, при этом мы можем считать, что нашли организацию, в которой личность может быть столько дисциплинированной, сколько максимально свободной» [6, 293]. Таким образом, А. С. Макаренко удалось преодолеть формулу «воспитание в коллективе через коллектив и ради коллектива», которой придерживались и Н. К. Крупская, и А. С. Залужный. Нельзя толковать коллектив как некое «существо» и заодно нельзя его противопоставить личности. «Коллектив – жизненная форма, в которой осуществляется воспитание. Он – структура или совокупность взаимных и социальных отношений воспитанников, воспитанников с воспитателями и воспитателей с воспитателями» [3, 202]. В логике параллельного воспитательного воздействия, повторяем это еще раз, личность выступает не объектом, а субъектом воспитания. Личное стремление к самореализации, добровольное решение стать активным членом общества сильно влияют на психику человека и дают ей всегда новые стимулы к улучшению своего положения и положения общества.

Выводы. Система параллельного воздействия, придуманная А. С. Макаренко в течение 20-х годов прошлого века, может служить педагогико-воспитательной технологией и в нынешних условиях социума. Мы считаем, что данная философско-воспитательная позиция служит краеугольным камнем создания и развития нового, более развитого гуманизма, который не сидит в кабинетах и удовлетворяет духовным потребностям одного человека. Поэтому необходимо освободиться от определенных идеологических предрассудков, чтобы понять в самом полном объеме историческое значение Антона Семёновича Макаренко в мировом масштабе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бертин Дж. М. Экзистенциализм, марксизм и проблематицизм / Дж. М. Бертин / Серия «Библиотека воспитателя», № 74 бис. – Милан, 1950, 834 с.

2. Боуен Дж. А. С. Макаренко и советский педагогический авангардизм / Дж. Боуен // А. С. Макаренко и советский педагогический авангардизм. – Флоренция, 1973. – 48 с. – (На итальянском языке).

3. Зюнкель В. Взгляд на воспитание. Речи и статьи / В. Зюнкель // Взгляд на воспитание. Речи и статьи. – Бад Хайлбрун, 1994. – 202 с. – (На немецком языке).

4. Кораблева Т. Ф. Философско-этические аспекты теории коллектива А. С. Макаренко : автореф. дис. На соискание учёной степени канд. филос. наук / Т. Ф. Кораблева – М., 2000. – 22 с.

5. Ломбардо Радиче Л. А. С. Макаренко / Л. Ломбардо Радиче // Школа и педагогика СССР : материалы съезда [под ред. сообщества «Италия СССР»]. 1951 г. – С. 51. – (На итальянском языке).

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

6. Макаренко А. С. На крутых путях педагогики / А. С. Макаренко // Полное собрание сочинений : в 5 т. – Равенсбург-Штутгарт, 1981. – 293 с. – (На немецком языке).

7. Макаренко А. С. Педагоги пожимают плечами / А. С. Макаренко // Переписка с М. Горьким и другие труды. – Рим, 1968. – 210 с. – (На итальянском языке).

8. Окса Н. Н. Психологические и педагогические технологии в 20 гг. XX века / Н. Н. Окса // Психологические и педагогические технологии в 20 гг. XX века : Рукописные материалы. – М., 1995. – С. 15–16.

9. Прокопенко В. Н. Методы убеждения в школе и советской педагогике 20 гг. / В. Н. Прокопенко // Советская педагогика. – 1986. – № 9. – С. 98.

10. Хиллиг Х. Макаренковская Колония им. М. Горького. Лаборатория и сцена педагогического дела / Г. Хиллиг // Неизданные материалы. – Марубург, 2002. – С. 12 – (На немецком языке).

РЕЗЮМЕ

Меттіні Еміліано. Технологія паралельної дії в системі А. С. Макаренка.

Метою статті є вивчення теми виховання особистості в педагогічній системі А. С. Макаренка. Такий підхід, як технологія паралельної дії дозволяє особистості розвивати власний творчий потенціал та розкрити їй шлях до справжньої ресоціалізації в межах нового сучасного гуманізму.

***Ключові слова**: педологія, рефлексологія, парна педагогіка, колектив, колективізм, педагогічна система, суспільство.*

SUMMARY

Mettini Emiliano. Anthropological philosophy in the A. S. Makarenko' works: a key to answer to the question of the formation of the personality.

Our article sets itself as a goal to examine the theme of the education of the personality in the A. S. Makarenko's pedagogical system. This approach such as the technology of the parallel influence gives the personality the chance to develop its creative potential and find the way to a real resocialization within the bound of a for a new and more mature humanism.

Key words: paedology, reflexology, twin pedagogic, collective, collectivism, pedagogical, society.

УДК 37.013.

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

АНСКУЛІНГ У КОНТЕКСТІ НОВІТНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проблема анскулінгу розглянута, виходячи з розуміння інформації як фундаментальної основи педагогіки. У контексті інформаційної педагогіки показано, що анскулінг є одним із можливих варіантів керування інформаційними потоками в освітньому просторі.

***Ключові слова**: інформаційна педагогіка, інформаційні потоки, культурація, соціалізація, научіння, освітній простір, радянська школа, анскулінг.*

Педагог должен быть знаком и со стихийными процессами,
и с процессами широкой педагогики.
А. В. Луначарский (1875–1933),
организатор образования, академик АН СССР

Постановка проблеми. У монографічному дослідженні [13] і у працях останніх років [14, 15] В. А. Смирнов запропонував концептуально-структурну схему педагогіки XXI століття. Автор показує, що освіта включає три взаємопов'язані види діяльності: научіння (формування монодисциплінарного і полідисциплінарного знання), соціалізацію і культурацію. Усе розмаїття педагогічних явищ організується у цілісність завдяки фундаментальній основі педагогіки – інформації. Фундаментальність інформації як наукової категорії випливає із сучасного розуміння природи зв'язків і взаємодій у системі «людина – життєве середовище», втіленому професором Юрієм Куражковським (1923–2007) у формулу закону життя: «Життя може існувати тільки завдяки руху через живе тіло потоків речовини, енергії й інформації». Інформація, так само як і енергія, існує у всіх сферах і фрагментах світобудови і є характеристикою всіх матеріальних і віртуальних систем. Вона становить об'єктивну характеристику розмаїтості, неоднорідності розподілу матерії у просторі й часі, нерівномірності протікання процесів на всіх рівнях руху й еволюції у світобудові. Опанування інформації – основне завдання освіти. Притаманне сучасному інформаційному суспільству лавиноподібне зростання обсягів інформації і швидкості її поширення спричинило появу поняття інформаційних потоків [2]. Відбулося й певне переосмислення самого поняття інформації, особливо з огляду на його взаємозв'язок із поняттям «знання». Твердження «перетворення інформації у знання», яке раніше часто вживалося у теорії штучного інтелекту й згодом майже вийшло з обігу, сьогодні знову опинилося у центрі уваги. І це цілком зрозуміло. Потік даних (інформаційний потік), яким би інтенсивним він не був, не може автоматично перетворитися у знання. Крім того, як афористично підмітив свого часу академік, психолог Олексій Леонтьєв (1903–1979), «надлишок інформації призводить до занепадання людської душі».

Аналіз актуальних досліджень. З кожним роком на людину обрушується дедалі більше широкодоступної інформації, і нам починає дошкуляти інформаційна перенасиченість, особливо інформація непотрібна, даремна, паразитна. Водночас ми дедалі більше усвідомлюємо нестачу знань. Очевидно, що знання не є і не можуть бути тим самим, чим є інформація, вони не можуть бути навіть формою інформації. Знаннями не можна керувати так само, як ми робимо це з інформацією. Скажімо, інформацію можна обробляти практично, незважаючи на її зміст, але із знаннями так робитиаж ніяк не можна. Загалом проблема утворення знань з інформаційних потоків є самостійною

проблемою, яка потребує окремого і ґрунтовного вивчення. Навіть поверхове осмислення зв'язку «інформація ↔ знання» вказує на те, що знання є такою собі надбудовою над інформаційними потоками, своєрідним згущенням інформації. Його поява є наслідком когезії між певними інформаційними елементами (даними). При цьому інформаційні дані є своєрідним «субстратом знань» (від латин. *substratum – основа*, *фундамент*), їх *materia prima*. Що ми маємо на увазі, коли говоримо, що людина щось знає або ж володіє знаннями? Ми вважаємо, що вона здатна до координованих дій, спрямованих на досягнення певних цілей або на вирішення певних задач. Координовані дії – це перевірка на володіння знаннями. Знання ж без дій залишаються лише відомостями (інформацією). Навіть на побутовому рівні ми усвідомлюємо різницю між володінням інформацією й опануванням знаннями: далеко не кожен колекціонер кулінарних рецептів є вправним поваром.

Основне завдання сучасного вчителя – ефективно керувати інформаційними потоками, наявними в освітньому середовищі. Правильно сконструювавши в освітньому просторі навчальну ситуацію, сучасний учитель адаптує і скеровує на свого учня зовнішні інформаційні потоки, згуртовані у принаймні чотири основні групи: (1) з боку ноосфери у ракурсі її інформаційних можливостей; (**2**–3) з боку соціуму, (4) з боку культури (рис. 1).

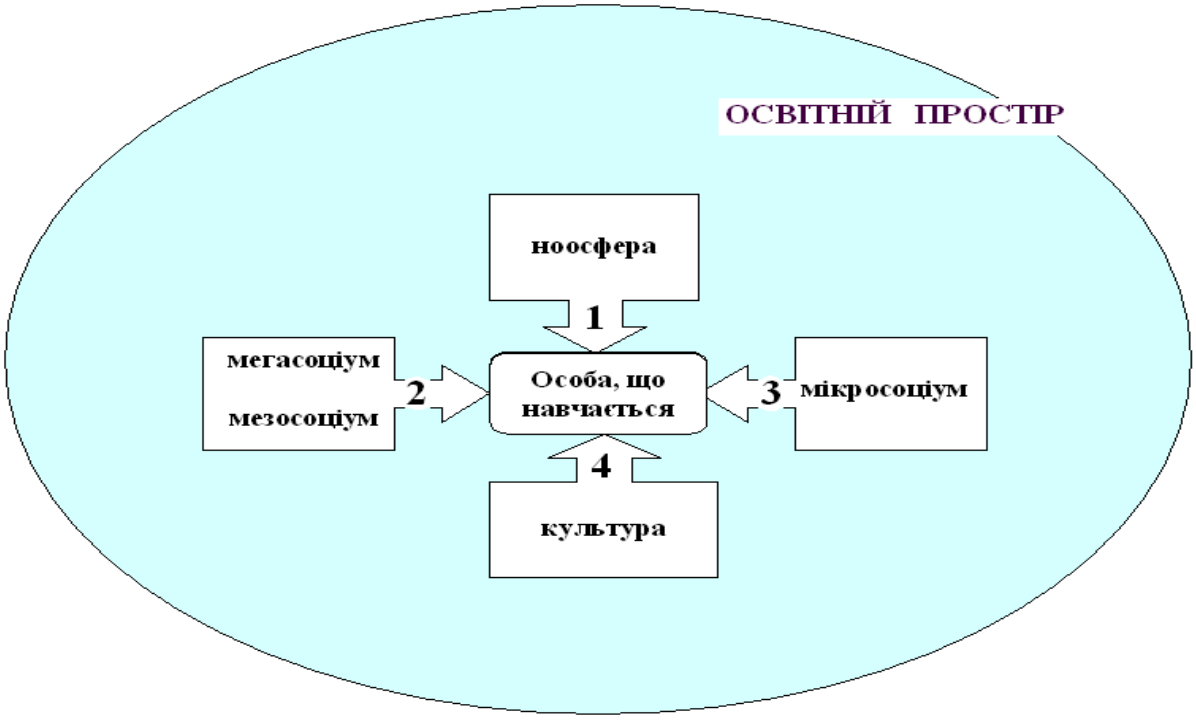


Рис. 1. Інформаційні потоки у навчальній ситуації

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

Його учень відкривається світові, опиняється у центрі широкого процесу інформаційної взаємодії з навколишнім природним, соціальним і культурним середовищами. Інформаційна ємність глобального освітнього простру оцінюється в $1 \cdot 10^{136}$ біт. Натомість ЦНС людини (індивіда), у якій міститься інформація, отримана шляхом навчання і накопичення життєвого досвіду, за найоптимістичнішими оцінками має ємність не більше ніж 10^{13} біт. Очевидно, що жодні традиційні педагогічні технології не здатні суттєво змінити це співвідношення за рахунок розширення обсягів сприйнятої людиною інформації.

Незважаючи на те, що феномен освіти є явищем глобально-еволюційного масштабу, на сучасному етапі розвитку людства він значною мірою звужується до трансляції готового знання у спеціальних освітянських установах (із властивими їм «знаннєвим» і «компетентісним» підходами). При цьому досвід, що його набуває людина у навчальних закладах, часто відривається від реальних запитів і потреб. У межах знаннєвої парадигми, що дісталася нам у спадок від індустріального суспільства, до змісту освіти і критеріїв освіченості продовжують застосовуватися застарілі конвенціональні вимоги, коли адміністратори від освіти «домовляються» про те, який обсяг знань, умінь, навичок, оцінних суджень варто вважати еталонним, які поведінкові стандарти слід вважати нормою тощо. Як наслідок, ми виявляємося «безпомічними у трансляції й перетворенні цінностей духовних, у формуванні й збагаченні цінностей ментальних, у реалізації своїх, за кінцевим рахунком головних, культуроутворюючих і менталеутворюючих функцій…» [3].

Специфіка розбудованої освітянської галузі є такою, що сьогодні практично будь-який чиновник «знає», чого і як «треба» вчити, якою саме «має бути» система освіти. Адміністрування в освіті стало настільки звичним і зручним для багатьох поколінь педагогів, що вони давно не помічають катастрофічного інформаційно-інтелектуального відставання освіти від буття. Більше того, значна частина філософів освіти вважає, що відставання свідомості від буття є однією із закономірностей соціального життя. Водночас створюється ілюзія щодо «технологічності» освіти, мовляв, людина, здобуваючи інформацію про навколишній світ, не може покладатися на свої природні здібності, для набування знань їй неодмінно потрібен універсальний посередник, ретранслятор. Почасти ми забуваємо, що найдосконаліший перетворювач ослаблює інформаційні сигнали, вони загасають, перекручуються. Тож виникає небезпечна ситуація, коли навіть навчена людина опиняється у світі симулякрів, умовному світі копій, що не мають оригіналу (за Ж. Бодрійяром).

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

Мета статті – розглянути проблеми освіти й анскулінгу як проблеми керування інформаційними потоками в освітньому просторі та інтеріоризації наявних у ньому інформації і знань.

Виклад основного матеріалу. Характеризуючи стан речей у національній системі освіти початку XXI століття, президент НАПН України Василь Кремень зазначає, що «…в основному в нас збереглася освіта індустріального періоду виробництва. Збереглася освіта авторитарного суспільства з відповідними суспільними відносинами і вимогами до людини. Залишилося багато інших речей, недоліків, характеристик, які були властиві нашому суспільству в попередні десятиліття, навіть століття <…> …шануючи і поважаючи досягнуте, треба говорити постійно про необхідність змін, про необхідність модернізації. Ми повинні налаштувати на це вчителя» [4]. Про те, що далі розмов і налаштувань ми не просунулися, говорить колишній директор Українського центру оцінювання якості освіти Ігор Лікарчук. На його думку, «українська освіта знаходиться у стані колапсу» [6]. Думку авторитетного фахівця поділяє більшість співгромадян. За результатами всесвітнього опитування Американського інституту громадської думки Дж. Геллапа, кількість задоволених системою освіти в Україні становить 38%, тоді як у Білорусі – 52%, Російській Федерації – 42%, Німеччині – 59%, США – 70%. Схожі результати оприлюднюють й українські соціологи. Так, за даними Інституту Горшеніна (серпень 2010 р.), якість освіти, що її надає сучасна українська школа, понад третина (34,4%) громадян України оцінюють на «трійку», а кожний п’ятий (20,2%) – на «двійку». Іншими словами, більше половини українських громадян вимагають докорінних змін в освітній галузі.

Як слушно зазначає академік В. Кремень, «процеси, які відбуваються в освіті, так чи інакше віддзеркалюють те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому…» [4, 3]. Революційний характер перетворень в українському суспільстві мимоволі підштовхує до їх порівнянь з революційними подіями початку XX століття. То були часи, коли активно заохочувалися будь-які кроки, спрямовані на руйнування старої системи освіти, яка вважалася непридатною для еволюційних змін. Як пише дослідник історії освіти М. В. Богуславський, «у Наркомосвіти споконвічно освітньої політики не було. Все зводилося до кількох висловлень Маркса, окремих декларацій Леніна та робіт представників німецької соціал-демократії. Тому в основу освітньої політики були спочатку покладені три основних джерела: відповідні декрети й проекти епохи Великої французької революції, документи, підготовлені Комітетом з освіти Тимчасового уряду, та книга Блонського «Трудова школа». Головною

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

домінантою 1918–1919 р. став курс на руйнування старої школи, яка сприймалася винятково негативно – як школа зубріння, насильства, придушення дитячої особистості» [1, 2–3].

Керівництво Наркомосвіти на чолі з Анатолієм Луначарським виходило з того, що «пролетарська революція висувала невідкладне завдання революціонізувати педагогіку…», відповідно до «…загальних шляхів, загальних завдань, що …випливали з положень партійної програми і задач революції» [10, 12]. Показово, що революціонізування педагогіки відбувалося, навіть не зважаючи на те, що система освіти на тривалий час була практично позбавлена державної фінансової підтримки [8].

Школа перших років радянської влади була проголошена як «трудова». Було зліквідоване викладання навчальних дисциплін як окремих предметів[1]. Вивчення явищ розглядалося не як мета навчання, а як привід «до вироблення звички до синтетичного й моністичного підходу до спостережуваних явищ» [10, 28]. Навчання організовувалося таким чином, щоб «кожне завдання було зрозуміло й цікаво учням, щоб результат його був приємний їм усім, і робота з його виконання захопила весь колектив», при цьому передбачалася «можливість розподілу завдання не тільки в межах однієї вікової групи, але й між усіма групами школи, відповідно до віку і розвитку дітей» [11, 28].

Досить швидко школа перетворилася на фестиваль концепцій та екстравагантних методик, де головне місце посідали еллініcтичні ідеали – різні мистецтва і спорт, а екзамени і домашні завдання скасувалися як пережиток, – де навчання суцільно й систематично підмінювалося суспільно-корисною діяльністю. Організація навчання через вивчення «природи, трудової діяльності людей, суспільного укладу життя» зберігалася аж до кінця 20-х років ХХ ст. Лише у другій половині 20-х років «була частково повернена предметна система викладання за збереження загального трудового характеру школи» [16, 3]. Проте головні цілі радянської школи так назавжди і залишилися спрямованими не на оволодіння знаннями й інтелектуальний розвиток особистості, а на формування вмінь і навичок, потрібних у повсякденному житті пересічному громадянину в державі з низьким рівнем освіченості. Один з апологетів радянської школи Б. А. Плюснін-Кронін, із властивою для того часу безапеляційністю, так висловлює вичерпну точку зору партійних

[1] У першому виданні програм ГУСа (1923–1924 рр.) передбачалося, що викладання здійснюватиметься відповідно до трьох блоків: природа, трудова діяльність людей, суспільний уклад життя, кожен з яких «ділився» на три колонки, у центральній з яких фіксувалася комплексна тема року, ознайомлення з якою вважалося основним, а в бічних колонках зазначалися «супутні, конкретизуючі» теми.

ідеологів освіти: «Настав час лишити байки про самоцінність особистості, про самоцільність виховання. Особистість цінна настільки, наскільки вона потрібна й корисна людському колективу, що йде до прогресу й удосконалення життя. Виховання є знаряддям, за допомогою якого організоване суспільство готує необхідних йому Працівників. … Ні про яку абсолютну свободу школи не може бути мови. Весь її напрямок і зміст визначається: 1) цільовими приреченнями держави; 2) життям-буттям, що впливає на неї з усіх боків» [9, 3]. Дещо коректніше, але так само безкомпромісно висловлюється з цього приводу А. В. Луначарський: «Ми не можемо виробляти інтелігентів літератури, як це робила колись середня школа…, ми не тільки повинні піклуватися про те, щоб навчальні предмети сприймалися через працю, але треба навчити дітей самої праці» [7, 17].

Як не дивно, але й нині сучасна шкільна освіта спрямована передусім на підготовку дітей до діяльності в ролі типових виконавців. Системне і самостійне мислення, творчість, спроможність робити правильні вибори школою не заохочуються. Крім того, спостерігається тенденція до дедалі вужчої і ранньої спеціалізації, тоді як проблеми, пов’язані із загальним кругозором, із правильним розумінням глобальних процесів витісняються на периферію масової освітньої діяльності. І при цьому питання щодо самого існування школи як державної інституції на порядку денному суспільства XXI століття не стоїть, як не було його у постреволюційному суспільстві XX століття. Тоді це пояснювалося ідеологічними причинами і було пов’язано з планомірним і доцільним вихованням молоді у дусі комунізму. Так, заступник А. В. Луначарського по Наркомосвіті Н. К. Крупська зазначала: «…Комунізм передбачає планомірну раціональну організацію виробництва. Не повинна пропадати жодна сила, жодне дарування. Раціональне використання сил передбачає й планомірне, доцільне виховання» [5, 30]. Революціонери, мабуть, навіть не замислювалися над тим, що у численних традиційних культурах шкіл узагалі не існувало, а діти розвивалися, спостерігаючи за дорослими і наслідуючи їх в ігровій формі. І нині у XXI столітті, революційні зміни в суспільстві не привели навіть до постановки питання щодо розробки схем навчання дітей у вільному режимі, оминаючи офіційні шкільні програми. Можна припустити, що для радянської влади домашнє виховання і навчання були неприйнятними як атрибути дворянських чи буржуазних сімей (у XVIII–XIX ст. гувернантки і гувернери (з фр. *gouvernante*, *gouverneur*, від *gouverner* – «керувати», «управляти») були чи не у кожній багатій родині Росії). Але ж тепер ситуація докорінно змінилася. Відсутність

заздалегідь спланованої програми навчання розвинулася у спеціальний метод – анскулінг (unschooling). Як науковий термін анскулінг з'явився у 1977 році. Першим його вжив і ввів в обіг американський учитель і дослідник Джон Холт (1923–1985) у своєму журналі «Ростемо без школи» (Growing Without Schooling). Відтоді інтерес до праць Дж. Холта постійно зростає, а сукупний тираж найзнаменитішої його книжки «How children fail» («Чому діти погано вчаться») давно перевищив мільйон. Анскулінг часто називають природним навчанням (natural learning) або освітою, що її визначає сама дитина, побудованою на інтересах дитини (child-led education, interest-led education). Утім анскулінг зовсім не означає, що дитину нічого не вчать. Під час анскулінгу дитину не вчать на шкільний манер, по заздалегідь відомій дорослим програмі й наперед визначеному набору знань. Анскулінг ураховує, що дітям властива допитливість і що вони хочуть учитися. Анскулінг є актуальним, бо він указує на існування численних можливостей навчитися, їх набагато більше і вони можуть бути ефективнішими, ніж навчання, що пропонується традиційною школою. Будь-який спонтанний практичний досвід, набутий дитиною у повсякденності в контексті соціальної взаємоді,ї є для неї навчаючим. Тому анскулери справедливо вказують на низьку ефективність використання дитячого часу у «школах-фабриках», де практикується однаковий підхід до всіх учнів, де від дітей вимагають однакових знань, умінь і навичок, які до того ж мають бути засвоєні за однаковий час. При цьому індивідуальні пізнавальні інтереси дітей, їх індивідуальні особливості у багатьох випадках просто ігноруються. Натомість, як зазначав Джон Холт, в анскулінгу не існує наперед визначеного обсягу і складу знань, що їх повинна мати дитина, або якими вона має оволодіти. Анскулінг будується на використанні у навчанні реальних ситуацій, і навчання дітей базується на тих інтересах, які є актуальними для дитини на момент навчання. Звісно, дитина-анскулер може користуватися підручниками чи відвідувати якісь класи, але це не буде основою її освіти. Філософія анскулінгу полягає в того, що дитина сама шукає смисл у речах, що її оточують. Коли ми починаємо вчити дитину тому, про що вона сама нас не просила, ми тим самим висловлюємо їй свою недовіру, говоримо, що вона недостатньо кмітлива і розумна, щоб навчитися цього самотужки.

З точки зору інформаційної педагогіки, анскулінг є одним із можливих варіантів розподілу інформаційних потоків, скерованих на учня (рис. 1). Традиційна школа зазвичай зосереджує увагу на інформаційному потоці 1, що відповідає за формування дисциплінарного знання. При

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

цьому спостерігається закон наступності [15]: *дисциплінарне знання формується [школою] поступово і послідовно*. Соціалізація і культурація виступають у такому випадку як процеси, підпорядковані научінню. Але інформація пронизує всі складові частини й елементи життєвого середовища людини. Вона характеризує як кількісну, так і якісну сторону Всесвіту, дозволяючи зрозуміти способи, міру й наповненість не тільки природних, а й соціальних процесів, усвідомити перспективу їх розгортання, обсяг і глибину. Анскулінг надає пріоритетного значення інформаційному потоку 4, дія якого регулюється третім законом[2] інформаційної педагогіки [14; 15], законом наслідування культури (законом культурації): *знання набуваються як частина культури*. Перерозподіл інформаційних потоків 1–4, втілюваний у практику освіти як анскулінг, має розглядатися як педагогічний експеримент, мета якого – уникнути обов'язковості і нав'язливості научіння; запобігти заміні пізнання формальним начотництвом і перетворенню діалогу, необхідного для розуміння, в інструмент придушення свободи і примусової соціалізації учня.

Відомий російський філософ, професор Євгеній Режабек (м. Ростов) бачить культуру як «апаратурне оснащення колективної свідомості», що забезпечує ефективність індивідуальної свідомості, яка керує діяльністю людини [12]. На його думку, «нижній» апаратурний ярус культури утворює система артефактів (знарядь, інструментів, матеріальних конструкцій), у яких реалізується предметна діяльність людини, що прагне зробити навколишній світ придатним для життя. Ця діяльність набуває різних когнітивних форм, що утворюють «середній» ярус культури (у вигляді планів, когніцій, понять). Узагальнюючись, на «верхньому» ярусі вони утворюють «надіндивідуальні регулятиви» людської діяльності – «світоглядні змісти», які визначають поведінку суспільної людини. Ці три взаємодоповняльні один одного яруси культури еволюціонують спільно на принципах самоорганізації (синергії). Можна думати, що такий висхідний шлях від системи артефактів на рівень когнітивних систем і далі до світоглядних узагальнень, шлях «перетворення світу на культурних підставах» [12] і є дорожньою картою анскулінгу.

Висновки. Сучасне суспільство використовує чотири основні ресурси: працю, капітал, індивідуальну, групову й регіональну свободу

[2] Як наслідок прояву глибинних і стійких зв'язків усередині сучасної освітньої діяльності, В. А. Смирнов виявив і сформулював три основні законі новітньої педагогіки постіндустріального етапу розвитку людського суспільства, означені як закони інформаційної педагогіки. Перший з них – ***закон наступності***: *під час навчання знання формуються [школою] поступово і послідовно*. Другий закон – ***закон соціалізації***: *набування знань супроводжується соціалізацією особи, що навчається*. Третій закон – ***закон наслідування культури*** або ***закон культурації***: *знання набуваються як частина культури*

(децентралізацію), а також інформацію (постійно обновлювані теоретичні знання й різні відомості, включаючи практичні навички людей). Праця і капітал є факторами виробництва, свобода й інформація – необхідними умовами їх ефективного використання. Процеси широкої педагогіки (за А. Луначарським) є процесами інформаційними, оволодіння ними, у тому числі через анскулінг, є нагальним завданням для педагогіки постіндустріального етапу розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М. В. История российского образования XX века: десятилетие за десятилетием [Электронный ресурс] / М. В. Богуславский // Вестник образования. – 2003. – № 15, 17–24 (2003 г.); 2004. – № 1, 2. – Режим доступу : http://www.vestnik.edu.ru/hist1.html.

2. Брайчевский С. М. Современные информационные потоки: актуальная проблематика. / С. М. Брайчевский, Д. В. Ландэ // Научно-техническая информация. – 2005. – № 11. – Сер. 1. – С. 21–33.

3. Гершунский Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия: гармония знания и веры / Б. С. Гершунский. – М. : Пед. об-во России, 2001. – С. 46.

4. Кремень В. Г. Освіта в XXI столітті має стати пріоритетом у будь-якому суспільстві / В. Г. Кремень // Математика в школі. – 2002. – № 6. – С. 2–3.

5. Крупская Н. К. Обоснование производственно-трудовой школы в русской педагогике: Проблема коммунистического воспитания / Н. К. Крупская // Советская производственно-трудовая школа : Педагогическая хрестоматия / [Сост. В. Вейкшан, С. Ривес] ; под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения», 1925. – Т. 1. – С. 30–32.

6. Ликарчук И. Украинское образование находится в состоянии коллапса / И. Ликарчук // Газета «Зеркало недели. Украина». – 2011. – № 8, 5.

7. Луначарский А. В. Обоснование производственно-трудовой школы в русской педагогике: Единая трудовая социалистическая школа / А. В. Луначарский // Советская производственно-трудовая школа : Педагогическая хрестоматия / [Сост. В. Вейкшан, С. Ривес] ; под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1925. – Т. 1.– С. 15–23.

8. Основные черты современного состояния народного просвещения в РСФСР // Красная новь. – 1923. – № 7 (17), декабрь.

9. Плюснин-Кронин Б. А. Исторические и идеологические предпосылки новой системы народного образования / Б. А. Плюснин-Кронин // Новый этап: Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. – М. : Работник просвещения, 1925. – С. 12–21.

10. Плюснин-Кронин Б. А. Схемы программ и система / Б. А. Плюснин-Кронин // Новый этап: Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. – М. : Работник просвещения, 1925. – С. 22–30.

11. Плюснин-Кронин Б. А. Вступление. Пути и цели революционной педагогики / Б. А. Плюснин-Кронин // Новый этап: Новая система народного образования в РСФСР и новые программы Государственного Ученого Совета. – М. : Работник просвещения, 1925. – С. 3–11.

12. Режабек Е. Я. В поисках рациональности (статьи разных лет) : науч. изд.] / Е. Я. Режабек. – М. : Акад. Проект, 2007. – 383 с.

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

13. Смирнов В. А. Информационная педагогика : [монография] / Т. П. Варламова, И. С. Ерёмина, Л. П. Ефимова и др. ; под общ. ред. С. С. Чернова // Теория, методика и организация педагогической работы. – Новосибирск : Изд-во «СИБПРИНТ», 2010. – Кн. 2. – 250 с.

14. Смирнов В. А. К вопросу о законах педагогики / В. А. Смирнов // Проблемы и перспективы развития педагогики : материалы междунар. заочной науч.-практ. конф., 25 мая 2011 г. – Новосибирск : ЭНСКЕ, 2011. – С. 31–38. – Электронный доступ: http://sibac.info/2011.05.25pedagogy.pdf.

15. Смирнов В. А. Основні закони інформаційної педагогіки / В. А. Смирнов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – 2011. – № 2 (12). – С. 80–91.

16. Трудовые школы // Российский образовательный портал. – [Электронный ресурс]. – Режим доступу : http://museum.edu.ru/catalog.asp?cat_ob_no=12957&ob_no=12959.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Анскулинг в контексте новейшей информационной педагогіки.

В статье проблема анскулинга рассмотрена, исходя из понимания информации как фундаментальной основы педагогики. В контексте информационной педагогики показано, что анскулинг является одним из возможных вариантов управления информационными потоками в образовательном пространстве.

Ключевые слова: *информационная педагогика, информационные потоки, культурация, социализация, научение, образовательное пространство, советская школа, анскулинг.*

SUMMARY

V. Smirnov. Unshooling in the context of newest information pedagogy.

The problem of unschooling is examined on the basis of understanding of information as the fundamental basis of pedagogy. In the context of information pedagogy it is shown that unschooling is one of the possible versions of control of information traffics in the educational space.

Key words: information pedagogy, information traffics, culturation, socialization, the teaching, educational space, soviet school, unschooling.

УДК 371.311.4+373.54:94

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

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито сутність гри у цілому в універсальному сенсі; проаналізовано поняття дидактична гра. В історичній ретроспективі розглянуто систему використання дидактичних ігор у навчанні історії, починаючи від їх виникнення до сьогодення. Виявлено специфіку дидактичної гри на уроці історії; визначено дидактичні і методичні основи розробки і використання ігор, а також ступінь вивченості проблеми в методичній науці.

Ключові слова: *гра, дидактична гра, дидактична гра в навчанні історії, педагогічна діяльність, освітні процеси.*

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

Постановка проблеми. В умовах модернізації освіти, зміни освітньої парадигми традиційна система навчання історії не може задовольнити сучасні вимоги суспільства. Тому постійно відбувається пошук нових форм, методів, засобів навчання історії. Актуальним завданням учителя є надання учням можливостей для активного оволодіння знаннями, розвитку навичок самостійного добору й оцінки отриманої інформації. Однією з форм навчання, що може розвинути подібні навички, є дидактична гра. Гра для школяра є надзвичайно важливою, зрозумілою, актуальною, це частина його вітагенного досвіду.

Дидактичні ігри (настільно-друковані, словесні, шаради, ребуси, головоломки, ігри-забави, сюжетно-дидактичні та ділові ігри) – це різновид пізнавальних спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Вони можуть використовуватися з метою засвоєння, розширення, поглиблення, систематизації знань учнів, розвитку їх інтересів та здібностей. Як організаційна форма навчання (гра-заняття, гра-урок) вони розглядаються в дитячому садку, початковій та основній школі, як навчально-педагогічні, ділові ігри – у вищих навчальних закладах.

Психологи зазначають, що дидактичні ігри, ігрові вправи і прийоми дають змогу підвищити дитячу активність, працездатність, залучити пасивних учнів до активної розумової діяльності, а також допомагають учителеві урізноманітнити методи роботи, знижують утому учнів, зацікавлюють дітей змістом уроку [7, 143].

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній педагогіці цьому питанню присвячували свої праці К. Баханов, А. Єрмоленко, Н. Кагітіна, О. Мокрогуз, О. Пометун Г. Фрейман та ін. Сьогодні існують різні підходи до визначення дидактичного статусу навчальних ігор. Одні дослідники відносять навчальну гру до засобів навчання (Н. Анікєєва, І. Петерсон, П. Підкасистий), інші – до методів навчання (Л. Семушина, Т. Сорокіна, С. Харченко), треті вважають гру формою навчання.

Мета статті – розкрити сутність поняття дидактична гра; в історико-педагогічному аспекті розглянути систему використання дидактичних ігор у навчанні історії, починаючи від їх виникнення до сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Гра як форма навчання історії з'явилася ще в епоху Відродження. Так, італійський гуманіст Вітторино да Фельтре (1378–1446) заснував у Мантуї школу, яку він назвав gioiosa, тобто

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

«весела», в якій широко використовувалися ігри, у тому числі з історії. У цих іграх учні зображували битви, брали фортеці, розбивали табори тощо. На закінчення ігор сам Вітторино роздавав призи переможцям. Надаючи великого значення іграм, він говорив, що подібне безневинне супроводження часу має багато переваг. Неробство і зніженість як джерела, з яких живляться пристрасті, усунені, і розум ретельніше вдається до вчення і роздумів [4, 94].

У Російській імперії інтерес до ігор по історії виник ще у XVIII ст. Так, у 1795 р. у Москві вийшла книга під назвою «Історична гра для дітей або новий і найлегший спосіб у вигляді забави навчати дітей історії». У кінці XVIII ст. використання драматизації і драматичних ігор було головною особливістю викладання Ф. Є. Ангальта (1732–1794). Проте такий підхід до побудови навчально-виховного процесу був винятком і, як указує Д. Никифоров, «свідчив про велику педагогічну майстерність» [6, 82].

У 30-х роках XIX ст. з'явилися методичні роботи з історії доктора філософії А. Язвинського. Він пропонував настільну гру для роботи з хронологією. Це була своєрідна система вивчення хронології, в якій найважливіші факти по століттях записувалися на різного кольору квадратних аркушах, розділених на 100 невеликих клітинок, кожна з яких означала рік, а цілий аркуш утворював століття. Клітинки мали клапани, що дозволяли відкрити або закрити цифру. Зазначена методика була сприйнята з великим ентузіазмом, у нашій же країні інтерес до неї невдовзі зник, проте у країнах Західної Європи цей прийом досить швидко став поширеним, а нині зберігся у вигляді історичного лото [9, 17].

Директор Петербурзького німецького училища Готліб фон Шуберт запропонував узагальнювально-рифмічний метод. Сутність його полягала в тому, що факти історії римували і, виспівуючи, заучували. Опитування, якому приділялася особлива увага, допомагали проводити помічники учителя, що називалися аудиторами [4, 18].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. спостерігався інтерес вітчизняних педагогів до історичних ігор-драматизацій. А. Гартвіг розробив й обґрунтував «драматизацію» як метод. Учням пропонувалося читати історичний матеріал по ролях. Прийоми були різні: інсценіювалися історичної події на основі художньої і науково-популярної літератури, драматизація почутого на уроці для закріплення матеріалу, гра в подорож тощо. Метод драматизації відповідав дитячій натурі, вимагав активності й уяви, але часто призводив до перекручування історії, її модернізації. Подібні та інші різноманітні дослідження, практичні заняття проводилися

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

студентами-старшокурсниками під час вивчення історії у Глухівському педагогічному інституті на матеріалах інститутського педагогічного музею, який було створено у 1910 р. [3, 429].

У цьому ж напрямку працювали: І. Воскобойников, який приділяв значну увагу почуттям дітей, уважав важливим, щоб ті відчули себе первісними людьми, єгиптянами, греками...; А. Бакушинський, який висловлював ідею про моделі-реконструкції («Суд по російській правді»), та ін. Перед революцією гру застосовували викладачі, що працювали з використанням ілюстративно-трудового методу (М. Горохов, П. Лихарева, О. Полетаєв, О. Форш та ін.).

Після 1917 року вівся пошук нових шляхів розвитку навчально-виховного процесу. У педагогічному середовищі було популярне гасло: «Нова школа – новий спосіб викладання». У зв'язку з цим деякі педагоги взяли на озброєння ілюстративно-трудовий метод. Його послідовники відкидали керівну роль учителя, підручники і навіть історію як предмет. У цей період окремі педагоги вважали гру важливим методом навчання історії, хоча відносили її до етапу початкової школи. Але навіть для початкової школи ігровий метод у викладанні історії проіснував зовсім недовго, згодом він був названий методом прожектерства і зник зі шкільної практики.

Проаналізувавши історію розвитку ігрової діяльності в навчанні, слід відзначити соціальний характер цього явища. Чим демократичнішим було суспільство, тим більше можливостей для введення гри у процес навчання. Радянський «взірець» дидактичної гри можна пояснити відсутністю реальних передумов й умов для її існування: можливість прояву внутрішньої свободи її учасників, довірливості, неформальних відносин педагога та учнів. Справжню гру, яка самою своєю суттю є вільною і непередбачуваною діяльністю, і зараз досить складно уявити під час шкільного уроку, а за радянських часів в обстановці пануючої авторитарності для неї зовсім не залишалося місця. Могли існувати лише її варіанти, найбільш передбачувані і такі, що піддаються регламенту.

Ситуація дещо змінилася перед Великою Вітчизняною війною. У другій половині 30-х років з'явилися історико-краєзнавчі ігри з героїчним змістом, до організації яких залучалися відомі історики. Сутність цих ігор полягала у моделюванні складних життєвих ситуацій. Найбільш відомі ігри тієї пори в «полярних робінзонів», «папанінців». У такий спосіб актуалізувалося питання ігор.

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

У цей час з'являються статті в педагогічній літературі та пресі, в яких учені і педагоги-практики, зокрема Б. Греков, М. Кузін, А. Шестаков та інші, виступали за створення історичних ігор. Вони обґрунтовували, про необхідність ігор, які б сприяли закріпленню отриманих знань у цікавій формі, і вказували на можливість їх використання в навчанні історії.

У середині 40-х – на початку 50-х років XX ст. проявилася певна увага до використання історичних ігор у позакласній роботі: Н. Андрієвська (інсценування), В. Бернадський, В. Карцов (лото) та ін.

У 60-ті роки лібералізація громадського життя СРСР проявилася і в посиленному інтересі до ігор. З'явилося багато публікацій й окремих праць про ігри з історії. Усі описані ігри можна поділити на дві групи. До першої – входять ігри з правилами, серед яких: головоломки (ребуси, кросворди, криптограми, загадки, завдання) і настільні ігри на зразок історичного лото (поле, фішки, ігровий кубик з точками). Другу, меншу, групу ігор утворюють рольові ігри [1]. Ці види ігор використовувалися в основному на позакласних заходах (вікторини, олімпіади) або під час роботи історичних гуртків. Ігри на уроках у принципі не виключалися, але вони існували не як дидактичний метод або засіб, а лише виконували функцію посилення інтересу до уроку історії. Незважаючи на помітне пожвавлення в педагогічному середовищі, інтерес до нових форм, пошук нових шляхів у викладанні обмежувався переважно позакласною роботою. Шкільний урок залишався незмінним. Методику проведення уроку в той час досить красномовно охарактеризував М. Дайрі (1966 р.): «Упродовж тривалого часу в школі панувало, та і зараз переважає методична одноманітність уроків тощо [2, 77]. Самою своєю суттю одноманітна методика проведення уроку репрезентує відступ від наукової організації процесу навчання. Класи різні за рівнем знань, розвитку пізнавальних здібностей, інтересів, працездатності, сформованості світогляду тощо, й однакова методика для різних класів представляє таку ж безглуздість, як, наприклад, спроба одягнути всіх учнів у костюми одного розміру» [2, 84].

У 70-х – на початку 80-х років XX ст. інтерес до гри зменшився. Зникають публікації й окремі праці, за винятком статті Г. Грозберга і перевидання книги «Сто ігор з історії» Г. Кулагіної. Ця книга у 80-і роки і дотепер є однією з найбільших праць з історичних ігор. Загалом вона об'єднує досвід використання історичних ігор, за винятком, можливо, тільки рольових і комплексних ігор. Ігри у книзі розділені на три групи: для учнів 5-го класу, для учнів 6-го класу, третя група ігор охоплює учнів 7–10-х класів.

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

Використання дидактичних ігор обґрунтовано психолого-педагогічними особливостями школярів. Уперше стосовно ігор з історії застосовується термін дидактична гра: «Наша увага буде зосереджена на дидактичних іграх, створених на історичному матеріалі, іграх, які допоможуть учителеві не лише організувати дозвілля учнів, але й вирішувати завдання розумового розвитку і комуністичного виховання» [8, 5]. Запропоновані ігри часто було важко здійснити в межах одного уроку, оскільки вони вимагали певної підготовки учнів. За всіх незаперечних достоїнств цієї книги її автор майже не адресує зазначені ігри для застосування на уроці, хоча ця можливість не виключається: «Ми передбачали, що ігри ... використовуватимуться в позакласній роботі, але життя показало, що ігровий момент цілком можливий і в самому процесі навчання» [5, 14].

Якісно новий етап інтересу до гри з'являється наприкінці 80-х – 90-х роках. У цей час ігри були вже чітко зорієнтовані на урок. Поступово дедалі більша кількість педагогів розуміє, що гра у процесі навчання – це одна з форм, засобів і методів, яка містить великі освітні виховні та розвивальні можливості. Публікуються нові дослідження, з'являється спеціальна література, присвячена іграм з історії.

Необхідно відзначити, що в методичній літературі приділялася увага в основному використанню ігор на повторення й узагальнення історичного матеріалу. Це ігри на зразок: вікторини, КВК, олімпіади, «Що? Де? Коли»? (А. Борисов, І. Лебедєва, Ю. Суворов, Т. Чубукова); кросворди, чайнворди, головоломки (М. Гузик, А. Драхлер, Г. Кулагіна); рольові ігри (Т. Іванова, І. Кучерук). Ігри епізодично включаються в методичні посібники з курсів історії О. Бахтіної (1988), Н. Ворожейкіної (1980), Г. Донського (1986) та ін. Ці ігри допомагали вчителеві розвивати інтерес до історії, стимулювати навчальну діяльність, мобілізовувати увагу учнів, активізувати пізнавальну діяльність у процесі повторення, узагальнення, закріплення історичного матеріалу.

Проте зазначені ігри майже не охоплювали етап вивчення нового матеріалу – найважливішого елементу навчального процесу. Для того щоб розгадати історичний кросворд або головоломку, брати участь у вікторині, КВК, олімпіаді з історії, треба вже мати певний «багаж» знань. Ще більшої попередньої підготовки і глибокого оволодіння історичним матеріалом вимагали від учасників рольові ігри (урок-суд над історичними діячами, урок-мітинг, уроки-інсценування тощо). Але завданням засвоєння нової історичної інформації вищезазначені ігри не сприяли.

У 90-ті роки проблема використання дидактичних ігор у навчальному процесі дістала новий розвиток. Дотепер гра в офіційній педагогіці майже не розглядалася серед форм, методів, прийомів і засобів навчання на уроці історії (в усякому разі в посібниках з методики викладання історії; гра виділялася лише в позакласній роботі – гуртках і факультативах). Нині в навчальних посібниках з методики викладання історії гра вже згадується, хоча і серед нетрадиційних прийомів і нетрадиційних форм навчання [8, 253].

Висновки. Отже, теоретичний і практичний потенціал уведення дидактичних ігор у навчання історії дозволяє окреслити широкі перспективи для дослідників завдяки тому, що: нині значно зріс інтерес до гри як в учителів-практиків, так і в педагогів-дослідників; зміни в суспільстві, які сталися за останнє десятиліття, підготували об'єктивні передумови для використання гри не лише під час проведення факультативів та історичних гуртків, але й на уроках у школі; гра тільки починає з'являтися в підручниках з педагогіки і методики навчання як форма, метод і засіб навчання і розглядається серед нетрадиційних (невивчених наукою) методичних одиниць, що об'єктивно посилює актуальність наукових досліджень з цієї проблеми; обмеженість методологічного осмислення феномену дидактичної гри і, як наслідок, відсутність системних уявлень про організацію ігор на уроках історії – відкривають широкий простір для дослідників; існуючі методичні рекомендації містять в основному лише організацію ігрової діяльності на конкретних уроках з певних тем, а тому часто не можуть використовуватися за їх межами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Годер Г. И. Средневековые фарсы в постановке школьников / Г. И.Годер // Преподавание истории в школе – 1960. – № 3. – С. 21–29.

2. Дайри М. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / М. Г. Дайри. – М., 1966. – 438 с.

3. Ежегодник Глуховского учительского института / [под ред. М. С. Григоревского]. – К., 1916. – 437 с.

4. Колоцца Д. А. Детские игры: их психологическое и педагогическое значение / Д. А. Колоцца. – М. : Моск. книгоиздательство, 1909. – 264 с.

5. Кулагина Г. А. Сто игр по истории / Г. А. Кулагина. – М., 1983. – 240 с.

6. Никифоров Д. Н. Преподавание истории / Д. Н. Никифоров // Ученые записки МГПИ. – М., 1959. – Т. 122.

7. Педагогічний словник / [за ред. д. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Пед. думка, 2001. – 516 с.

8. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Ґенеза, 2006. – 328 с.

9. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин. – М. : Владос, 2004. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Снагощенко Дидактические игры в обучении истории: историко-педагогический аспект.

В статье раскрыта сущность игры в целом, в универсальном смысле, проанализировано понятие дидактическая игра. В исторической ретроспективе рассмотрена система использования дидактических игр в обучении истории, начиная от их возникновения и до сегодняшнего дня. Выявлена специфика дидактичной игры на уроке истории; определены дидактические и методические основы разработки и использования игр, а также степнь изученности проблемы в методической науке.

***Ключевые слова**: игра, дидактическая игра, дидактическая игра в обучении истории, педагогическая деятельность, образовательные процессы.*

SUMMARY

V. Snahoschenko. Didactics games in studies of history : historical is pedagogical aspect.

Annotation. In the article essence of game opens up in general, in universal sense, a concept is analysed didactics game. In a historical retrospective view the system of the use of the didactics playing is examined the studies of history, beginning from their origin to present time. The specific of the didactics playing the is educed lesson of history; didactics and methodical bases of development and use of games, and also measure of studied of problem, are certain in methodical science.

Key words: game, didactics game, didactics game in the studies of history, pedagogical activity, educational processes.

УДК 215(477)

О. М. Тіщенко
здобувач Харківського національного
педагогічного університету ім. Г. Сковороди

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ

У статті розглянуто теоретичні та практичні перспективи полікультурного виховання у школі.

***Ключові слова**: зарубіжні моделі виховання, національний виховний досвід, інновації в загальноосвітній школі.*

Постановка проблеми. Становлення України як незалежної держави, входження її в європейську співдружність відбувається на тлі глобалізації процесів економічного і політичного життя. Розширення комунікаційних систем, зріз міжнародної інтеграції вимагає розв'язання проблем, зокрема відповідальності за долі дітей у майбутньому. Наша держава представлена більше ніж 120 національностями, а традиційний поділ на внутрішні і зовнішні реалії вже зжив себе. На початку 90-х років минулого століття в Україні зросла кількість національних шкіл, які дістали можливість реалізовувати свої культурні проблеми. Прагнення до свободи вибору,

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

уберігання народних традицій, поваги до історичної пам'яті не можуть базуватися на самоізоляції. Указані питання повинні вирішуватися в освіті на рівні полікультурного виховання як данина.

Найголовніше місце у вирішенні вказаної проблеми відводиться освіті, актуальність якої для різних країн світу підтверджується через значущість термінів: «полікультурна освіта», «мультикультурна освіта», «багатокультурна освіта», «міжкультурна освіта», «кроскультурна освіта», «інтернаціональна культура», «двокультурна культура», які відрізняються першими частинами слів і мають різне походження – грецьке, латинське, російське, українське та передбачають зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві чи більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною чи расовою ознаками [7, 26].

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш загальне розуміння щодо осмислення полікультурного виховання (через ознаки) знаходимо у поглядах Г. Даутової, О. Джуринського, Ю. Сиви, А. Шафрікової. Так, Г. Даутова зосереджує увагу на полікультурній освіті як процесі освоєння молодим поколінням етнічної, загальнонаціональної і світової культур. Автор обґрунтовує кінцеву мету: духовний розвиток планетарної свідомості, формування готовності до вміння жити в багатокультурному поліетнічному середовищі [5, 10]. Ю. Сива наголошує на тому, що у рмежахполікультурної освіти пізнається не тільки чужа культура, але й раніше невідомі фрагменти своєї культури: відбувається перенесення розумових дій, відпрацьованих в одній сфері діяльності, в іншу сферу, коли будь-яке завдання не може бути вирішене відомими способами. Розкриваючи питання змістової сутності полікультурного виховання, А. Шафрікова відзначає, що таке виховання спрямоване на збереження та розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків та форм діяльності, що існують у певному суспільстві, і базується на взаємодії різних культур та на принципах діалогу [7, 30].

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні перспективи полікультурного виховання у школі в контексті інноваційних процесів, що відбуваються в освіті.

Виклад основного матеріалу. До методу діалогу зверталися ще Стародавній Греці. Зокрема Сократ мав здатність простими питаннями втягувати в дискусію людей з різних соціальних класів; вів з ними розмову про їх життя, освіту, дітей, справедливість, доброчесність, тобто про те, що цікавило людину. Він ненав'язливо навчав людину думати й робити висновки, привертаючи увагу до питань, на які людина відповідала сама, застосовуючи даний їй природою розум і накопичені знання

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

Деякі зарубіжні та національні вчені у загальних підходах розглядають «полікультурне виховання» як діяльнісну адаптацію, а саме як фактор соціальної допомоги (М. Крюгер-Потратц), як засіб розуміння культурної специфіки людей іншої культури (Х. Томас), як толерантно-мовленнєве «переформування» чужої культури (Тарасов Є.) [3, 100].

Культура та етика кожної нації закодована у звичаях і традиціях. В Україні у традиціях релігійних свят виокремлюється актуальність християнської норми, етичної норми, у зрізах яких діє зразкова поведінка (зразок), зокрема релігійний зразок знаходимо у взаємодії в сім'ї (Ганни – матері Діви Марії), уважливому ставленні до оточення (Явдохи – нареченої Ісуса Христа), умінні обстоювати свій моральний обов'язок (орієнтація на козака-лицаря – через традиції Трійці та Софії). Складовими естетичної норми в Україні виступав нормативний соціокультурний фактор психічного духу буття; він відбивав своєрідність представлення критеріїв для розуміння оцінки краси, мови взаємодії людини з людиною у просторі та часі (ціннісно-орієнтаційне ставлення до національного досвіду).

На Святий вечір зафіксовано такі ігри: «Естетика Святого дідуха», «Хто водить зірку?», «Колядники», «Театралізація вертепу». На Різдво формою привернення уваги до естетичних цінностей є міф про Коляду та Марену, театр «Водити кізоньку», гра «Тато, мама і я». Крім релігійної, естетичної норми, у змісті релігійних свят містяться моральні та естетичні цінності. Тут як приклад, можуть виступати декоративно-прикладне мистецтво, ремесло, побутова культура тощо. Вони відбиваються у традиціях свят: Пилипівки (ігри: «Загадка», «Подушечка», «Уподобання»); Введення (ігри: «12 пісень», «12 вишивок», «Зустріч кобзаря»); на Катерини (гра «Глечик»). Тобто кожне релігійне свято містить соціальну норму, до складу якої входить естетичне, моральне та етичне.

Діяльність соціальної норми є актуальною у вияві різноманітних індивідуальних можливостей (етика, християнська педагогіка, правове виховання, соціалізація, полікультурне виховання, атр-терапія), що їх можна реалізовувати через дійовість традицій державно-народних свят.

Використання у школі релігійних традицій – умова навчання спілкування, толерантності, людяності.

Кожне релігійне свято – це відображення життєвих інтересів роду, народу, а в них фіксація етичних вчинків, які практично аналізувалися завдяки традиціям таких обрядових свят, як: Пилипівка, Введення, Катерини, Андрія, Миколая, Святий вечір, Водохреще, на рівні обов'язку, здорового способу життя, установки на самовдосконалення. Якщо сказане

активно впроваджувати в життя, а також у процесі закріплення порівнювати з культурою іншої нації, то матимемо педагогічну, інноваційну, мистецьку креативність, яка полягатиме в єдності підходів до формування у школяра як установок на розвиток духовних основ здорового способу життя (в основі якого реалізовуватиметься увага до психічної самооцінки через сповідь), так і соціальної корекції.

Через традиції релігійних свят відбувається також соціально-духовне очищення. У душі кожної людини утверджуються такі святині, як честь і совість, щастя і добро, віра у самого себе і морально-естетична наснага [7, 40].

Релігійні традиції в Україні – це життєва потреба та вимога часу: треба знати особливості своєї культури, порівнювати національні надбання з культурою інших етносів.

Якщо детально розглядати трактування «полікультурне виховання» через різноманітні наукові та методичні джерела (статті, збірники, теоретичні огляди, дисертаційні дослідження), то в загальних підходах полікультурна освіта спонукає до аналізу системи власної культури з одночасним пізнанням чужої культури, як уважають деякі вчені [2, 14; 6, 41]. Таке розуміння ситуації дозволяє виділити різні рівні реалізації полікультурної освіти:

- міжкультурний діалог;
- інтернаціональне виховання;
- міжкультурна взаємодія.

Цей ситуативно-педагогічний процес найчастіше вимагає як розуміння культури іншої, суміжної нації, так і опори на знання власної.

Т. Башинська зробила спробу його тлумачення у статті «Проблема розвивального навчально-виховного середовища в контексті «діалогу культур», наголошуючи на тому, що «полікультурне виховання – це калька поняття «multicultural education», що сформоване в західній інтелектуальній культурі у 70-х роках XX ст.; віддзеркалення ідеалів культурного плюралізму у сфері освіти України XIX ст» [9, 160]. Як бачимо, в наукових підходах та навчальній практиці вже назріла необхідність полікультурного виховання, але ще не визначено адекватне тлумачення цього процесу.

Навіть тлумачний словник не дає такого трактування, однак у цьому зрізі часто функціонує соціально-педагогічна позиція, що в основі полікультурного виховання має бути ключова домінантна – міжкультурна комунікація ідеалів, культурний плюралізм у сфері освіти [2, 14]. Найбільш глибоке визначення поняття «multicultural education» подано у Міжнародній

енциклопедії освіти, де воно розглядається як «педагогічний процес, в якому репрезентуються дві або більше культури, що відрізняються за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою» [12].

Дослідження О. Шкуріна і Т. Цибар визначають домінуючу спрямованість полікультурного виховання у школі з опорою на принципи культуровідповідності та діалектичної єдності національного та загальнолюдського [11, 10]. Так, полікультурне виховання засобами естетичного розвитку учнів сприятиме виокремленню моральної екології та соціального досвіду – головний висновок дослідження О. Шкуріна.

На наш погляд, виходячи з того, що уроки народознавства, українознавства, фольклору, музики, живопису, танцю розглядаються як система фіксованих морально-естетичних установок, що зумовлені певними етнічними зразками й виражаються у здатності суб'єкта до цілісного переживання, здійснення вибіркової оцінної діяльності, то виховні орієнтації у цьому випадку є об'єктами уваги до матеріальної та духовної культури за їх культурологічною значущістю.

Активізуючи поняття про можливості духовного дозвілля в народознавстві, розширюючи знання про естетику хореографії, можна звернути увагу на ознаки українського народного танцю в контексті порівняльного аналізу зі спадкоємним розвитком аналогічних танцювальних форм у культурах західних країн, виокремлюючи його специфічність не тільки у світоглядних вимірах народної, але й професійної культури. Ця специфічність яскраво простежується на прикладі козацького танцю доби Бароко, який, не втрачаючи зв'язків з народними традиціями, акумулює – ті зміни, які відбуваються у національному житті українського етносу, виступає нині основою для організації дитячих та молодіжних об'єднань з метою національно громадянського виховання.

Танець-гра обов'язково спирається на усно-народну творчість та малі фольклорні жанри. Усна народна творчість – невичерпне джерело виховання молодого покоління кожної нації. Тут відображено життя народу, його історію, мораль, мову, народну мудрість. Через побут, дозвілля, казки, пісні, прислів'я, приказки школяр набуває перше уявлення про культуру свого народу.

У народній творчості та національних традиціях тісно переплітається минуле народу із сучасним життям. Малі фольклорні жанри завжди стануть у пригоді у вихованні морально-естетичних почуттів. Розкриваючи зміст перлин народної мудрості, педагог впливає на всебічний розвиток дитини, уводить її у широкий світ життя планети на рівні діалогу культур.

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

Ідеї полікультурного виховання учнів в Україні були зафіксовані ще у другій половині XIX – на початку XX ст.; вони не втратили своєї актуальності на сучасному етапі розвитку педагогічної науки.

Учені періоду другої половини XIX – початку XX ст. спеціально не вивчали питання полікультурного виховання учнів у ліцеях України, як наукової проблеми їх погляди стосувалися питань діалогу культур, любові до рідної землі і були дотичні до позицій таких педагогів та філософів минулого, як: М. Драгоманов, Л. Українка, М. Костомаров, які зазначали, що полікультурне виховання – це педагогічна діяльність, що забезпечує культурно-соціальну ідентифікацію особистості, відкритої іншим культурам. В. Водовозов, П. Каптерєв, С. Русова, Л. Толстой, К. Ушинський питання реалізації полікультурного виховання учнів також розглядали як процес становлення особистості, що володіє знаннями про інші культури, усвідомлює важливість національного у традиціях свого народу.

Сучасність зосереджує увагу на важливості міжкультурного спілкування, діалогу поколінь, культуровідповідності, що відбувається за умови взаємодії представників двох або більше національностей на засадах толерантності, людинолюбства, чуйності, поваги до своєї культури та щирості до інших [4, 83; 8, 49; 10, 306].

Танець, фольклорні і традиційні надбання різних народів у системі освіти сприятимуть полікультурному вихованню. В основі специфічних напрямів полікультурного виховання має бути увага до толерантності, соціокультурного контексту, загальнолюдських цінностей, джерел культури як основи аксіологічного потенціалу та взаємокультурного збагачення.

Сьогодні важливо навчити толерантно спілкуватися, що узгоджуватиме національні й інтернаціональні інтереси [1, 18]. Звідси матимемо єдино правильну ідеологію і політику сучасних держав щодо позитивного ставлення до присутності в соціумі різних етнічних культур та поваги до них.

Висновки. Полікультурне виховання в європейській педагогіці визначає прагнення подолати монокультурну орієнтацію, вираховування толерантних відносин між різними культурами. У вітчизняній педагогіці це аналіз міжкультурних взаємин на рівні гуманістичного світовідчуття та національної гідності, у противагу «інтересу до екзотичного».

Згідно з державними документами, реалізацією низки освітньо-виховних принципів етичної оптимізації відносин, полікультурне виховання – це умова гармонійного світобачення, увага до цінностей своїх традицій та поваги до інших культур, що визначає основу толерантності.

Для розв'язання проблеми полікультурного виховання є важливим вирішення таких завдань: формування планетарного світогляду, базової культури особистості, орієнтація на національні та загальнолюдські моральні цінності, глибоке і різнобічне осмислення традицій свого народу, формування у молодого покоління уявлень про різноманітність культур у світі та в Україні, виховання миролюбства, віротерпимості, позитивного ставлення до культурних відмінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агадуллін Р. Полікультурна освіта: методолого-теоретичний аспект / Р. Агадуллін // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3–4 – С. 18–29.
2. Башинська Т. Проблема розвивального навчально-виховного середовища в контексті «діалогу культур» / Т. Башинська // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 14–18.
3. Васютенко И. В. Современные проблемы поликультурного образования. Образование в эпоху перемен : сб. науч. тр. Вып. 2 / [отв.ред. А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, С. В. Кривых]. – СПб. : ГНУИОВ РАО, 2006. – 143 с.
4. Водовозов В. И. Избранные педагогические сочинения / В. И. Водовозов. – М. : Педагогика, 1986. – С. 83–117.
5. Даутова Г. Развитие поликультурного образования в Поволжье : дис. … доктора. пед. наук. : 13.00.01 / Г. Даутова. – Казань, 2004. – 435 с.
6. Джуринский А. Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике / А. Н. Джуринский // Вопросы философии. – 2007. – № 10. – С. 41–51.
7. Євтух М. Б. Правові основи української педагогіки : навч. посіб. / М. Б. Євтух, С. К. Стефанюк. – Одеса : ОНА З ім. О. С. Попова , 2011. – 311с.
8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / [под ред. А. М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – С. 49, 91, 281.
9. Рихло П. «Ми були розмаїттям у єдності»: До проблеми синтезу буковинської культури / П. Рихло // Вікно в світ. – 2000. – № 2. – С. 158–168.
10. Ушинский К. Д. Вопросы воспитания / К. Д. Ушинский. – М., 1953. – С. 306–326.
11. Цибар Т. М. Естетичне виховання учнів в середнього шкільного віку у полікультурному середовищі на Закарпатті (1919–1939рр.) : дис. … кан. пед. наук / Т. М. Цибар. – Тернопіль, 2008.
12. International Dictionary of Education. – Oxford, 1994. – Vol. 7.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Тищенко. Влияние инноваций на развитие образования.

В статье рассмотрены теоретические и практические перспективы поликультурного воспитания в школе.

***Ключевые слова**: зарубежные модели воспитания, национальный воспитательный опыт, инновации в общеобразовательной школе.*

SUMMARY

O. Tishchenko. Impact of innovation on the development of education.

The article deals with theoretical and practical perspectives of multicultural education at school.

Key words: foreign models of education, national educational experience, innovation in secondary school.

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

УДК 378.022

І. Е. Чуричканич
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОГНІТИВНО-ГРАФІЧНІ ФОРМИ КОМПОНУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ЕЛЕМЕНТІВ МОЗКОВОЇ АТАКИ В ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНІЙ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розкрито сутність концепту когнітивної візуалізації в межах проблемно-модульної технології. Розглянуто основні когнітивно-графічні форми конструювання навчальних елементів мозкової атаки, механізми функціонування цих форм на матеріалі англійської мови.

Ключові слова: *технологія проблемно-модульного навчання, когнітивна графіка, брейнстормінг, когнітивна візуалізація.*

Постановка проблеми. Сучасний період у розвитку дидактики позначено появою нових технологій навчання, що найбільше відповідають умовам сьогодення. Однією з таких технологій, як зазначає М. А. Чошанов, є **технологія проблемно-модульного навчання**, яка базується на єдності принципів системного квантування, проблемності та модульності [5].

Одним із найважливіших завдань у технології проблемно-модульного навчання є конструювання навчальних елементів, з яких складаються блоки проблемного модуля. Форми компонування навчальних елементів можуть бути найрізноманітнішими. Дуже важливо вибрати ті з них, які б не тільки допомагали учневі засвоювати нову інформацію взагалі, а й спонукали його до активного мислення, надихали на творчий діалог, в якому висловлюватимуться власні неповторні ідеї. Саме тому ця технологія конструювання навчальних елементів має за основу принцип **когнітивної візуалізації**. Згідно з цим принципом, з точки зору А. В. Соколова, візуалізація повинна виконувати не просто ілюстративну функцію, яка забезпечує упізнавання зображених об’єктів або їх властивостей та дозволяє «…втілити в більш-менш адекватному візуальному оформленні лише те, що вже відомо» [3, 93], а зобов’язана спонукати здобути нове, досі «… навіть не існуюче в голові спеціаліста знання або щонайменше сприяти інтелектуальному процесу отримання цього знання» [3, 93].

Принцип когнітивної візуалізації бере свій початок з нової проблемної сфери теорії штучного інтелекту – **когнітивної графіки**.

Когнітивна графіка, як справедливо зауважив А. В. Соколов, апелює як до символічного, так і до геометричного типу розумової діяльності, надзвичайно гармонійно поєднуючи їх роботу в комбінованих когнітивних

моделях подання інформації, яка сприяє активізації пізнавальних процесів. Майже в будь-якій формі компонування навчальних елементів присутній не тільки графічний каркас, але й певна вербальна інформація, яка підкріплює та деталізує візуальний образ [3].

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно зауважити, що приклади успішного використання візуальних моделей були відомі ще здавна. Їх продемонстровано в єгипетській та міноанській ієрогліфічній писемності, зразки якої знайдено на острові Крит, та які датуються двадцять восьмим століттям до н. е. Давні піктограми викликають певний інтерес у багатьох сучасних дослідників (Р. Грегорі, Д. Хамблинг, L. Richardson та ін.).

Когнітивно-графічні моделі знайшли своє місце та продовжують відігравати значну роль у різноманітних наукових галузях. Без них не можна обійтися в математиці та фізиці, біології та інформатиці, гуманітарних науках (П. Вельмандер, А. Єгорова, Л. Шахтин та ін.).

Безсумнівно, варто відзначити вагомий внесок когнітивної графіки в методику оволодіння мовами. Когнітивно-графічні моделі допомагають учням і студентам віднайти прихований зміст понять, структур, процесів, спрямовують до обговорень, припущень, до вибудови певної лінії міркувань (Д. Хамблинг, A. McAlleen, Rawan Sinha та ін.).

Виклад основного матеріалу. Форми компонування навчальних елементів бувають різними. Наведемо найбільш популярні з них в ускладненій техніці **«брейнстормінг»** на матеріалі англійської мови.

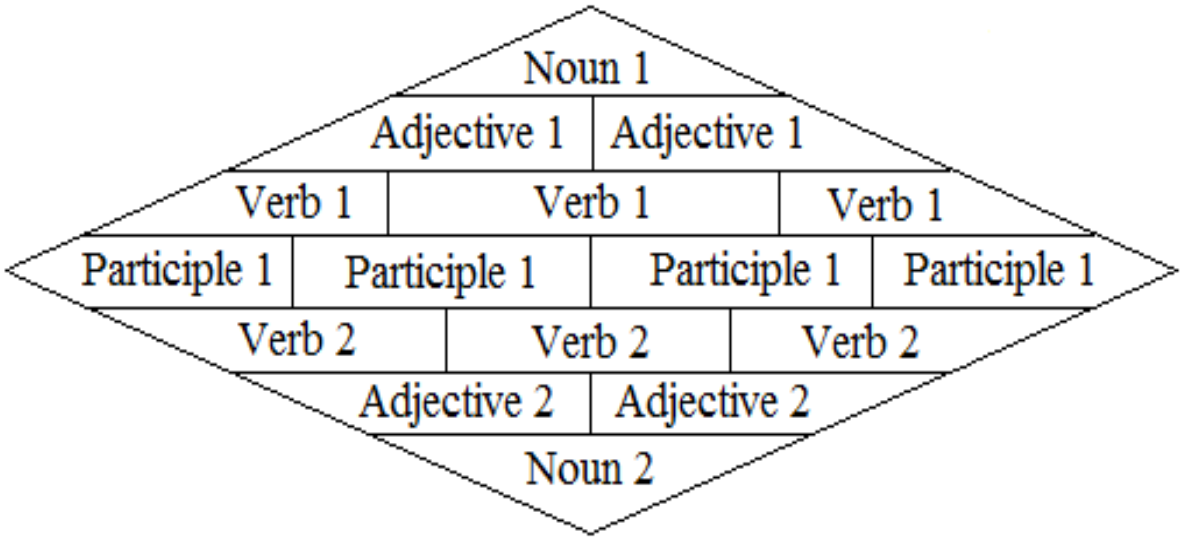
Брейнстормінг, або «мозковий штурм» – це головний творчий метод, який застосовується у групах. Згідно з визначенням М. А. Чошанова «брейнстормінг – це метод вироблення великої кількості ідей за короткий проміжок часу» [5, 138]. «Мозковий штурм» дає суттєву користь, тому що допомагає студенту висунути велику кількість ідей за достатньо короткий проміжок часу та забезпечує участь у цьому процесі всіх учасників групи.

Брейнстормінг за схемою «Діамант»

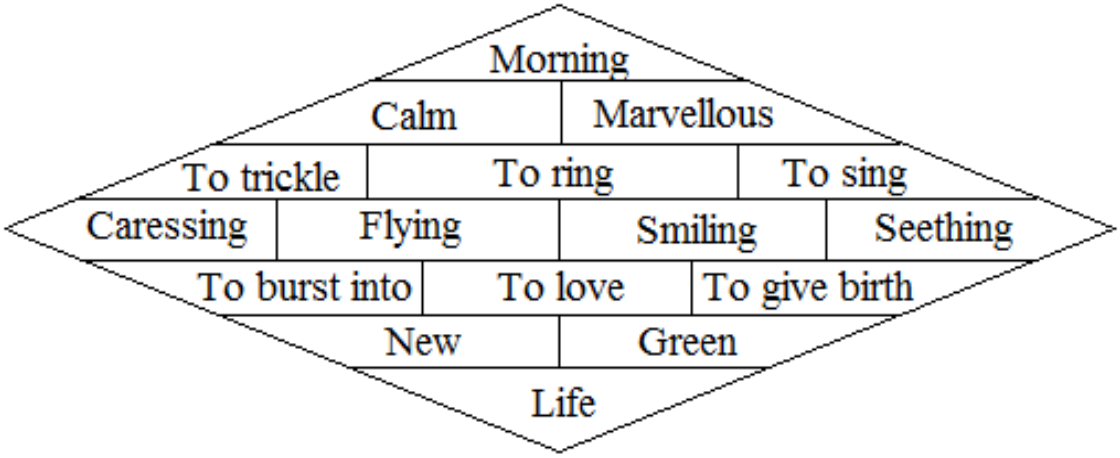
Цей вид брейнстормінгу розробив професор Мак'Ален. Безумовно, цей вид схеми, з його точки зору, допомагає студенту не тільки повторити частини мови, а й уявити цілісний образ конкретного поняття [6]. В англійській мові брейнстормінг зі схемою «Діамант» рекомендовано використовувати як для повторення вивченого матеріалу, так і для формування первісного загального поняття про нову тему. Розглянемо механізм дії цієї схеми.

Учитель зображує на дошці схему «Діамант» таким чином:

Схема 1



За формою ця схема нагадує діамант, завдяки чому і має відповідну назву. Викладач пропонує учням «оживити» схему, підставляючи реальні приклади слів, які є, з точки зору студентів, ключовими поняттями, наприклад, щодо теми «Весна». Приклад реалізованої схеми подається у варіанті автором статті (схема 1).



Завдання може варіюватися, якщо вчитель запропонує студенту відобразити початок або кінець весни, змінити частини мови у схемі за власним бажанням тощо.

Таким чином, схема дозволяє:

– повторити частини мови;

– відновити в пам’яті вивчену лексику;

– освоїти новий словниковий запас, якщо вчитель додає до схеми слова-приклади;

– відтворити цілісний образ поняття.

Брейнстормінг за схемою «Павучок»

Наступний тип брейнстормінгу також дає можливості зробити урок яскравим та цікавим. Винахідник схеми «Павучок» А. Мак'Ален зауважив, що «позитивною якістю цього типу схем є те, що вони дозволяють учневі більш самостійно визначити структуру засвоєння вивченого матеріалу. При цьому підвищується імовірність довгострокового запам'ятовування, хоч основну увагу ми повинні приділяти використанню схеми як зручного способу для організації вивченого матеріалу, а також для швидкої перевірки під час його повторення» [6, 56].

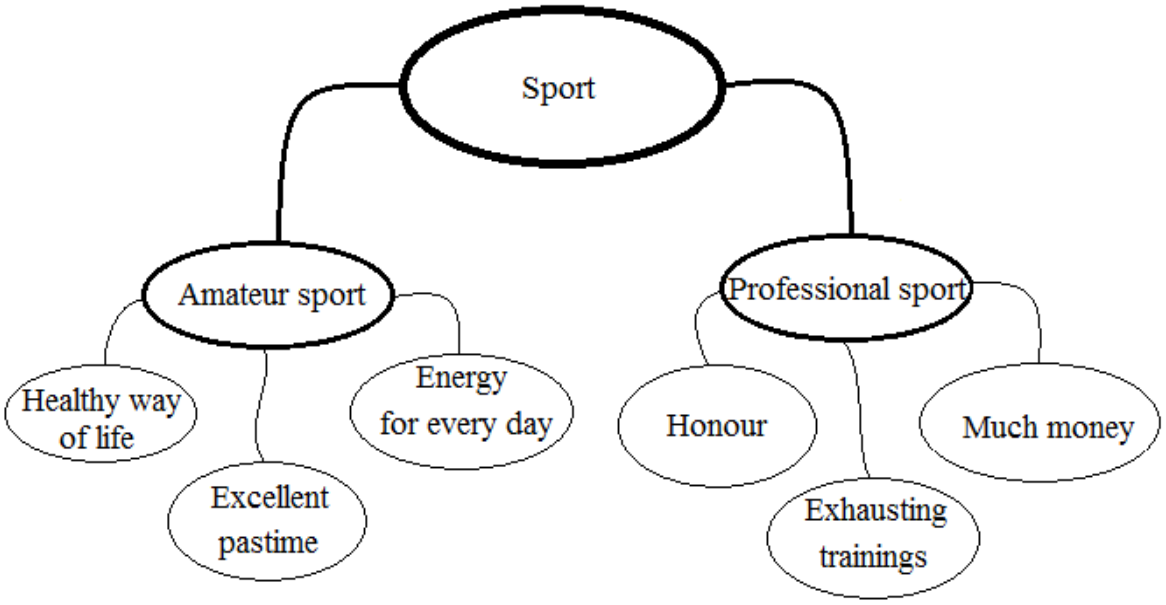
Алгоритм цієї схеми включає три основні етапи:

1. Назву теми, питання, які слід повторити або узагальнити, потрібно написати у центрі дошки та взяти в овал, який утворювати собою тіло «павучка».

2. У результаті дискусії, в якій бере участь кожний учень, з'ясовуються основні поняття або складові теми. Їх записують за схемою таким чином, що вони формують «ніжки павучка».

3. Потім підсилюється стійкість кожної з «ніжок» шляхом приєднання до неї ключових слів або фраз, логічно пов'язаних зі складовими теми. Приклад схеми пропонується автором статті (схема 2).

Схема 2



«Після того як принцип складання схеми «Павучок» засвоєно, його можна застосовувати в найрізноманітніших варіаціях. Багатьом учням це допоможе дійти більшого упорядкування у знаннях, тому що кожне з ключових понять («ніжок») однозначне вставній фразі, що відкриває тематичний розділ тексту. Розвиваючи цей прийом, можна разом з учнями

додати до «ніжок» «черевички»; їх уведення до схеми відповідає більш докладному розкриттю змісту вивченого фрагменту тексту» [6, 57].

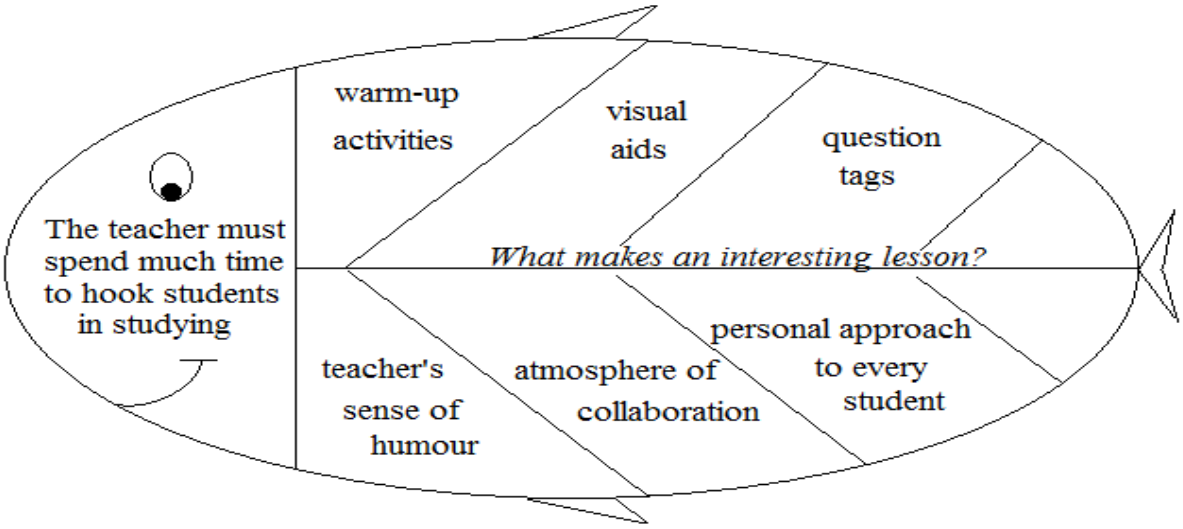
Брейнстормінг з діаграмою Ішикави

Діаграма Ішикави – засіб візуально виділити наслідки та занести на графік можливі причини. Цю діаграму розробив доктор Каору Ішикава, який використовував її для того, щоб співвіднести причину та наслідок; визначити головні причини конкретного явища. Діаграма Ішикави приблизно нагадує кістяк риби. Саме тому її також називають «риб'яча кістка».

«Традиційно «риб'ячу кістку» малюють так, щоб голова уособлювала кінцевий наслідок – результат» [6, 1]. Від риб'ячої голови відходить горизонтальна лінія скелета риби. На ній, як правило, записують центральне питання або проблему, причини якої необхідно з'ясувати. Від лінії центру відходять «ребра» – витоки центральної проблеми.

Наведемо один із прикладів діаграми Ішикави, розроблений автором статті (схема 3).

Схема 3



«Цей прийом, на перший погляд, здається простим до банальності. Це як вішалка в передпокої – можна повісити на неї все, що завгодно, та бути спокійним, що у разі потреби завжди знайдеться». Однак, «будуючи логічні ланцюжки, люди починають помічати взаємозв'язок між ідеями, та в голову їм приходять думки, які б ніколи не народилися, якщо б цей спосіб не існував» [6, 2].

Висновки.

1. Реалізація принципу когнітивної візуалізації в конструюванні елементів проблемного модуля необхідна для розвитку гнучкого мислення, здатного як конкретизувати, так і створювати багатозначний контекст.

2. Когнітивно-графічні моделі дозволяють установити чіткий причинно-наслідковий зв'язок між складовими явища; скласти цілісний образ явища, що вивчається.

3. Різноманітність когнітивно-графічних моделей робить кожний урок яскравою, неповторною і творчою подією.

Перспективи у нашому дослідженні вбачаємо у подальшому розгляді найбільш цікавих моделей, поданих професором Мак'Аленом, доктором Каору Ішикавою та іншими провідними вченими-лінгвістами, а також розробку нових авторських моделей когнітивної графіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петренко С. П. Модульні технології навчання / С. П. Петренко // Педагогічні науки. – Суми : СДПУ, 1998. – С. 81-90.

2. Рабочие инструменты групп повышения качества [Электронный ресурс]. – С. 1–6. Режим доступа:
http://www.mednet.odessa.ua/med/em/1/9_5.htm.

3. Соколов А. В. Когнитивная компьютерная графика в инженерной подготовке / А. В. Соколов // Высшее образование в России. – 1998, – № 2. – С. 90–96.

4. Хамблинг Д. Формирование учебных навыков / Д. Хамблинг. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.

5. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие / М. А. Чошанов – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.

6. McAlleen A. Creative Writing / A. McAlleen. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 203 p.

РЕЗЮМЕ

И. Э. Чуричканич. Когнитивно-графические формы компоновки учебных элементов брейнсторминга в проблемно-модульной технологии.

В статье раскрывта сущность концепта когнитивной визуализации в рамках проблемно-модульной технологии. Рассмотрены основные когнитивно-графические формы конструирования учебных элементов брейнсторминга, механизмы функционирования этих форм на материале английского языка.

Ключевые слова: *технология проблемно-модульного обучения, когнитивная графика, брейнсторминг, когнитивная визуализация.*

SUMMARY

I. Churychkanych Cognitive-graphics forms of grouping brainstorm elements in problem-modular technology.

The article is designed to reveal the essence of cognitive visualization concept in problem-modular technology. The basic cognitive graphics forms of grouping brainstorm elements alongside with the mechanisms of these forms functioning are discussed in the work.

Key words: problem-modular technology, cognitive graphics, brainstorming, cognitive visualization.

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

УДК 37.036

М. М. Юдін
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ ТА РОЛЬ ТЕАТРУ У ЙОГО ЗДІЙСНЕННІ

У статті розглянуто завдання естетичного виховання дітей і молоді на сучасному етапі розбудови України, форми та методи активізації самого процесу естетичного виховання із залученням театру як потужного синтетичного виду професійного мистецтва.

***Ключові слова**: естетичне виховання, культура, духовність, мистецтво, театр, діти, молодь.*

Постановка проблеми. Епохальні зміни, що відбулися в нашому суспільстві на межі XX–XXI століть, та їх наслідки не лише суттєво загострили необхідність перегляду виховних орієнтирів, але й потребують зміни підходів до такої невід'ємної складової всебічного розвитку людини, як естетичне виховання дітей і молоді. Важливість проблеми зумовлюється тим, що майбутнє держави, яку ми сьогодні розбудовуємо, неодмінно залежатиме від змісту тих культурних та духовних цінностей, які «сповідуватимуть» і нинішні, і прийдешні покоління наших громадян. Особливу роль у цьому процесі відіграє художньо-естетичне виховання дітей і молоді, де театру задля успіху справи повинно бути відведено значно більше місця, а ніж дотепер.

Аналіз актуальних досліджень. Соціально-педагогічну значущість проблеми естетичного виховання, необхідність і вагомість прищеплення театральної культури дітям та молоді в різних аспектах, а саме: філософському, психолого-педагогічному, театральному, розглядали Р. А. Биков, Ю. П. Богуцький, Є. Б. Вахтангов, Л. С. Виготський, Г. В. Ф. Гегель, О. І. Генисаратський, С. І. Гессен, В. В. Давидов, О. М. Єфремов, Д. Б. Кабалевський, І. Кант, В. В. Корнієнко, А. С. Макаренко, В. Е. Мейєрхольд, Н. А. Сац, К. С. Станіславський, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, С. Т. Шатський та ін.

Мета статті – обґрунтувати важливість і необхідність поглиблення в Україні естетичного виховання дітей та молоді, висвітлити гіпотетичну роль театру у цьому процесі зокрема і в духовному збагаченні культури нації в цілому.

Виклад основного матеріалу. протягом кількох поколінь вітчизняна як шкільна, так і позашкільна педагогіка чітко визначала, що естетичне

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

виховання є невід'ємною складовою всього комплексного підходу до формування гармонійно розвиненої особистості. Не ставлячи собі за мету у статті аналізувати ні позитиви, ні негативи минулого нашої педагогіки, все-таки вважаємо за потрібне констатувати, що сьогодні змінилися і цінності, і пріоритети, і підходи до естетичного виховання. Втім, якщо ми будуємо висококультурну, духовно багату державу, то іншого виходу, крім досягнення забезпечення належного рівня естетичного виховання наших дітей і молоді, долучивши до цього як національний, так і міжнародний досвід, у нас немає. В Україні завжди намагалися організовувати своє життя за законами краси, щиро вірячи в те, що тільки «краса врятує світ». І з цим необхідно погодитися, бо в історії людства складно знайти приклади, коли б зерна негативу давали позитивні сходи. Саме тому молоді прищеплювали народні, користуючись сьогоднішньою термінологією, естетичні погляди, що випливали із глибинних законів народної естетики. Виховання в українській педагогіці завжди передбачало формування навичок зразкової поведінки та доброзичливого ставлення до оточуючих. Усе це дійсно йде з глибин народної педагогіки, яка свій виховний вплив справляла через обряди, традиції, звичаї, ритуали. Саме обряди, традиції, звичаї, переходячи в ранг традиційних, ставали театральними ритуалами, ритуальними виставами. Тож саме тоді зароджувалися і такі явища, які ми сьогодні іменуємо театральним мистецтвом, музичним мистецтвом, танцювальним мистецтвом тощо. Слід наголосити на тому, що мистецтво за умови, якщо воно дійсно є високохудожнім, справжнім, має особливі можливості сприяти естетичному вихованню всього суспільства, кожної особистості, а отже, дітей, підлітків, молоді. Однак більш детально у виховному аспекті хотілося б розглянути саме театр як своєрідний мистецько-педагогічний феномен естетичного виховання та синтезуючий вид мистецтва, що увібрав і драму, і музику, і танець, і спів, і живопис.

Безперечно, в основі театру – гра. Втім саме з обряду, ритуалу, де в основі також елементи гри, театр і виник. Таким чином, гра й обряд розглядаються науковцями як дві сторони одного процесу – нашого побуту. Отже, ми сприймаємо обряд через театралізацію, а театр – крізь призму побутових обрядів, дійств і ритуалів. Однак мова йде лише про ті обряди та ритуали, що «живуть» у нашому суспільстві і є для нього ціннісними орієнтирами. При цьому, якщо ми у своєму побуті «відірвемося» від вагоміших ритуалів, матимемо «суспільний хаос», а люди втратять найважливіші морально-етичні цінності та принципи, на

яких будується і тримається будь-яке людське суспільство. Щодо так званого «обрядово-ритуального періоду» розвитку людства, то порівняно із сучасним етапом, на нашу думку, в той час у вихованні прекрасного, зокрема художнього, мистецького, перевага була суттєвою, оскільки у процесі обряду його дійовими особами ставали всі присутні, незалежно від статусу, роду занять тощо, і відповідно до обрядового дійства грали, співали, танцювали. Деякі джерела доносять до нас відомості про те, що в давнину музикантом уважався не той, хто просто вмів грати на музичному інструменті, а лише той, хто створював авторську музику, за сучасними поняттями, – композитор. Грати ж на музичних інструментах тоді вміли майже всі, як і співати й танцювати.

Досить різкій зміні ситуації у своїй не такій уже й далекій історії, коли суспільство масово перейшло від статусу безпосередніх творців художньої культури, хоча в основному й компіляційної, до виконання переважно лише споживацьких функцій, воно здебільшого «зобов'язане» технічному прогресу (патефон, магнітофон тощо). То був період, коли закінчилися традиційні українські досвітки та вечорниці, де кожен мав продемонструвати товариству свої художні здібності, і почалися дискотеки, які особливої індивідуальної творчості від відвідувачів не вимагали. Однак ми розуміємо, що з віком, з часом людина у споживанні, у тому числі духовному, потребує в основному того, до чого вона звикла з дитинства. Ці закони спрацьовують і в системі забезпечення гармонійного, всебічного виховання особистості. Мова йде про те, що переважно людина, яка з дитинства ніколи не відвідувала театр, не бачила балету або не була на концерті симфонічного оркестру, любити означені дійства не може. І тут завдання всієї структури естетичного виховання зростає до неосяжних розмірів. Звичайно, певною мірою зарадити ситуації щодо формування художніх смаків мають заклади позашкільної освіти та клуби, але це слід розглядати як вимушений вихід, бо «компенсація» пропонується надто нерівнозначна. Утім усе ж таки спробуємо визначитися, з якого віку і яким чином може впливати професійний театр на процес естетичного виховання дитини. Почнемо з випадку, що не так давно стався в одному з театрів. Йшла вистава за п'єсою О. Пчілки «Сужена – не огужена». У фойє театру – двоє юнаків приємної зовнішності, досить елегантного вигляду. Розмова була приблизно такою:

– Ви на когось чекаєте?

– Так, чекаємо своїх подруг.

– То заходьте до зали, ще ж довго чекати.

– Немає грошей.

– То заходьте так.

– Та ні… А яке кіно йде?

- У театрі йдуть вистави, а не кіно. Вистава «Сужена – не огужена» за твором О. Пчілки. Чули про такого автора?

– Та хтозна…

– А скільки вам років, хлопці?

– 18…

На жаль, ці юнаки запізнилися з першим візитом до театру приблизно років на 15–16, а, можливо, й більше. Та, на щастя, непоодинокі випадки, коли театр відвідує вся родина (батько, мати, діти). А потім діти (син чи донька) приходять до театру зі своїми обранцями. Минає час, і молоде подружжя приходить до театру вже в очікуванні дитини, а потім усе повторюється спочатку.

Місто, про яке йдеться, невеличке, але є кілька десятків таких родин, і це радує. Хоча, звичайно, всього кілька десятків родин, які з покоління в покоління так дбайливо опікуються рівнем духовної культури свого роду, для більше ніж двохсоттисячного міста зовсім небагато, фактично це проблема. Це проблема збереження національної духовності, проблема формування національної культурної еліти. Усім зрозуміло, що діти і з невисокими культурними потребами з часом самі стають батьками. І тут доречно було б згадати відоме народне прислів’я про те, що сова ніколи не виведе сокола, а лише такого, як сама. Таким чином, проблема відвідання театру як найефективнішого засобу формування естетичних смаків, культурних потреб, передусім у дітей і молоді, стає не лише театральною, навіть не освітянською, а цілком державною. При цьому необхідно усвідомлювати, що до театру, як і до мистецтва у цілому, не можна ставитися як до єдиної існуючої в суспільстві форми виховання особистості. Зрозуміло, що свою роль у цьому процесі виконує освіта, наука, політика, мораль, право та ін. Однак театр, як і у цілому мистецтво, справляє свій і у цьому розумінні неоціненний вплив, на формування особистісної культури людини, її громадянської свідомості, усього духовно-емоційного внутрішнього світу.

Залишаючись при цьому одним із засобів організації дозвілля, театр, синтезуючи цілу низку процесів, «перетворює» надбання культур народів

світу в надбання конкретної особистості, змушуючи не лише працювати розум, загострюючи відчуття, а й виховуючи шляхетність, що конче необхідно для формування національної еліти, в існуванні якої зацікавлена будь-яка країна, що живе не лише одним днем.

Щодо функцій театру, то вони в основному ті самі, що і культури у цілому. Але всі вони так би мовити пропущені через «системоутворюючий театральний організм». Як приклад варто розглянути дію хоча б однієї функції, зокрема пізнавальної. Усім зрозуміло, що за своєю формою, структурою, методами, засобами театру не варто змагатися в оперативності щодо донесення змісту, інформації із телебаченням, радіо, газетами тощо. Та це й не основне його завдання. Геніальну відповідь щодо своєрідності цієї функції театру залишив по собі К. С. Станіславський, який сказав, що у момент творчості слова – від поета, підтекст – від артиста. Якби було інакше, глядач не поспішав би до театру, щоб подивитися на актора, а сидів би вдома і читав п'єсу. Театр уміє говорити про те, для чого ще не народилися потрібні слова й поняття і відсутні зображувальні засоби в інших видах мистецтва. Цю «специфічну суть» пізнавальної функції у сфері театру свідомо, а то й несвідомо має на увазі глядач, оцінюючи різні функції театру [9, 85]. Будуючи за таким принципом і на таких класичних засадах роботу з усіма категоріями глядача, слід зазначити, що особливості в роботі саме з дітьми та підлітками все ж таки є. О. Дима, аналізуючи подані М. С. Каганом види спілкування в розрізі теми «Художньо-педагогічне спілкування як основа морально-етичного виховання», нагадує, що художні твори мають особливість не повчати і не моралізувати, а зав'язувати з учнем «уявне спілкування», залучаючи до своїх морально-етичних цінностей. Якщо наука, беручи до уваги саме освітянський аспект, ставиться до людини як до об'єкта передачі інформації, то мистецтво бачить у людині суб'єкта – рівну особистість, перед якою відкриває свій розум, свою душу, своє серце. Твори мистецтва завдяки ілюзійності своїх образів дають можливість спілкуватися з героями, яких не завжди зустрінеш у житті, переживати почуття, глибина яких доступна лише мистецтву. Таким чином, мистецтво як засіб художнього спілкування сприяє цілісному вихованню духовного світу молодої людини, а отже, і розвитку її морально-естетичних якостей [5]. Саме на таких засадах та перевірених життям принципах намагається працювати зі своїм глядачем Сумський обласний театр драми та музичної комедії імені М. С. Щепкіна. Найтіснішим чином співпрацюючи із

закладами освіти всіх рівнів, а також районними та міськими відділами освіти і науки, обласним управлінням освіти і науки, театр дбає про репертуар для кожної категорії відвідувачів. І якщо це казка, то вона має бути доброю, як, наприклад, вистава «Новорічні пригоди», і вчити дітей тих якостей, які споконвічно цінує наш народ: любові до свого краю, працелюбності, порядності, поваги до батьків та ін. Та й працює «дорослий» театр з дітьми зовсім не з економічних міркувань, як іноді, на жаль, дехто вважає, а з огляду на глибоке усвідомлення того, що діти – це такі ж люди. Лише маленькі. І саме від нас, дорослих, залежить, якими вони виростуть.

Якщо ж це соціальна тема, за яку сміливо має братися театр, скажімо, про «заблукалих» у цьому світі, апріорі хороших людей, які, зробивши один раз у житті хибний крок, решту свого життя шукають вихід із «прірви», як у виставі «Дочки-матері» за п'єсою О. Марданя, то режисеру й акторам треба вкласти стільки душі, серця, таланту і нервів, разом із тими клітинами, що, за свідченням лікарів, не відновлюються, щоб «грянула» буря оплесків у, можливо, й «непідготовленої» до зустрічі з театром аудиторії, але за кілька секунд «мертвої» тиші після завершення вистави. І ті кілька секунд очікування реакції глядача акторам здаються нескінченними. Однак мова зараз іде не про роботу акторів, а про виховну силу та можливості театру як такого, оскільки інформація, сприйнята дитиною, молоддю у наведений вище спосіб, досить глибоко проникає у свідомість і, зазвичай активно «працюючи» там, зберігається значно довше. А втім, чому ж це глядач має бути непідготовлений? Він повинен бути підготовлений і має звикнути до театру, як і театр до нього. Адже за першої можливості театр повинен іти до школи – сільської чи міської і працювати там. Так повинно бути. І нехай, можливо, не завжди в кращих технічних умовах, проте завжди в умовах душевного комфорту і взаєморозуміння зі своїм глядачем.

Звичайно, мають бути в репертуарі театру і так звані програмні твори наших письменників, драматургів. Однак, здійснюючи їх постановки, театр з думкою про свого «підростаючого» глядача зобов'язаний пам'ятати, як заповіт, слова К. Станіславського про «підтекст – від артиста». Але цей підтекст повинен бути таким, який би зачіпав душу, змушував працювати розум, загострював почуття і додавав би розуміння проблемі. Тоді театр обов'язково стане для молоді бажаною й улюбленою формою відпочинку, а для фахівців, що опікуються проблемами естетичного виховання молодого покоління, дійсно мистецько-педагогічним феноменом, здатним

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

ефективно впливати на ситуацію, за якої б з маленьких і не зовсім маленьких глядачів виростали б великі, самодостатні, висококультурні люди, свідомі громадяни своєї держави.

Висновки. Посилення уваги всієї педагогічної громадськості України до проблем організації належного рівня естетичного виховання молодого покоління та забезпечення подальшого духовного розвитку суспільства є справою досить нагальною. Безперечно, успішне вирішення цих завдань неможливе без участі всієї сфери культури і мистецтва. Однак для світової спільноти серед існуючих видів мистецтва театр є найтрадиційнішим та найбільш визнаним засобом виховання людини. Не одне тисячоліття саме театр усебічно впливав на особистості, презентуючи світ, задаючи творчо-енергетичні імпульси до конкретної діяльності, виконуючи виховну роль, висвітлюючи доленосні філософські, державницькі, соціальні питання, тим самим сприяючи формуванню умов, необхідних для життя в певному суспільстві.

Залишаючись вагомим соціальним інститутом, театр і сьогодні справляє неабиякий вплив на розвиток та становлення країни, а тому повинен бути не лише сподвижником усієї обов'язково ретельно виваженої, культурно-просвітницької політики держави у питаннях виховання молодого покоління, але й невідкладно взяти на себе певні завдання щодо формування естетичних смаків усього суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – К. : Рад. шк., 1981. – 206 с.

2. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

3. Гетьманець М. Ф. Суб'єктивність – закон творчості / М. Ф. Гетьманець // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 2. – С. 51–53.

4. Гончаренко Н. В. Художественное в эстетике и в искусстве / Н. В. Гончаренко. – К. : Наук. думка, 1990. – 249 с.

5. Дима О. О. Умови морально-естетичного виховання старшокласників на основі різних предметів та підходів. [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: www.phyh.kiev.ua

6. До питання про генезис проблеми спілкування // Філософська думка. – 1987. – № 5. – С. 23-33.

7. Естетичне виховання / [упор. Н. О. Яранцева]. – К. : Політвидав України, 1988. – 214 с.

8. Каган М. С. О месте искусства в жизни школы / М. С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–19.

9. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 8 т. / К. С. Станиславский. – М. : Искусство. – 1955. –Т. 3 : Работа актера над собой. – Ч II. Работа над собой в творческом процессе воплощения. – 502 с.

РЕЗЮМЕ

Н. М. Юдин. Эстетическое воспитание детей и молодёжи и роль театра в его осуществлении.

В статье рассмотрены задачи эстетического воспитания детей и молодежи на современном этапе истории Украины, формы и методы активизации самого процесса эстетического воспитания с участием театра как мощного синтетического вида профессионального искусства.

***Ключевые слова**: эстетическое воспитание, культура, духовность, искусство, театр, дети, молодежь.*

SUMMARY

N. Yudin. The esthetic upbringing of children and youth and the role of a theatre in this process

In the article it is shown the tasks of esthetic upbringing of children and youth in the modern Ukraine, and also the forms and the methods for making more active the process of esthetic upbringing with the part of a theatre as a powerful synthesizing kind of professional art.

Key words: esthetic upbringing, culture, spirituality, art, theatre, children, youth.

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 81.24(73)

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У США

У статті охарактеризовано загальні тенденції функціонування полікультурної освіти у США. Розглянуто різні підходи до визначення терміна «полікультурна освіта», які найбільш поширені у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Визначено фактори актуалізації проблеми полікультурної освіти у сучасному американському суспільстві.

***Ключові слова**: полікультурність, полікультурна освіта, концепція, етнічне розмаїття, американське суспільство.*

Постановка проблеми. Полікультурна освіта – складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різноманітні підходи до розв'язання проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю американського суспільства, і є невід'ємною складовою загальної освіти у США.

Аналіз актуальних досліджень. Серед науковців, які зробили значний внесок у дослідження загальних тенденцій полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки, варто виділити О. Гаганову, О. Джуринського, Г. Дмитрієва, З. Малькову. Деякі дослідники проаналізували низку концепцій полікультурної освіти, розроблених американськими науковцями (М. Воловікова, С. Наушабаєва).

Незважаючи на значний науковий інтерес до цієї проблеми, у вітчизняній педагогічній науці відсутній цілісний аналіз особливостей реалізації полікультурної освіти у шкільній практиці США, що позбавляє сучасних дослідників можливості осмислення та використання позитивного досвіду американських педагогів.

Мета статті – проаналізувати феномен полікультурної освіти, зокрема різні підходи до визначення цього терміна, фактори актуалізації проблеми полікультурної освіти в сучасному американському суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Термін «полікультурна освіта» дістав свого розвитку у 50–60-ті роки ХХ століття. У літературі початку 60-х років педагоги звертаються до таких понять, як «різноманітність», «культурний плюралізм» та «етнічний зміст». Багато з того, що вносилося у розробку цих термінів, зводилося до того, що необхідно зробити у цьому напрямку – зміна позицій педагога, навчальний план, вибір підручників. Нечітко були

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

сформульовані конкретні напрями і визначення щодо особливостей змісту або підходів, які мають бути покладені в основу освітньої практики. Дискусії, що точилися навколо «етнічного змісту» у шкільному навчальному плані, обмежувалися навчанням негрів, американців мексиканського походження, корінних американців та азіатів.

У середині 60-х років у літературі почали зустрічатися терміни «освіта етнічної меншості», «етнічна освіта» і меншою мірою «полікультурна освіта». Проте до початку 70-х років поняття «етнічне навчання», «етнічна освіта» і «полікультурна освіта» стали популярними у літературі та прийнятною термінологією, посилаючись на включення етнічного змісту в існуючі шкільні навчальні плани.

Найбільш вагомою на той час публікацією про етнічне навчання та етнічну освіту була стаття Джеймса Бенкса «Імперативи етнічної освіти», яка була опублікована у січні 1972 року в «Phi Delta Kappan». Автори, які долучилися до підготовки цієї праці, використали міріади термінів, що в основному стосувалися навчання етнічних груп у Сполучених Штатах [3].

Джека Фобса можна вважати одним із перших, хто вжив термін «полікультурна освіта». Його дослідження під назвою «Освіта тих, хто відрізняється культурою: полікультурний підхід» надруковане у 1969 році, воно розцінюється як один із найбільш вагомих внесків у розвиток цього поняття [6].

У сучасній філософській, педагогічній та політичній літературі поряд із поняттям «полікультурна освіта» можна зустріти терміни «багатокультурна освіта», «мультикультурна освіта», «інтеркультурна освіта», «транскультурна освіта», причому три останні прийшли у вітчизняну педагогіку із Заходу, де з 70-х років XX століття вони стали предметом суперечок й основами для певних політичних рішень [1; 3].

Проведене дослідження підтверджує існування різноманітних дефініцій поняття «полікультурна освіта», які пропонуються широким колом науковців – від освітян до юристів. Тому закономірно, що всі вони мають різні погляди під час обговорення етнічного розмаїття та культурного плюралізму. Деякі з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, тоді як інші підкреслюють соціальні проблеми (особливо пов’язані з утисками, політичною владою і перерозподілом економічних ресурсів). Деякі дослідники обмежуються у своїх поглядах кольором шкіри людей, а інші включають усі основні групи, які якимось чином відрізняються від аутентичних американців. Існують визначення, що обмежують полікультурну освіту характеристиками

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

місцевих шкіл, проте, інші передбачають напрями шкільної реформи у всіх сферах, незалежно від їх особливостей. Ці види полікультурної освіти ставлять перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб унести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, до повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

У 1969 році Асоціація з контролю і розвитку навчального плану (Association for Supervision and Curriculum Development) почала звертатися до поліетнічної освіти. Але лише через кілька років визнання цією Асоціацією культурного плюралізму було визначено як «полікультурна освіта». Була запропонована така інтерпретація терміна: «… це гуманістична концепція, що базується на поширенні культурного розмаїття, прав людини, соціальної справедливості та альтернативі вибору способу життя всіма людьми. Вона є обов'язковою для якісної освіти і включає навчальний план та адміністративні зусилля, щоб допомогти учням скористатися якомога більшою кількістю моделей, альтернатив і можливостей з усього спектра наших культур. Така освіта припускає індивідуальний розвиток у межах будь-якої культури. Кожна особистість одночасно усвідомлює, що певна група (етнічна, культурна, соціальна і расова) існує автономно, як частина взаємопов'язаної та взаємозалежної соціальної спільноти. Таким чином, індивід заохочується розвивати соціальні вміння, які дозволять співіснувати з іншими культурними групами» [6].

Американські науковці розцінюють цю дефініцію як найбільш повну. Наступне твердження, що стосується пояснення цього терміна, свідчить про аналогію до визначення, яке пропонується Американською асоціацією коледжів з підготовки вчителів, щодо контингенту, якого це стосується: «Якщо полікультурна освіта має досягати своїх цілей, концепти, які становлять її основу, повинні наповнювати освітній досвід учнів».

У 1972 році Американська асоціація коледжів з підготовки вчителів (American Association for Colleges of Teacher Education) через свою новостворену Комісію з полікультурної освіти (Commission on Multicultural Education) прийняла формулювання полікультурної освіти, яке лягло в основу роботи у сфері педагогічної освіти. Воно полягало в такому: «Полікультурна освіта – це освіта, чиєю цінністю є плюралізм культур. Вона орієнтує школи на культурне збагачення всіх дітей і підлітків, на розроблення програм зі збереження й розширення культурного плюралізму; визнає розходження в культурі як факт життя американського суспільства, підтверджуючи, що культурна багатоманітність є цінним

ресурсом, який варто зберігати й примножувати; ґрунтується на знанні й розумінні відмінностей у культурі. Важливішим тут є визнання відмінностей у культурі різних людей, а ефективна навчально-виховна програма робить рівність культур реальною» [2].

Неважко помітити, що ця концепція охоплює всіх дітей і звернена до культурних відмінностей, а не лише до етнічного змісту. Як далі зазначається у формулюванні, вона включає заохочення полікультуралізму, полілінгвізму і полідіалектизму. Отже, підтримується білінгвізм.

Науковці Д. Голлнік та Ф. Чінн стверджують, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована так, щоб ураховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей з фізичними та розумовими відхиленнями [5]. Цей підхід може бути проілюстрований трициклічною моделлю, яка містить центр або ядро, внутрішнє коло і зовнішнє коло. Концепції, які становлять цю модель, є прийнятними не лише для Сполучених Штатів Америки, але й для будь-якої країни у світі.

Центральне коло в моделі презентує поліетнічну освіту і стосується змісту етнічного навчання. Можна сказати, що воно включає історичні, економічні, політичні, соціальні і психологічні перспективи та певні етнічні групи. З розвитком нації воно також може стосуватися всіх етнічних груп, представлених у всьому суспільстві певної країни.

Внутрішнє коло має справу з полікультурною освітою і презентує культурні групи у США. Воно включає взаємодію та реакції між і серед етнічних та культурних груп. Згідно з цією концепцією більша культурна група у США зазнає впливу етнічних груп, які колективно становлять чисельнішу культурну групу. Реакції та взаємодії у більшій групі частково визначаються рівнем, на якому етнічний досвід демонструється індивідуальними етнічними групами. Наприклад, жіночі та релігійні групи не сприймаються як етнічні групи, але можуть розцінюватися як культурні. Вивчення жіночих та релігійних груп так само, як й інших культурних груп, можна краще зрозуміти, якщо проаналізувати етнічний компонент. Етнічність – це суттєва частина того, що становить ширшу сферу культури.

Зовнішнє коло показує третій вимір і полягає в міжнародній освіті – вивченні культури інших країн. Таким чином, міжнародна культура часто вивчається у школах у вигляді полікультурної освіти. Міжнародна освіта не стає полікультурною освітою доти, поки певні аспекти, що дають знання про країну, не входять до стилів поведінки чи життя етнічних груп, які живуть у Сполучених Штатах, але предки яких є вихідцями з тієї країни, що

вивчається. Іншими словами, має бути встановлений місток на зразок того, що в минулому поєднав європейські та англосаксонські культури у цій країні. З цієї точки зору, є можливим утілювати в життя поліетнічну освіту без полікультурної, але остання не може бути зреалізована без включення поліетнічного компонента. Міжнародна освіта не може бути ні полікультурною, ні поліетнічною, допоки такі зв'язки не встановляться.

Концепції полікультурної освіти та погляди, які на них базуються, окреслюють обсяг, рівні та межі цього поняття. Полікультуралісти реально оцінюють розмаїття і погоджуються, що специфічний зміст, структура і методи, які використовуються з метою досягнення полікультурної освіти, різняться залежно від ситуації. Вони також стверджують, що полікультурна освіта має значення для ухвалення рішень, які торкнуться дій на всіх рівнях освіти, включаючи навчання, адміністрацію, управління, консультування, укладання програм, оцінку виконання роботи і шкільний клімат. Таким чином, кожен, хто залучений до цього процесу, повинен відігравати активну роль у здійсненні полікультурної освіти. Дії на рівні школи з метою прийняття полікультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність, звички і традиції етнічних груп у всьому глобальному суспільстві.

Обов'язкове здійснення полікультурної освіти у США не передбачене законами ні на федеральному рівні, ні на рівні штатів. Проте із середини 50-х років XX століття федеральний уряд, а також керівництво деяких штатів прийняли ряд законодавчих актів, що сприяли розвитку теоретичних та прикладних досліджень у сфері полікультурної освіти та використанню її у практиці американської школи.

Полікультурна освіта стала постійною частиною освіти у Сполучених Штатах Америки з огляду на три важливі причини: соціальна структура американського суспільства, вплив культури та етнічної належності на розвиток людської особистості, умови ефективного навчання. Ці причини пояснюють не лише потребу в полікультурній освіті, але й те, на чому потрібно наголошувати та як потрібно навчати. Кожна причина відіграє важливу, особливу роль у встановленні параметрів і напрямів полікультурної освіти.

Незважаючи на існуючі закони про заборону расової, кольорової, гендерної, вікової дискримінації, суспільство у Сполучених Штатах Америки продовжує страждати від поглядів і поведінки, які принижують одні етнічні, соціальні та культурні групи, підносячи інші. Це, безперечно, суперечить американським ідеалам свободи, рівності і правосуддя для кожного. Полікультурні освітні програми, які допомагають молоді

навчитися оцінювати і визнавати розмаїття та брати участь у соціальній діяльності з метою збереження цих цінностей, мають потенціал допомогти суспільству відповідати духу його демократичних ідеалів.

Зважаючи на те, що однією з початкових функцій навчання є передати соціокультурну спадщину нації її молодому поколінню, система освіти повинна включити полікультуралізм як незмінний і звичний компонент програм та методів. Етнічне розмаїття населення у США, яке зростає, робить полікультурну освіту імперативом для всіх учнів, особливо якщо освіта повинна відповідати особистісним і соціальним потребам, культурі.

Результатом демографічних змін є те, що Сполучені Штати Америки стають більш плюралістичним суспільством, ніж будь-коли. Розмаїття в освіті, яке враховує етнічну належність, соціальний клас, мову, економічний статус, культуру та інтереси, – це більше не питання вибору, а потреба суспільства, щоб вижити. На жаль, доки освітня політика, програми і методи будуть ігнорувати ці демографічні факти, доти вони будуть технічно незаконними. Якщо б принципи доступності та можливості, які вкладені в закони десегрегації, поширювалися на освітні програми, то відмова зробити зміст навчального плану і процес навчання плюралістичним була б незаконною.

Оскільки різноманітні етнічні, расові, соціальні і культурні групи збільшуються та набувають політичного значення, вони будуть вимагати, щоб соціальна політика і програми враховували їх специфічні потреби та інтереси. Задоволення цих вимог потребуватиме певних компромісів. Жодна з проблем не буде розв’язана без поваги до інших культур та народів, без розподілу влади серед етнічних груп. І саме полікультурна освіта сприяє сприйманню та розумінню цих потреб.

Інша особливість американського суспільства, яка підкреслює важливість полікультурної освіти, полягає у його всезростаючій участі у глобалізаційних процесах і зміщенні рівноваги міжнародної влади. Це вимагає від американських громадян різних взаємодій з незнайомими народами в межах країни і закордоном. Успішна взаємодія потребує використання знань про культурне розмаїття в межах глобального контексту. Наприклад, успіх американської міжнародної дипломатії дедалі більше залежить від знання та принципів культурного плюралізму. Полікультурна освіта здатна створити основу для ефективної, успішної дипломатії у глобальному контексті [4].

Варто зазначити, що відсутність єдиних вимог до здійснення полікультурної освіти дозволяє шкільним округам і конкретним навчальним закладам виробляти власну політику щодо її здійснення, керуючись культурними, етнічними особливостями округу в цілому та навчального закладу зокрема.

Здійснений аналіз прикладних досліджень, програм, навчальних матеріалів свідчить про те, що у практиці загальноосвітньої школи США визнання і поширення дістали такі типи навчальних планів, які застосовуються у межах полікультурної освіти:

– предметно-центристський (subject-centered) – орієнтований на концепції, правила та принципи навчальних дисциплін;

– предметно-ареальний (subject-area) – кожна дисципліна розглядається як узагальнена інформація;

– переніалістський (perennialist) – базується на переніалістській теорії і містить читання, письмо, арифметику на початковому етапі, а також релігійне та моральне виховання;

– есенціалістський (essentialist) – у його основі лежить есенціалістська теорія, на початковому етапі включає читання, письмо, арифметику, а на середньому – математику, точні науки, історію, англійську та іноземні мови;

– стержневий (core) – має загальні курси для всіх учнів з акцентом на традиційних академічних дисциплінах;

– орієнтований на учня (student-centered) – намагається задовольнити індивідуальні потреби школяра (розвиток досвіду та внутрішньої мотивації);

– діяльнісно-центристський (activity-centered) – підкреслює значущість діяльності та досвіду учнів, заохочує їх результативну діяльність.

На відміну від зазначених навчальних планів, лише полікультурний план дає можливість ураховувати індивідуальні та міжгрупові відносини в суспільстві у цілому та їх вплив на певну етнічну групу та її представників [6].

Висновки. Як зазначають американські дослідники, щоб забезпечити полікультурне виховання в повному обсязі, необхідно зробити фундаментальні зміни в концепції та організації освітнього процесу. Ці зміни вимагають модифікації освітньої системи, яка була монокультурно орієнтованою, базувалася на культурних нормах середнього класу. Таким чином, керуючись запропонованими

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

визначеннями, більшість прихильників полікультурності пропонують таку концепцію: багатокультурність вимагає одночасних змін на всіх рівнях навчання. Ці зміни повинні бути неспішними, довготривалими і, що найбільш важливо, всебічними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абібуллаєва Г. С. Деякі аспекти полікультурної освіти / Г. С. Абібуллаєва // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 1. – С. 75–84.
2. American Federation of Teachers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aft.org.
3. Banks J. A. Multicultural education : characteristics and goals // J. A. Banks, A. M. Banks // Multicultural education : Issues and Perspectives. – Boston : Allyn and Bacon, 1989. – P. 25–28.
4. Bennet Ch. I. Genres of research in multicultural education / Ch. I. Bennet // Review of Educational Research. – 2001. – 71 (2). – P. 171–217.
5. Gollnick D. M. Multicultural education / D. Gollnick // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980. – V. 56. – № 1. – P. 1–17.
6. National Education Association [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nea.org.

РЕЗЮМЕ

И. А. Билецкая. Теоретико-методологические основы поликультурного образования в США.

В статье охарактеризовано общие тенденции функционирования поликультурного образования в США. Рассмотрены различные подходы к определению термина «поликультурное образование», которые наиболее распространены в отечественной и зарубежной педагогической литературе. Определены факторы актуализации проблемы поликультурного образования в современном американском обществе.

***Ключевые слова**: поликультурность, поликультурное образование, концепция, этническое разнообразие, американское общество.*

SUMMARY

I. Biletska. Theoretical and methodological basis of multicultural education in the USA.

General tendencies of multicultural education functioning in the USA have been characterized in the article. The author analyzes different approaches to the definition of the term «multicultural education» which are the most used in native and foreign pedagogical literature. The factors of multicultural education actualization in modern American society are mentioned.

Key words: multiculturalism, multicultural education, concept, ethnic diversity, American society.

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

УДК 378.134/.141.4

С. В. Бобраков
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У НІМЕЧЧИНІ (НА ПРИКЛАДІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ МІСТА ЛЮДВІГСБУРГ)

У статті розглянуто особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи у вищий педагогічній школі міста Людвігсбург (Німеччина). Досліджено структуру та змістовне наповнення модулів дисциплін фахово-дидактичного циклу.

***Ключові слова**: підготовка вчителів початкової школи, фахово-дидактичний компонент підготовки вчителів, формування компетентності вчителів іноземних мов.*

Постановка проблеми. Розширення міжнародних контактів у сучасному світі викликає посилення ролі і значення володіння іноземними мовами. Іноземні мови слугують як засобом комунікації, так і засобом установлення і пізнання мовних та культурних норм, реалізації діалогу культур, розвитку взаєморозуміння й толерантності.

Реалізація завдання досягнення громадянами країни конкретних рівнів володіння іноземними мовами, визначеними в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, зосереджує увагу на необхідності адекватної якісної підготовки вчителів іноземних мов для всіх рівнів освіти, на модернізації такої підготовки. Як відомо, не зважаючи на досить значну кількість навчальних годин на рівні середньої освіти, ще й сьогодні багато хто з випускників не досягають рівня володіння іноземними мовами, визначеного в офіційних освітніх документах. Оскільки Україна прагне повноцінного членства в Європейському Союзі, важливим є ретельне вивчення та критичне осмислення досвіду організації навчання іноземних мов і підготовки фахівців цього напряму в європейських країнах для прийняття практичних кроків щодо досягнення такого рівня вивчення і навчання іноземних мов у країні, який насправді дозволятиме громадянам України повноправно інтегруватися у європейську спільноту.

Зокрема показним для нашої держави є досвід Німеччини, яка досить успішно пройшла шлях реформування системи вищої педагогічної освіти, та її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору з максимальним збереженням національних особливостей. Вивчення досвіду Німеччини у підготовці вчителів може позитивно вплинути на реформування системи педагогічної освіти в Україні.

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

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом в українській педагогічній науці активізувались пошуки дослідників у галузі зарубіжної теорії та практики професійної підготовки педагогічних кадрів. Так, досліджувалася проблема професійної підготовки вчителів у країнах Західної Європи (Л. Пуховська), проблема реформування вищої педагогічної освіти в Англії (А. Парінов), проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії (Н. Яцишин), проблема формування професійно-педагогічної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко) та ін.

Проблеми професійної освіти Німеччини стали предметом дослідження багатьох українських дослідників: Н. Абашкіної, А. Андрощук, Т. Вакуленко, Т. Зданюк, Т. Козак, А. Корнілової, К. Корсака, М. Кузякіної, О. Куліш, С. Михайлова, Т. Ляшенко, С. Павлюк, Л. Сакун, С. Синенько. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували І. Гуревич, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, С. Титович та ін.

Незважаючи на активізацію зусиль, спрямованих на вивчення окремих складових професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах Німеччини, комплексне порівняльно-педагогічне дослідження теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищі педагогічних школах Німеччини ще не здійснено.

Мета статті – дослідити особливості підготовки вчителів іноземних мов початкової школи у вищий педагогічній школі м. Людвігсбург (Німеччина).

Виклад основного матеріалу. Підготовка вчителів іноземних мов початкової школи у вищий педагогічній школі міста Людвігсбург має двофазову структуру:

1. Навчання (Studium) (вісім семестрів, перший державний іспит (Erste Staatsprüfung).

2. Стажерська практика (Vorbereitungsdienst) у поєднанні із семінарами у навчальному закладі (18 місяців, другий державний іспит (Zweite Staatsprüfung).

Дослідимо докладніше першу фазу підготовки вчителів іноземних мов початкової школи, тобто безпосередньо період навчання. Отже, навчання відбувається за модульною структурою, обсяг навчального навантаження становить 240 кредитів (ECTS-Punkten) та розподілений по 30 кредитів на кожен семестр. Один кредит дорівнює навчальному навантаженню у 30 годин на тиждень. Навчання складається із двох етапів: періоду базової підготовки (Grundstudium) та періоду основної підготовки (Hauptstudium). Змістовно період навчання охоплює три основні галузі підготовки:

1. Педагогічна підготовка (Bildungswissenschaftlicher Bereich). Вивчаються такі предмети, як педагогіка, психологія, філософія, соціологія, правознавство, теологія (євангелістська або католицька за вибором студента).

2. Фахово-дидактична підготовка (Fachwissenschaften / Fachdidaktiken). Вивчення двох основних предметів (перший основний предмет та методика його викладання – обов'язково німецька мова або математика, другий основний предмет та методика його викладання – англійська або французька мова). Передбачається також вивчення основ мовленнєвої комунікації та міждисциплінарний проект з кількох предметів.

3. Практико орієнтована підготовка (Schulpraktische Studien). Передбачаються такі види практик: орієнтовні (ознайомлювальні) та вступні практики (Orientierungs- und Einführungspraktikum), інтегрована семестрова практика у початковій школі із супроводжуючими семінарами у вищій школі (integriertes Semesterpraktikum), професійна практика (Professionalisierungspraktikum) [3, 2].

Усі майбутні вчителі іноземної початкової школи вивчають курси з історії, літератури, культури країни, мова якої вивчається. Курси лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики становлять також основний компонент змісту підготовки майбутніх учителів; студенти отримують підготовку з методики викладання іноземної мови. Більшість студентів залучають до проведення дослідницької роботи з методики викладання іноземних мов.

Необхідним й обов'язковим компонентом навчальної програми вбачається підготовка до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності. Такі курси включають поєднання даних про іноземну мову та інформаціно-комунікаційні вміння і навички.

Особливістю навчальної програми є реалізація «Європейського виміру», що відображений у визначенні мети і завдань підготовки вчителів; включенні вивчення європейської специфіки у зміст окремих дисциплін навчального плану; визнанні необхідності забезпечення реалізації рішень Болонського процесу та релевантних стандартів якості освіти; участі в європейських проектах і схемах забезпечення мобільності студентів; розробці регіональних схем, що передбачають підготовку студентів у країнах-сусідах; законодавчому забезпеченні вивчення іноземних мов [2, 23].

Значну увагу в навчальній програмі підготовки вчителів іноземних мов приділяють соціокультурним та інтеркультурним аспектам, які торкаються міжкультурних відносин у Європі, питань освіти національних меншин, підтримки мов національних меншин, рівних можливостей.

Слушними аспектами такої підготовки вважаються виховання громадянськості, моральне виховання, політичне виховання.

Ще один важливий аспект підготовки вчителів іноземних мов у вищій педагогічній школі міста Людвігсбург – це можливість стажування у країні, мова якої вивчається. Допомогу в отриманні грантів на навчання надають багато європейських програм (Socrates, Erasmus, Tempus), громадські та приватні організації (DAAD, PAD, the Soros Foundation, the Hungarian Scholarship Committee, Icelandic Student Loan Fund).

Підготовка вчителів іноземної мови передбачає три періоди педагогічної практики: орієнтовна (ознайомлювальна) – у першому або другому семестрі (14 днів), інтегрована семестрова практика – у четвертому або п'ятому семестрі (14 тижнів), професійна практика – у шостому семестрі (протягом семестру). До педагогічної практики включаються й елементи дослідницької діяльності, індивідуальної та групової проектної роботи, закріплення студентів за школами протягом усього періоду навчання в педагогічному закладі [1, 146].

Досліджуючи підготовку вчителів іноземних мов у місті Людвігсбург, важливо, на нашу думку, звернути увагу на особливості фахово-дидактичної складової навчальної програми. Фахово-дидактична складова підготовки вчителів іноземної мови початкової школи охоплює три модулі, після проходження яких пропонується скласти іспит.

Модуль 1 – **основний**.

Структурні компоненти модуля:

лінгвістика, фахова дидактика (методика викладання іноземної мови), практика мовлення.

Курси:

вступ до лінгвістики, вступ до методики викладання іноземної мови, прикладна лінгвістика, лінгвістичні навички I, лінгвістичні навички II: фонетика.

Види контролю:

письмова кваліфікаційна робота з одного з вищезазначених курсів.

Модуль 2 – **поглиблений**.

Структурні компоненти модуля:

лінгвокультурологічні студії, лінгвістика, фахова дидактика (орієнтація на початкову школу), практика мовлення, педагогічна практика.

Курси:

вступ до літератури, вступ до історії та культури іншомовних країн, сучасні методики викладання у початковій школі, семінарські заняття, лінгвістичні навички III.

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

Види контролю:

портфоліо, кваліфікаційний іспит.

Модуль 3 – **прогресивний**.

Структурні компоненти модуля:

обрані галузі лінгвістики, література, фахова дидактика з інтеграцією у навчальний проект, поглиблена мовленнєва компетентність.

Курси:

прикладна лінгвістика, література/культура країни, мова якої вивчається, фахова дидактика, лінгвістичні навички IV, міждисциплінарні заходи, проект.

Види контролю:

портфоліо, кваліфікаційний іспит, проектна робота, очікується, що студенти пройдуть стажування у країні, мова якої вивчається, протягом щонайменше чотирьох місяців.

Іспит.

Пропонуються різні види підготовки до іспиту (колоквіуми, семінари) [3, 89–95].

Протягом періоду навчання формуються такі види компетентностей, як:

Лінгвістичні/лінгводидактичні:

– ґрунтовне вивчення іноземної мови, що дає широкі можливості для розвитку мислення і мовлення студентів-майбутніх учителів, формування їх світогляду;

– набуття знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку;

– формування уявлення про роль мови в розвитку інтелекту людини;

– формування системи мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й продукувати власні усні й писемні висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів);

– знання процесу одержання і передачі інформації;

– знання та використання у власній мовленнєвій та професійно-педагогічній діяльності сучасних лінгвістичних концепцій.

Педагогічні/методичні:

– знання та використання в педагогічній діяльності сучасних концепцій навчання та виховання;

– знання теоретико-методологічних засад педагогіки;

– розуміння психолого-педагогічних процесів навчання;

– знання методологічних засад організації навчального процесу;

– уміння використовувати принципи педагогічної рефлексії у власній професійно-педагогічній діяльності.

Практичні:

– використання принципів педагогічного спостереження та теоретичної оцінки професійної діяльності (професійно-педагогічна діяльність, практика);

– використання сучасних методів психолого-педагогічних досліджень у практичній діяльності;

– розвиток професійно-педагоічної компетентності шляхом розробки та проведення власних навчально-виховних заходів;

– використання наукового підходу до вирішення педагогічних ситуацій у власній практичній діяльності;

– розвиток мотивації до впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу;

– використання принципів педагогічної рефлексії [3, 89–95].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Організація професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищі педагогічній школі міста Людвігсбург полягає в:

– оволодінні системою основних базових предметних і практичних знань з мови та методики викладання іноземної мови (мовна компетенція) шляхом відвідання курсу з удосконалення мови;

– оволодінні іншомовною комунікацією в умовах занять із практики мови, на позааудиторних заняттях і заходах (мовленнєва компетенція);

– оволодінні знаннями культури країни, мова якої вивчається (соціокультурна компетенція);

– проходженні педагогічної практики під час стажування за кордоном;

– проходженні підготовки з використанням нових засобів навчання (on-line ресурси);

– проведенні самостійної роботи у відкритих мовних лабораторіях (де студенти мають змогу плідно працювати над удосконаленням мовних знань, умінь і навичок шляхом поєднання викладання свого предмета із системною роботою над самоосвітою).

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

Студентам також пропонується відвідати курси практики перекладу, педагогічний дискурс, написання есе, консультаційні семінари з мови. За бажанням студенти можуть також узяти участь у міжнародних семінарах і конференціях з методики викладання та навчання іноземних мов. Вища педагогічна школа проводить дослідження в освітянській галузі, підтримує програму співробітництва та обміну студентами між навчальними закладами. Перспективним напрямом подальших наукових пошуків у контексті визначеної проблематики вважаємо дослідження реалізаційних компонентів упровадження практико орієнтованого підходу у професійній підготовці вчителів у вищих педагогічних школах Німеччини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Hänsel D. Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld / D. Hänsel // Die Deutsche Schule. – Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. – Weinheim, 1992. – S. 142 – 150.

2. Kelly M. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe [Електронний ресурс] / M. Kelly, M. Grenfell, A. Gallagher-Brett, D. Jones, L. Richard, A. Hilmarsson-Dunn // A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / revised report. – 2012. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493 en.pdf. – 89 p.

3. Studienordnung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg für den Stu-diengang Lehramt an Grundschulen [Електронний ресурс]. – 2012. – 199 strены – Режим доступу: http://www.ph-ludwigsburg.de/11640.html.

РЕЗЮМЕ

С. В. Бобраков. Подготовка учителей иностранных языков начальной школы в Германии (на примере высшей педагогической школы города Людвигсбург).

В статье рассматриваются особенности подготовки учителей иностранных языков начальной школы в высшей педагогической школе города Людвигсбург (Германия). Исследованы структура и содержательное наполнение модулей дисциплин предметно-дидактического цикла.

Ключевые слова: подготовка учителей начальной школы, предметно-дидактический компонент подготовки учителей, формирование компетентности учителей иностранных языков.

SUMMARY

S. Bobrakov. Primary school foreign language teacher education in Germany (the example of ph Ludwigsburg university of education).

The specifics of primary school foreign language teacher education at PH Ludwigsburg University of Education (Germany) are analyzed in the article. The module structure and content of subject-didactic area are highlighted.

Key words: primary school teacher education, subject-didactic component of teacher education, foreign language teacher competence.

УДК 371.13

Є. І. Боркач
Закарпатський угорський інституту імені Ференца Ракоці ІІ, Берегово
Я. Варга, Ш. Гал
Інститут імені Кароля Естергазі, Егер, Угорщина

ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ БІОЛОГІЇ В УГОРЩИНІ

У статті проаналізовано особливості формування змісту професійної підготовки бакалаврів біології у різних формах підготовки в Угорщині. Існуюча модель підготовки створила суттєві відмінності в обсязі та якості професійної підготовки вчителя біології за основною та додатковою спеціальностями.

***Ключові слова**: підготовка вчителів біології, Угорщина, Болонський процес*

Постановка проблеми. Розуміння світовою спільнотою глобальної значущості проблем, пов’язаних з колом питань, які є предметом вивчення біології, ролі біологічної освіти у вихованні відповідальної, суспільно активної особистості підтримують постійний інтерес до біологічної освіти у багатьох країнах світу. Модернізація біологічної освіти в Україні на початку нового тисячоліття суттєвим чином визначається змінами у системі вищої освіти, пов’язаними з приєднанням до Болонського процесу. Упровадження двоступеневої системи підготовки порушує низку питань щодо розподілу змісту підготовки на кожному з рівнів підготовки, формування змісту кожного циклу підготовки, гарантії якості освіти під час підготовки фахівця за двома вчительськими спеціальностями, розподілу змісту психолого-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя за рівнями тощо. Усе це підтримує постійний інтерес фахівців до досвіду європейських країн, які долають аналогічні труднощі. Однією з таких країн є Угорщина.

Болонське перетворення вищої освіти Угорщини розпочалося близько десятиліття тому. Йому передували суттєві зміни в соціальному та політичному устрої країни, що не оминули і систему освіти, в якій протягом минулого століття були впроваджені демократичні методи управління та організації навчального процесу і зроблені суттєві кроки до синхронізації національних освітніх стандартів зі світовими нормами. За минуле десятиліття у вищих навчальних закладах Угорщини було впроваджено кредитно-трансферну систему, розроблено нові програми підготовки і здійснено перехід до ступеневої системи вищої освіти. Перший досвід таких стрімких змін уже аналізується фахівцями, бурхливо обговорюється у засобах масової інформації.

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

Мета статті – з'ясувати основні особливості формування змісту бакалаврської підготовки майбутніх учителів біології в Угорщині в умовах Болонської реформи вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Поблікації з теми стосуються в основному загальних проблем підготовки вчителів в Угорщині [1–3]. Дослідження, присвяченого вивченню формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів біології в Угорщині в умовах Болонської реформи вищої освіти, не проводилося. Автори здійснили аналіз нормативно-правових та регламентуючих документів, наявної навчальної документації та електронних ресурсів Міністерства освіти і вищих навчальних закладів Угорщини, фахової літератури з теорії та методики підготовки вчителів біології [4, 5].

Виклад основного матеріалу. Приєднання до Болонського процесу докорінно змінило систему підготовки вчителів в Угорщині. Наказом міністра освіти Угорщини 15/2006 (IV. 3.) були визначені освітні та кваліфікаційні вимоги до бакалаврської та магістерської підготовки і розпочався процес впровадження ступеневої системи вищої освіти [4]. В Угорщині підготовка вчителів проводиться за двома спеціальностями, причому кожна вчительська спеціальність може бути як основною, так і додатковою. Право навчати у школі випускникам угорських вищих навчальних закладів надається тільки після здобуття магістерського диплома.

Програма підготовки бакалаврів розрахована на 3 роки і передбачає накопичення 180 кредитів (один кредит – 30 навчальних годин, навчальне навантаження одного семестру – 30 кредитів. Студенти-першокурсники, які готуються до вчительської професії, повинні як спеціалізацію обрати додаткову вчительську спеціальність. Обсяг навчання за основною спеціальністю, як правило, становить 100 кредитів, за додатковою – 50. Близько 10 кредитів – дисципліни за вільним вибором студента, 10 – виконання кваліфікаційної роботи. Це забезпечує отримання базових знань для продовження навчання за магістерською програмою підготовки вчителя та отримання другої кваліфікації. Майбутній учитель уже протягом бакалаврської підготовкі обов'язково має ознайомитися з основами психології та педагогіки. Це є умовою продовження вчительської підготовки у магістратурі. Державний стандарт базової підготовки майбутніх учителів в Угорщині вимагає вивчення протягом принаймні двох семестрів психолого-педагогічних дисциплін в обсязі щонайменше 10 кредитів, що має закласти основу для подальшого опанування

вчительської професії. Ще до вступу в магістратуру майбутній учитель має бути ознайомлений із сутністю своєї майбутньої професії, суспільною значущістю освіти, основами загальної та вікової психології, педагогіки, комунікації, основними положеннями теорії та методики виховання та навчання, основами науково-педагогічних досліджень та застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні. Частка практичної психолого-педагогічної підготовки має становити щонайменше 40% від загального обсягу блоку, тобто 4 кредити.

Стандарт підготовки біолога не визначає конкретно повний обсяг загальної галузевої підготовки з біології (значною мірою залежить від спеціалізації, яку студент обирає під час навчання). З аналогічних причин не визначена стандартом і мінімальна кількість кредитів, які студент має здобути у процесі проходження практики за межами навчального закладу. Мінімальний обсяг підготовки з напряму стуворо визначений – 50 кредитів, мінімальний обсяг дисциплін за вільним вибором студента – 9 кредитів. Суворо визначений мінімальний обсяг практичної підготовки майбутнього біолога (54 кредити) [4].

Відповідно до державного стандарту мета базової підготовки – підготовка біологів, які, володіючи основними природничо-науковими, математичними, хімічними, фізичними знаннями, інформаційними технологіями, здатні аналізувати найважливіші взаємозв’язки біології, здобувати нові знання; обізнані з найважливішими методами досліджень у галузі; спираючись на власні практичні та лабораторні знання, здатні планувати, вирішувати та оцінювати біологічні завдання, володіють достатньо глибокими знаннями для продовження навчання у другому циклі.

На основі базової підготовки біолог у*міє:* аналізувати найважливіші взаємозв’язки біології, застосовувати на практиці її принципи, основні методи біологічних досліджень; вирішувати лабораторні та польові завдання, користуватися лабораторним обладнанням, приладами, застосовувати методи комп’ютерної обробки даних; у разі проходження науково-дослідницької підготовки здатен до самостійної постановки біологічної наукової задачі, планування, реалізації та оцінки простих експериментальних рішень. На основі базової підготовки біолог *здатний*: виконувати лабораторні та польові операції; планувати, виконувати та застосовувати експерименти. Випускники базової підготовки комунікабельні, легко встановлюють контакт, володіють іноземною мовою, відповідальні та вибагливі до якості виконаної роботи [4].

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

Стандарт передбачає формування змісту підготовки таким чином, щоб вони охоплювали основні знання, визначальні з точки зору професійної кваліфікації, які згруповані у чотири блоки: фундаментальні суспільно- та природничо-наукові знання математики, інформатики, хімії, фізики, землезнавства, біології загальним обсягом 20–40 кредитів; фундаментальні професійні знання з біохімії, цитології, морфології рослин, систематики рослин, морфології тварин, систематики тварин загальним обсягом 28–46 кредитів; основні професійні знання з порівняльної фізіології, фізіології рослин, біології людини, генетики, мікробіології, молекулярної біології, екології та біогеографії, еволюційної біології, етології, охорони природи та довкілля, диференційованих професійних знань загальним обсягом 30–60 кредитів; диференційовані професійні знання визначаються спеціалізацією студента; у випадку вчительської спеціалізації вони охоплюють професійні знання з другої спеціальності та психології і педагогіки загальним обсягом 50–60 кредитів [4].

Психолого-педагогічний блок базової підготовки вчителя біології відповідно до загальних вимог становить 10 кредитів.

Практична підготовка має на меті поглиблене засвоєння теоретичних знань, ознайомлення з практичними методами роботи. Стандартом передбачено проходження протягом щонайменше шести тижнів практики за межами навчального закладу (база практики – установа, інший вищий навчальний заклад, що відповідають установленим вимогам). Для отримання бакалаврської кваліфікації необхідне володіння на середньому рівні іноземною мовою, що підтверджується складанням іспиту в незалежному центрі оцінювання, оцінкою в атестаті зрілості чи дипломом.

Студент, який обрав учительську спеціальність, під час навчання робить замітки і готує портфоліо, яке може бути використаним під час вступу до магістерської підготовки.

Магістерська підготовка вчителів біології в Угорщині нині проводиться близько в десятьох вищих закладів освіти. У магістратурі студент готується до роботи вчителя у загальноосвітніх, професійно-технічних закладах та закладах освіти дорослих. На передній план висуваються завдання підготовки до самостійного проведення науково-педагогічних досліджень, саморозвитку та самоосвіти, вступу в докторантуру. Навчання в магістратурі триває 2 роки, яке доповнює вчительська практика протягом одного півріччя. Тільки після її успішного завершення випускник отримує диплом учителя біології і право навчати у 5–12-х класах середніх шкіл. Загальний обсяг магістерської підготовки

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

вчителя становить 150 кредитів. Залежно від здобутих раніше кваліфікацій термін магістерської підготовки може змінюватися [2]. Для студентів, які не отримали педагогічну підготовку в бакалавраті, та фахівців, які отримали свій перший диплом ще до впровадження ступеневої системи підготовки, розроблені спеціальні програми магістерської підготовки, термін якої, таким чином, може змінюватися від двох до п'яти семестрів.

Кожний заклад самостійно розробляє план підготовки відповідно до приписів державних нормативних документів. Розглянемо план підготовки бакалаврів біології в Інституті імені Кароля Естергазі (ІКЕ).

Навчальний план підготовки бакалаврів біології можна умовно поділити на дві частини. Перша передбачає підготовку бакалавра біології, друга – підготовку зі спеціалізації, якою може бути обрана додаткова вчительська спеціальність. Теоретична і практична підготовка з кожної навчальної дисципліни подані у навчальному плані окремими навчальними одиницями, що є зручним під час визначення загального обсягу практичної підготовки бакалавра та форм підсумкового контролю: іспит для теоретичних та залік (практична оцінка) для практичних одиниць. Навчальні дисципліни у плані згруповані у модулі, яким у вітчизняних навчальних планах відповідають цикли підготовки.

Перший модуль – інтелектуальних знань – є аналогом циклу дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки у навчальних планах українських вищих навчальних закладів і має обсяг 11 кредитів. До нього ввійшли такі дисципліни: теоретичні курси основи євроінтеграційних знань (3 кредити), основи економічних знань (2 кредити), управління якістю (2 кредити) та практичні курси інформаційних технологій I, II (по 2 кредити кожний). Усі дисципліни цього модуля рекомендовані для вивчення на першому курсі. Однак, зважаючи на те, що кожний студент формує власну навчальну траєкторію, а за структурно-логічною схемою навчального процесу в ІКЕ дисципліни загальнонаукового модуля не є пререквізитами жодної іншої дисципліни, послідовність їх вивчення практично є довільною.

Модуль фундаментальної підготовки (загальний обсяг 48 кредитів) відповідає циклу математичної та природничо-наукової підготовки, розбитий на два блоки, з яких перший, обсягом 12 кредитів, власне і є блоком фундаментальної підготовки, до якого ввійшли: теоретичний і практичний курси прикладної математики (кожний по 2 кредити) та теоретичні курси основи фізичних знань, основи хімічних знань, основи землезнавства, основи біологічних знань (усі по 2 кредити). Блок

фундаментальної професійної підготовки передбачає накопичення 36 кредитів. До нього ввійшли такі навчальні одиниці: теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити відповідно) морфологія рослин, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) морфологія тварин І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) хімічні основи біології, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) біохімія І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) цитологія І, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) систематика рослин, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) систематика тварин і польова практика (4 кредити).

Основний модуль є аналогом циклу професійної підготовки в українських навчальних планах і складається з двох блоків. Перший – загальнопрофесійний блок – охоплює 46 кредитів і передбачає вивчення таких навчальних одиниць: теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) порівняльна фізіологія І, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) фізіологія рослин І, теоретичний курс (2 кредити) біологія людини І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) генетика І, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) мікробіологія, теоретичний (2 кредити) курс молекулярна біологія І, теоретичний (2 кредити) курс рослинна біотехнологія, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) екологія І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) екологія ІІ, теоретичний (3 кредити) курс біогеографія І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) еволюційна біологія та популяційна генетика, теоретичний (2 кредити) курс етологія, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) охорона природи та довкілля.

До другого блоку основного модуля – блоку диференційованих професійних знань (загальний обсяг 58 кредитів) – увійшли дисципліни варіативної компоненти за вибором навчального закладу: теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) систематика рослин ІІ (гістологія), теоретичний та практичний курс (відповідно 2 і 3 кредити) біохімія ІІ, теоретичний (2 кредити) курс біохімія та молекулярна біологія рослин, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) біогеоценологія, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) зоологічні види, теоретичний та практичний курс (відповідно 2 і 3 кредити) порівняльна фізіологія ІІ, теоретичний та практичний курс (відповідно 2 і 3 кредити) фізіологія рослин ІІ, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) цитологія ІІ, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити відповідно) біотехнологія ІІ, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) біологія людини ІІ, теоретичний (2 кредити) курс генетика І, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) екологія ІІІ, теоретичний та практичний

курс (по 2 кредити) гідробіологія, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) біометрія, теоретичний (3 кредити) курс біогеографія ІІ.

Блок дисциплін вільного вибору студента охоплює 23 кредити: теоретичний (2 кредити) курс фізіологія стресу рослин, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) мікологія, теоретичний та практичний курс (2 і 1 кредити) ґрунтознавства, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) екофізіологія з методами дослідження і кваліфікаційна робота (10 кредитів).

Оскільки підготовка вчителів в Угорщині здійснюється обов'язково за двома вчительськими спеціальностями, то студент ІКЕ, який обрав учительську спеціалізацію, має виконати ще два модулі: психолого-педагогічний та додаткової вчительської спеціальності.

У межах психолого-педагогічного модуля студент ІКЕ має накопичити протягом IV–VI семестрів 10 кредитів: теоретичні основи психології (2 кредити), видатні мислителі про виховання (2 кредити), практичний курс розвиток особистості педагога (2 кредити), лекційний та практичний (по 2 кредити) курс суспільні основи виховання.

У навчальному плані ІКЕ на підготовку за другою вчительською спеціальністю відведено модуль загальним обсягом 50 кредитів. Його навчальні одиниці студенти опановують протягом III–VI семестрів. Підготовка вчителя біології в Угорщині може поєднуватися з будь-якою іншою вчительською спеціальністю, здебільшого це географія або хімія. Програми підготовки за основною та додатковою спеціальностями розробляються безпосередньо навчальним закладом на основі державного стандарту вищої освіти.

Спеціальність учителя біології, як і будь-яка інша вчительська спеціальність, може обиратися студентами як додаткова. Відповідний модуль підготовки у навчальному плані ІКЕ розбитий на два блоки: фундаментальної професійної підготовки та загальної професійної підготовки. Блок фундаментальної професійної підготовки за обсягом становить усього 24 кредити. До нього ввійшли: теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) морфологія рослин, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) морфологія тварин І, теоретичний (2 кредити) курс біохімія І, теоретичний (2 кредити) курс цитологія І, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) систематика рослин, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) систематика тварин.

Блок скорочений на третину в основному за рахунок практичних навчальних одиниць, а саме: теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) хімічні основи біології, практичний курс (2 кредити) біохімія І, практичний курс (2 кредити) цитологія І, та польова практика (4 кредити).

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

До блоку загальної професійної підготовки, загальним обсягом 27 кредитів, увійшли в основному теоретичні навчальні одиниці загальнопрофесійного блоку циклу професійної підготовки: теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) порівняльна фізіологія І, теоретичний та практичний курс (2 і 3 кредити) фізіологія рослин І, теоретичний (2 кредити) курс біологія людини І, теоретичний (2 кредити) курс генетика І, теоретичний (2 кредити) курс мікробіологія, теоретичний (2 кредити) курс екологія І, теоретичний (2 кредити) курс екологія ІІ, теоретичний (3 кредити) курс біогеографія І, теоретичний (2 кредити) курс еволюційна біологія та популяційна генетика, теоретичний (2 кредити) курс етологія. І цей блок скорочений майже наполовину, в основному за рахунок практичних навчальних одиниць, а саме: практичний курс (2 кредити) генетика І, практичний курс (3 кредити) мікробіологія, теоретичний (2 кредити) курс молекулярна біологія І, теоретичний (2 кредити) курс рослинна біотехнологія, практичний курс (2 кредити) екологія І, практичний курс (2 кредити) екологія ІІ, практичний курс (2 кредити) еволюційна біологія та популяційна генетика, теоретичний та практичний курс (по 2 кредити) охорона природи та довкілля.

Зміст фундаментальної підготовки студента, який обрав біологію як додаткову спеціальність, повністю визначається навчальним планом основної спеціальності. У результаті професійна підготовка бакалавра біології за другою спеціальністю має в основному теоретичний характер (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст модуля професійної підготовки бакалавра біології (нормативна частина)

підготовка за основною спеціальністю		**підготовка за додатковою спеціальністю**	
Навчальна одиниця	**Кредитів**	**Навчальна одиниця**	**Кредитів**
морфологія рослин теор.	2	морфологія рослин теор.	2
морфологія рослин практ.	3	морфологія рослин практ.	3
морфологія тварин І теор.	2	морфологія тварин І теор.	2
морфологія тварин І практ.	3	морфологія тварин І практ.	3
хімічні основи біології теор.	2		
хімічні основи біології практ.	2		
біохімія І теор.	2	біохімія І теор.	2
біохімія І практ.	2		
цитологія І теор.	2	цитологія І теор.	2

цитологія І практ.	2		
систематика рослин теор.	2	систематика рослин теор.	2
систематика рослин практ.	3	систематика рослин практ.	3
систематика тварин теор.	2	систематика тварин теор.	2
систематика тварин практ.	3	систематика тварин практ.	3
польова практика	4		
порівняльна фізіологія І теор.	2	порівняльна фізіологія І теор.	2
порівняльна фізіологія І практ.	3	порівняльна фізіологія І практ.	3
фізіологія рослин І теор.	2	фізіологія рослин І теор.	2
фізіологія рослин І практ.	3	фізіологія рослин І практ.	3
біологія людини І теор.	2	біологія людини І теор.	2
генетика І теор.	2	генетика І теор.	2
генетика І практ.	2		
мікробіологія теор.	2		
мікробіологія практ.	3		
молекулярна біологія І теор.	2		
рослинна біотехнологія теор.	2		
екологія І теор.	2	екологія І теор.	2
екологія І практ.	2		
екологія ІІ теор.	2	екологія ІІ теор.	2
екологія ІІ практ.	2		
біогеографія І теор.	3	біогеографія І теор.	3
еволюційна біологія та популяційна генетика теор.	2	еволюційна біологія та популяційна генетика теор.	2
еволюційна біологія та популяційна генетика практ.	2		
етологія теор.	2		
охорона природи та довкілля теор.	2		
охорона природи та довкілля пр.	2		

Різницю у 31 кредит студент мав би здолати у прцесі магістерської підготовки за рахунок збільшення загального обсягу варіативних дисциплін професійної підготовки. У магістратурі на вивчення основної спеціальності передбачено всього 30 кредитів, які відводяться на вивчення методики навчання, шкільну практику, дисципліни за вільним вибором студента та на навчальні дисципліни магістерської професійної підготовки. Психолого-педагогічний модуль магістерської підготовки вчителя – 40 кредитів. Дві третини загального обсягу – практична підготовка. Таким чином, загальний обсяг підготовки з основної вчительської спеціальності протягом п’яти років становить 130 кредитів. Магістерська підготовка з другої вчительської

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

спеціальності – 50 кредитів, принаймні 20 з яких необхідно відвести на ліквідацію різниці у рівні загальнопрофесійної підготовки з основної та додаткової спеціальності. У результаті власне магістерська підготовка з додаткової спеціальності теж становить усього 30 кредитів, а загалом підготовка з додаткової спеціальності становить 100 кредитів, тобто на 30 кредитів менше, ніж з основної. Отже, компенсувати різницю в обсязі підготовки за основною та додатковою спеціальностями в магістратурі немає можливості.

Висновки. Існуюча модель підготовки вчителів біології створила суттєві відмінності в обсязі професійної підготовки в різних формах навчання. У результаті критики фахівців з наступного навчального року планується докорінна зміна ступеневої системи підготовки вчителів в Угорщині, яка покликана усунути існуючі недоліки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боркач Є. І. Проблеми підготовки вчителів в Угорщині / Є. І. Боркач // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2011. – № 3 (42). – С. 106–112.

2. Боркач Є. І. Система підготовки вчителів в Угорщині / Є. І. Боркач, Ш. Гал // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи: збірник наукових праць. – Вип. 23 / [за ред. В. П. Сергієнка]. – К. : В-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 14-20.

3. Боркач Є. І. Система підготовки вчителів біології в Угорщині / Є. І. Боркач, Ш. Гал // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 2. – С. 39–43.

4. 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről // Magyar közlöny. – 2006. – № 153, vol. I. – 12042–12102 o.

5. OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról // Magyar közlöny. – 2010. – № 79. – 17527–17812 o.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Боркач, **Я. Варга**, **Ш. Гал**. Формирование содержания профессиональной подготовки бакалавров биологии в Венгрии.

В статье проанализировано особенности формирования содержания профессиональной подготовки бакалавров биологии в различных формах подготовки в Венгрии. Существующая модель подготовки создала существенные различия в объеме и качестве профессиональной подготовки учителя биологии за основной и дополнительной специальностями.

***Ключевые слова**: подготовка учителей биологии, Венгрия, Болонский процес*

SUMMARY

E. Borkach, J. Varga, S. Gál. Formation of the professional training content of bachelors of biology in Hungary.

The article analyses the peculiarities of the professional training content of bachelors of biology in various forms of training in Hungary. The existing model of training created significant differences in the amount and quality in professional training of biology teachers in the basic and additional specialties.

Key words: training of teachers of biology, Hungary, the Bologna Process.

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

УДК [378.046+373.2](94)(045)

Л. М. Глушок
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КВАЛІФІКАЦІЙНІ РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

У статті розглянуто кваліфікаційні рівні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії, зокрема висвітлено основні завдання та зміст програм для бакалаврів та магістрів дошкільної освіти, зазначено шляхи здобування вищої освіти, форми навчання, особливості післядипломної підготовки.

***Ключові слова**: кваліфікаційні рівні, програма навчання, залікові одиниці, «бакалавр», «магістр», «доктор».*

Постановка проблеми. Підписання Україною у 2005 році Болонської декларації поставило перед вищою школою низкою важливих завдань, виконання яких на сьогодні у цілому підійшло до завершального стану. Зокрема запроваджено кредитно-модульну систему організації навчального процесу, посилилася інтенсивність навчання студентів, зросла їх самостійність, індивідуальна робота, пожвавилася науково-дослідницька діяльність тощо.

Оскільки в Україні ступенева фахова підготовка педагогічних кадрів, кожний освітньо-кваліфікаційний рівень має завершений характер, то молодий педагог будь-якого освітнього рівня одержує диплом про педагогічну освіту з правом викладання за своїм фахом.

Як і в багатьох країнах світу, кожен рівень характеризується специфікою завдань навчального процесу, характером практичної підготовки, посиленням науково-дослідницької роботи на вищих рівнях. Особистісними якостями педагогів стають мобільність, гнучкість, динамізм, висока професійність.

На сьогодні пріоритетом українського уряду є реформування дошкільної освіти. Саме цьому питанню був присвячений Форум «Освітні системи в Європі у XXI столітті», який відбувся у Києві у вересні 2011 року. Обговорювалося розширення Європейського освітнього простору шляхом включення до нього дошкільної і середньої освіти.

Успішне розв’язання проблеми залежить від якісної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичною основою нашого дослідження стали основні положення наукових праць, в яких висвітлювалися підходи до професійної підготовки фахівців узагалом (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Семиченко, С. Сисоєва)

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

і майбутніх фахівців дошкільної освіти зокрема (Л. Артемова, С. Кононко, Н. Лисенко, Л. Машкіна, М. Машовець, Л. Пісоцька, М. Сичова та ін.).

Так, О. Кононко зокрема, зазначає: «Формування змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України є складовою процесу оновлення світових та європейських систем. Опікуватися проблемою цілісного підходу до формування особистості слід починати з дитинства дошкільного, оскільки саме в цей віковий період закладається підґрунтя оптимістичного світобачення, формуються первинний образ світу і самого себе, базис особистісної культури» [1].

Л. Пісоцька, яка у своїх працях визначала сутність змісту освітньо-кваліфікаційних рівнів «молодший спеціаліст», «бакалавр», «магістр» стосовно фахівців системи дошкільної освіти, відзначає, що вихователі дітей дошкільного віку в умовах інтеграції освіти у європейський простір повинні бути готовими до модернізації дошкільної освіти через упровадження наукових досліджень і комплексних інноваційних розробок, реформування змісту і структури дошкільної освіти, високий професіоналізм [3, 211].

Як справедливо зауважила Н. Ничкало, сучасні тенденції в розвитку неперервної професійної освіти зумовили потреби постійної гнучкості в розробці та оновленні навчальних планів і програм, що сприяє забезпеченню доступу до навчання в різних ланках освіти, створенню кожній людині умов, за яких вона мала б змогу розпочати до навчання, перервати його у разі потреби, а потім знову продовжити на будь-якому етапі [2].

Мета статті – дослідити освітньо-кваліфікаційні рівні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії, зокрема зміст програм підготовки і тривалість навчання «бакалаврів» та «магістрів», шляхи здобування вищої освіти і форми навчання.

Виклад основного матеріалу. Модернізація освітньої діяльності України відбувається в контексті глобальних вимог. На шляху до світового освітнього простору Україна проявляє особливий інтерес до систем освіти високорозвинених країн, зокрема Австралії, оскільки університети цієї країни займають провідні позиції в Тихоокеанському регіоні, їх дипломи визнаються у всьому світі. Заслуговують на увагу та вивчення турбота уряду про розвиток навчальних закладів, інвестування в освіту, програми педагогічної освіти, співпраця університетів, факультетів освіти, центрів післядипломної підготовки вчителів та шкіл, розвинутий сектор дистанційних програм (10 з кожних 100 австралійських студентів одержують знання, не залишаючи дому) тощо. Основним завданням педагогічних

програм Австралії є підготовка висококваліфікованих учителів, здатних фахово функціонувати в сучасному соціумі. Професійну підготовку вчителів здійснюють на факультетах освіти (Faculties of Education) та у школах освіти (Schools of Education), які входять до структури 37 державних університетів Австралії. Найпрестижнішими серед них є 8:

1. Університет Монаш (Monash University) у м. Мельбурн, штат Вікторія.

2. Університет Аделаїди (University of Adelaide) у м. Аделаїда, штат Південна Австралія.

3. Університет Мельбурна (University of Melbourne) у м. Мельбурн, штат Вікторія.

4. Університет Нового Південного Уельсу (University of New South Wales) у м. Сідней, штат Новий Південний Уельс.

5. Університет Квінсленда (University of Queensland) у м. Брісбен, штат Квінсленд.

6. Університет Сіднея (University of Sidney) у м. Сідней, штат Новий Південний Уельс.

7. Університет Західної Австралії (University of Western Australia) у м. Перт, штат Західна Австралія.

8. Австралійський національний університет (Australian National University) у м. Канберра, Австралійська столична територія.

У цілому фахівців дошкільної освіти готують факультети та школи освіти 30 університетів. На відміну від факультетів, школи мають більш незалежний статус. Факультети освіти та школи освіти пропонують базову університетську підготовку (undergraduate) та післядипломну підготовку (postgraduate) [4]. Університетська підготовка педагогічних кадрів в Австралії є триступеневою: бакалавр освіти – магістр освіти – доктор освіти. Основу університетської підготовки становлять програми бакалаврату (Bachelor Degrees). Базовий університетський курс становить 3–4 роки денного навчання і дає можливість отримати кваліфікацію «бакалавр дошкільної освіти» (Bachelor of Early Childhood Education, Bachelor of Early Childhood Studies, Bachelor of Early Childhood Teaching) [8].

Той, хто досягнув найбільших академічних успіхів, має право на продовження навчання на 1 рік, щоб отримати диплом «бакалавра з відзнакою» (Bachelors Honours Degrees).

В Австралії розвинута система післявузівської освіти. Післядипломна підготовка вчителя вимагає 0,5–1 року стаціонарного навчання з метою удосконалення певних навичок або оволодіння новими, після чого випускник отримує диплом спеціаліста (Graduate Diploma) та сертифікат спеціаліста (Graduate Certificate).

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

Бакалавр – дуже поширений освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти в Австралії. Австралійські державні університети отримують значні субсидії від уряду (Commonwealth Support) для того, щоб мати можливість пропонувати навчання за програмами бакалаврату з нижчою оплатою. Для кваліфікацій вищих рівнів субсидії не надаються. Так, в університеті Монаш (Monash University) можна здобути кваліфікацію бакалавра ранньої освіти (Bachelor of Early Childhood Education) протягом 4 років стаціонарного навчання (192 залікові одиниці).

Студенти вивчають такі дисципліни (вони називаються курси): «Навчання та освітні дослідження» (5 днів професійної практики), «Вступ до професії», «Різноманітність навколишнього середовища», «Навички читання та письма у ранньому дитинстві» (5 днів професійної практики), «Рух, оточуюче суспільство і раннє дитинство», «Природничі науки та технології у ранньому дитинстві», «Творчість та мистецтво», «Різноплановість знань. Зв'язок зі світом», «Переосмислення процесу навчання дітей», «Навчання рахунку у ранньому дитинстві», « Глобальні освітні середовища: стратегія, практика та дослідження», «Робота з особливими дітьми», «Професійна практика: старша початкова школа» (20 днів), «Професійна практика: молодша початкова школа» (20 днів), «Рахунок у ранньому дитинстві», «Навчальний план. Творчий підхід», «Навчальний план. Різні групи», «Оцінювання», «Професійна практика: немовлята і малюки» (20 днів), «Професійна практика: догляд за дитиною» (20 днів), «Навчальні середовища для дитини, яка розвивається», «Здоров'я у закладах раннього дитинства», «Особливості раннього дитинства», «Керівництво та управління у ранньому дитинстві «, «Вступ до професії», «Навчальний план раннього дитинства» (15 днів професійної практики), «раннє дитинство: практичне дослідження» (25 днів професійної практики), «Гра у методиці».

Випускники спеціалізуються у навчанні дітей віком до 12 років. Після закінчення навчання вони будуть мати право працювати в ліцензованих закладах раннього дитинства та вчителями початкових шкіл штату Вікторія, попередньо зареєструвавшись у VIT (Інституті вчителів штату Вікторія) [5].

У цьому університеті кваліфікацію бакалавра навчання в ранньому дитинстві (Bachelor of Early Childhood Studies) можна також здобути протягом 3 років стаціонарного навчання (144 залікові одиниці), або 6 років заочного навчання, або протягом 2 років навчання (вступ на основі диплома у сфері дитячих послуг – Diploma of Children's Services). Якщо є сертифікат, то студентам зараховується перший рік навчання (48 залікових одиниць).

Цей курс призначений для тих, хто має досвід роботи чи певну кваліфікацію у сфері догляду та виховання дітей дошкільного віку. Вступники мають як мінімум 1 рік постійного стажу.

Студенти за цією програмою отримують глибокі знання про розвиток дитини, вивчають теоретичні основи навчання, педагогіку раннього дитинства, ознайомлюються з програмами раннього дитинства, досліджують актуальні питання дошкільної освіти, вивчають сімейне виховання, роботу в інклюзивних групах. Ті, хто працюють, проходять не 80, а 40 днів практики раннього навчання і виховання, але в інших закладах, а не за місцем роботи. В університеті Монаш створені всі умови для тих, хто має сім'ю, працює і навчається. Студенти можуть вибрати режим навчання. При основному кампусі вчаться заочно, відвідуючи семінари один раз у семестр протягом тижня [5].

Програми навчання розробляються університетами Австралії самостійно за згодою з реєстраційними органами відповідного штату чи території. Обов'язковими елементами професійної підготовки вчителів є професійні знання (теоретичні знання і навички, необхідні для професії); спеціальні знання з певних дисциплін та методик їх викладання; практичні навички (проходження професійної практики) [7].

Поняття навчального плану відрізняється від вітчизняного розуміння. Студент складає навчальні плани разом з консультантом, який допомагає вибрати необхідні предмети і правильно визначити послідовність їх вивчення, спланувати подальшу кар'єру. В Австралії не існує єдиних програм підготовки педагогічних працівників, єдиних вимог до змістів навчальних планів, послідовності вивчення і кількості дисциплін та системи оцінювання знань студентів. Рівень знань визначається за допомогою залікових одиниць. Система залікових одиниць також використовується з метою обліку навчального часу під час розробки навчальних планів і програм, визначення обсягу курсів і дисциплін, допуску до виконання навчального плану професійної підготовки і проходження практики.

Усі програми з підготовки вчителів повинні включати курси про культуру, мову і життя корінних жителів Австралії, навчання дітей з особливими потребами та інформаційні технології [7].

Більш високі кваліфікаційні рівні (Postgraduate Degrees) – магістр (Master) і доктор (Doctor). Навчання в магістратурі триває 1–2 роки (залежить від наявної кваліфікації) і дає глибокі знання щодо обраної професії. Крім того, магістр має право займатися викладацькою діяльністю. Розрізняють магістратуру дослідницьку (Research), навчальну (Coursework)) і професійну, пов'язану з реалізацією певних проектів. В університеті

Західної Австралії (University of Western Australia) кваліфікацію – магістр навчання (раннє дитинство) (Master of Teaching (Early Childhood) можна здобути стаціонарно протягом 2 років (90 залікових одиниць) [6], а в університеті Монаш – 1,5 роки з довшою тривалістю семестру (96 залікових одиниць) [5].

Програма півторарічного навчання складається з 8 дисциплін, які вивчають сучасні теорії та дослідження розвитку дітей раннього віку, складання планів та програм, організацію професійної практики та керівництво нею. Магістранти вивчають такі дисципліни, як: «Генеалогія розвитку освіти раннього дитинства», «Сучасна теорія розвитку дитини», «Дослідження зв'язку дитини з сім'єю та суспільством», «Організація та система освіти раннього дитинства», «Навчальний план раннього дитинства», «Дослідження та аналіз професійної діяльності», «Педагогічне та адміністративне керівництво».

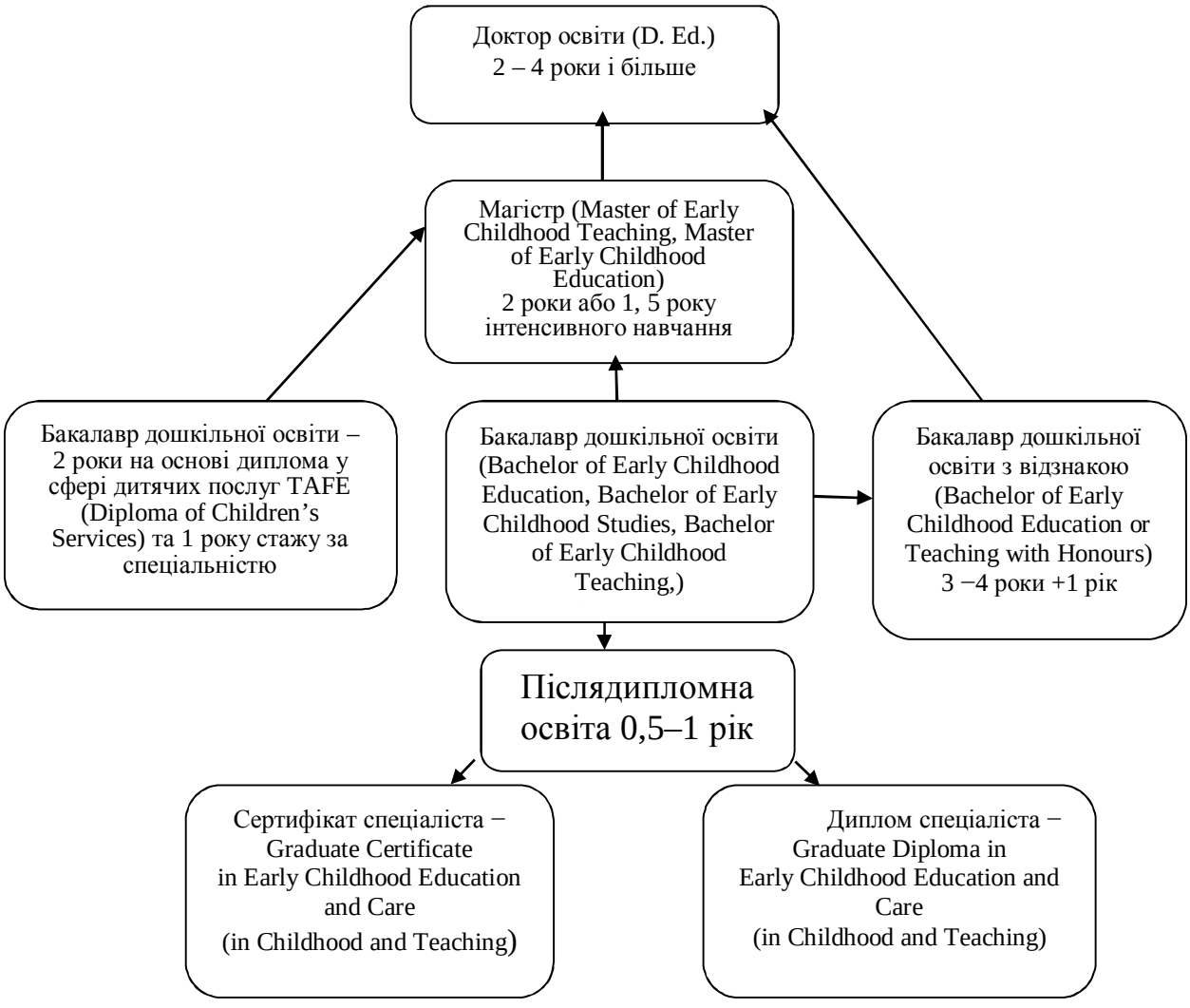


Рис. 1. Кваліфікаційні рівні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії

Крім того, проходять 55 днів професійної практики у закладах раннього дитинства. Вивчення додаткових предметів, що стосуються методологій досліджень та методик викладання, написання дисертаційних досліджень, дають право навчатися в докторантурі.

Ступінь доктора (Doctor Degree) – це найвищий ступінь, який можна здобути в університетах Австралії. Докторантура передбачає проведення дослідницької роботи і закінчується захистом докторської дисертації. Для вступу в австралійську докторантуру треба мати ступінь магістра чи бакалавра з відзнакою. Термін навчання – 2 і більше років [5].

Навчальний рік триває з лютого по листопад або з липня по червень наступного року і ділиться на два семестри. Протягом третього, літнього семестру університети організовують літні мовні школи для іноземців.

Висновки. На основі зазначеного вище можна констатувати, що вища педагогічна освіта в Австралії є багатоступеневою, доступною, різноваріантною. Оскільки на сучасному етапі реформування дошкільної освіти підготовка вихователів дітей дошкільного віку набуває особливого значення, то австралійський досвід професійної підготовки відповідних фахівців є цікавим з погляду варіативності програм, розрахованих на різний термін навчання; організації професійної практики; в плані вибору необхідних предметів та плавного переходу від одного етапу навчання до іншого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кононко О. Про базову програму розвитку дошкільника «Я у Світі» / О. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 1.

2. Ничкало Н. Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий / [за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Наук. думка, 2003. – 853 с.

3. Пісоцька Л. С. Організаційна модель психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти / Л. С. Пісоцька // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний етап, проблеми, перспективи розвитку : матеріали міжвузів. наук.-практ. конф. (11 жовтня 2007 р). – Хмельницький : ХГПА, 2007. – С. 211.

4. ACDE: Australian Council of Deans of Education [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http//www.acde.edu.au/members.html.

5. Early Childhood courses. Monash University [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.monash.edu.au/study/coursefinder/.

6. Master of Teaching (Early Childhood). University of Western Australia. [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.education.uwa. edu.au/courses/ mteach-early.

7. Overview. Teacher education, Australia [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://221.121.69.112/AEI/CEP/Australia/EducationSystem/Teacher/Overview/default.ht
8. Pre-Service Teacher Education in Australia: a Mapping Study of Selection Processes, Course Structure and Content, and Accreditation Processes. (A report prepared for the MCEETYA) / [Ingvarson L., Beavis A., Kleinhenz E., Elliot A.]; ACER Teaching and Learning Research Program. – 2004. – 108 p. [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://research.acer.edu.au/cgi/ viewcontent.cgi? article=12&context=teacher_education.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Глушок. Квалификационные уровни профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в университетах Австралии.

В статье рассмотрены квалификационные уровни профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в университетах Австралии, в частности представлены основные задачи для бакалавров и магистров дошкольного образования, указаны пути получения высшего образования, формы обучения, особенности последипломной подготовки.

***Ключевые слова**: квалификационные уровни, программы обучения, зачетные единицы, бакалавр, магистр, доктор.*

SUMMARY

L. Hlushok. Qualification levels of early choldhood professionals training in Australian univercities.

The article deals with the qualification levels of early childhood professionals training in Australian universities, particularly the ways of acquiring tertiary education are given, the main tasks for Bachelors and Masters, study modes and peculiarities of postgraduate training are pointed out.

Key words: qualification levels, training program, credit points, Bachelor Degree, Master Degree, Doctor Degree.

УДК 378.018.43:004.7

І. О. Зайцева
Сумський державний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто тенденції розвитку дистанційного навчання як інноваційної технології, яка дозволяє бажаючим отримати знання в будь-якій сфері без постійного відвідування навчального закладу. Ця форма навчання широко поширена у Німеччині, країнах Заходу, стрімко розвивається в Україні.

***Ключові слова**. Інтернет, освіта, міжнародна мережа, інновація, мультимедіа, технології, навчання, розвиток.*

Постановка проблеми. Викладачі вищих навчальних закладів України поступово набувають навичок використання комп'ютерних технологій для вирішення навчальних завдань. Для покращання якості дистанційних курсів активно проводяться дослідження як зарубіжними, так

і українськими фахівцями. Тому набуває актуальності проблема вивчення структури дистанційної освіти такої розвиненоїкраїни, як Німеччина. Це допоможе вдосконалити цей вид освіти в Україні.

Рівень розвитку Інтернету в кожній країні тісно пов'язаний з її загальним рівнем інфраструктури телекомунікації та комп'ютеризації. Згідно з результатами дослідження, проведеного компанією ComScore, за кількістю користувачів Інтернет на першому місці знаходиться у Китаї (179 млн осіб), на другому місці – у США з понад ніж 163-мільйонною Інтернет-аудиторією, на третьому – в Японії (60 млн осіб). На Європу припадає 28% світової Інтернет-аудиторії, насамперед завдяки Німеччині (3,7%), Сполученому Королівству (3,6%), Франції (3,4%) та Італії (2,1%). Активні користувачі у цих країнах у середньому становить від 40% до 60% усього населення, але це не найвищі показники. Серед країн ЄС найбільшою популярністю Інтернет користується в Нідерландах, де зі 100 осіб близько 90 є його користувачами. У Норвегії цей показник становить 85, у Швеції – 80, у Бельгії – 70 на 100 осіб населення. Найменше у Євросоюзі охоплення населення мережею Інтернет має Греція – 20 на 100 [10]. Стосовно України, то вона досі зберігає один із найнижчих у Європі показників доступу населення до мережі Інтернет. За даними компанії Gemius Ukraine, у лютому 2010 року українська інтернет-аудиторія становила 8,5 млн людей [11]. Водночас наявною є висока динаміка інформатизації країни і зростання вітчизняної Інтернет-аудиторії. У сучасному суспільстві інформаційно-комунікаційна технологія стала досить важливим фактором національно-економічного розвитку країн, що розвиваються. Університети перебувають у самому центрі цього процесу перетворення. Вони поставлені перед додатковими перешкодами, які пов'язані з відсутністю економічної інфраструктури у власних країнах і з наявністю культурної прірви між ними і розвиненими країнами [5].

Органи контролю за якістю вищої освіти зробили висновок пр. те, що інформаційно-комунікаційні технології можуть слугувати потужним стимулом удосконалення трьох головних освітніх функцій у вищих навчальних закладах: викладання, навчання і засвоєння знань. Таким чином, на оцінку якості дедалі більшою мірою буде впливати компетентність персоналу у використанні вказаних технологій, у результаті чого навчальним закладам треба докласти зусиль, щоб узагальнити їх застосування. У деяких країнах, наприклад у Великобританії, планують заснувати електронний університет, але багато хто сприймає цю пропозицію як загрозу традиційним університетам [3]. У європейських країнах є безліч

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

цікавих прикладів з розвитку дистанційної освіти. Наприклад, Скандинавські країни, такі, як Швеція, Норвегія, Данія і Фінляндія, відрізняються тим, що мають відносно невелике населення (у цілому близько 20 мільйонів) з дуже високим рівнем життя, при цьому протягом багатьох років вони є світовими лідерами в дистанційній освіті. Крім того, освіта є одним із головних пріоритетів у загальній культурі цих країн, завдяки чому населення має достатньо високий рівень освіченості, що дозволяє легко адаптуватися до умов дистанційного навчання. Отже, викладене підтверджує актуальність проблеми, яка особливо гостро проявляється у наявності суттєвих суперечностей, а саме вивчення структури дистанційної освіти Німеччини та вдосконалення її в українських вишах.

Аналіз актуальних досліджень. У Німеччині завдяки новим інформаційним технологіям поєднання аудиторних консультацій з консультаціями в режимі онлайн зробило дистанційну освіту більш зручною та ефективною формою навчання. Викладачі поступово набувають компетенції використання комп'ютерних технологій для вирішення окремих завдань навчальних ситуацій. Сучасна освіта орієнтує викладачів на відбір навчальних методів та організаційних форм, які сприяють активному процесу пізнання, розвивають передусім уміння вчитися.

Як доводять сучасні дослідження, Інтернет став для людства одним з найосновніших джерел знань та отримання будь-якої інформації. Тут люди об'єднуються у групи за інтересами, обговорюють різноманітні теми та питання. Інтернет використовують у всіх сферах, у тому числі освіті. Розвиток новітніх технологій, масова комп'ютеризація та зростання кількості користувачів глобальної мережі сприяє розвитку дистанційної освіти через Інтернет. Тепер учні та студенти, а також інші користувачі Інтернету можуть отримати знання, не виходячи з дому, а просто сидячи за своїм комп'ютером, підключеним до всесвітньої мережі Інтернет. Отримання освіти через Інтернет у наш час стало дуже актуальним, тому що навчатися можна в будь-який час, у кількох вишах одночасно, у будь-якому куточку планети, маючи комп'ютер та доступ до Інтернету.

Проблеми та перспективи розвитку дистанційної освіти розглядали у своїх публікаціях зарубіжні дослідники та вітчизняні автори Д. Кіган, Дж. Кірслі, Р. Кларк, М. Мор, Л. Портер, М. Сімонсон та В. Волков, П. Борсук, С. Дичковський. Проблемам дистанційного викладання іноземних мов присвятили свої публікації Ж. Аношкіна, В. Дугарциренова, А. Назаренко, інтеграції стаціонарної та дистанційної форм роботи – Є. Полат. Але, незважаючи на велику кількість досліджень з цієї теми, деякі

аспекти залишаються недостатньо висвітленими, зокрема: поєднання аудиторних та online занять, особливості педагогічних технологій дистанційного викладання, які стосуються ролі викладача (тьютора) і студентів у навчальному процесі.

Мета статті – виявлити сутнісні характеристики національних систем дистанційної освіти в Німеччині, визначити перспективи її вдосконалення в Україні.

Виклад основного матеріалу. Саме відсутність безпосереднього контакту зі студентами змушує тьютора замислитися над сутністю своїх нових функцій, пов'язаних з умінням організувати і спрямувати своїх студентів на спілкування, навчити їх структурувати свій освітній процес і працювати самостійно.

Мультимедійні технології та глобальна мережа Інтернет дають можливість поєднати аудиторні консультації з консультаціями в режимі онлайн, які є одними з напрямів інноваційних методик. Така структура організації процесу навчання зумовлює інший підхід до навчання, в основі якого лежать не тільки пояснення, показ та демонстрація, але й консультація, діалог та пошук необхідних показників, фактів, а також самостійний пошук інформації, її аналіз, систематизація та узагальнення. Тенденції розвитку сучасних комп'ютерних технологій позначаються на різних етапах навчального процесу.

Вища освіта у Німеччині, як і в багатьох країнах, переживає період швидких змін не тільки внаслідок наявності передових досягнень у галузі технології, а й тому, що почала впливати на контекст викладання майже у кожному навчальному закладі. Зміни подібного масштабу спричинили появу численних можливостей для оновлення й подальшого вдосконалення навчального процесу.

Дистанційне навчання на університетському рівні в Німечинні вже було багато років сферою заочного університету в Хагені, заснованого у 1975 році. В університеті дистанційно викладалися курси з економіки та менеджменту, суспільних та гуманітарних наук, юриспруденції, інформатики та електротехніки. Кожен курс змінюється від 20 до 180 навчальних годин протягом семестру, який триває 15 тижнів. Програма навчання може закінчуватися отриманням диплома або наукового ступеня «магістр наук». У Німеччині заочне навчання базується в основному на дистанційних технологіях і тому користується великою популярністю. За даними дослідження, проведеного Німецьким товариством підвищення кваліфікації і заочного навчання (DGWF), у зимовому семестрі 2008/09 навчального року

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

тільки в державних ВНЗ Німеччини навчалися понад 66 тисяч студентів-заочників. Це і не дивно. Адже освіта на дистанційній основі гарантує максимальну гнучкість та зручність для тих, хто навчається. Вона не обмежує студента суворими часовими межами і не пов'язує його необхідністю щоденної присутності на заняттях. Найголовнішою перевагою заочної освіти, безумовно, є можливість працювати паралельно з навчанням.

Згідно з результатами дослідження DGWF, заочна освіта в Німеччині орієнтована насамперед на працюючих студентів. 60% усіх заочників у німецьких вузах отримують першу вищу освіту, а 40% мають намір здобути, не залишаючи своєї роботи, додаткову кваліфікацію або вищий академічний ступінь. Навчальний процес на заочних відділеннях німецьких ВНЗ передбачає передусім самостійну роботу студентів-заочників на основі конспектів лекцій, складених викладачами, та інших навчальних матеріалів, розміщених у мережі. Як правило, студентам надається і індивідуальний куратор, спілкування з яким здійснюється в основному через Інтернет.

У заочному університеті у Хагені для кожного курсу є форум, де можна спілкуватися з викладачами, а також з іншими студентами, які навчаються на певному курсі. Однак, як правило, кілька разів на рік у студентів-заочників проходять практичні заняття, семінари, а також іспити або в самому університеті, або в одному з його центрів дистанційного навчання. Останнім часом набирають силу поняття «відкрита освіта» та віртуальні університети. Університети, які називаються «відкритими» або «віртуальними», є досить різнорідною групою. До них відносяться як самостійні, повністю акредитовані університети, так і заклади, які є просто Web-сайтами з невеликою часткою власних методичних і навчальних посібників. Деякі віртуальні університети є приватними підприємствами, інші повністю фінансуються урядом. Як відомо сьогодні вібдувається активна робота з перетворення Хагенського заочного університета у віртуальний університет. Навчальний процес буде будуватися у формі служби в режимі online на потужних серверах. Кожен може записатися в університет, отримати необхідну інформацію, навчальний матеріал і спілкуватися з викладачами і студентами за допомогою електронної мережі. Цей ВНЗ є піонером у сфері віртуальних іспитів. У наш час тут проведено вже близько 100 іспитів за допомогою відеоконференцій.

Студент віртуального університету має налагоджений зв'язок з трьома функціональними секторами:

– сектором управління та презентації для отримання інформації та запису до ВНЗ або на різні навчальні заходи;

– навчальним сектором для отримання навчальних посібників та інших матеріалів;

– сектором комунікації для спілкування з викладачами та студентами за своєю спеціальністю.

Отже, студент-заочник має змогу зв'язатися з навчальним закладом не лише поштою, але й у будь-який час отримувати доступ до необхідної інформації і може розраховувати на отримання персоніфікованої компетентної консультації фахівця, що навіть зменшує віртуальність навчального процесу порівняно з традиційним заочним навчанням.

Таким чином, основна відмінність між дистанційною і відкритою освітою полягає в тому, що відкрита освіта доступна будь-якому охочому без вступних іспитів, а дистанційна – з проведенням класичних вступних випробувань. Загальним же у цих формах є те, що навчання проходить на відстані від навчального закладу, і головним акцентом є самостійне вивчення наданого матеріалу.

Із створенням центру дистанційного навчання університет ім. Карла фон Осзіцького в Ольденбурзі став відповідальним не тільки за дистанційне навчання у своєму університеті, а й в інших університетах з дистанційною освітою (наприклад, у заочних університетах). Ця багатофункціональна структура центральних університетських одиниць дистанційної освіти у Нижній Саксонії є «особливим випадком» [6] у вищій дистанційній освіті Німеччини. Це положення було незвичайним навіть за міжнародними стандартами, оскільки воно порушує нову проблему для звичайних університетів із центрами дистанційного навчання.

До 2002 року Центр дистанційної освіти в Ольденбурзькому університеті заснував понад 50 положень для управління дистанційним навчанням. Однак ці положення потребували подальшого розвитку в аспектіорганізації дистанційного навчання та вдосконалення програм у межах дистанційного університету. Це означає, що регіональні менеджери та координатори програм Центру дистанційної освіти повинні реагувати на зміну викладачів, збільшення кількості студентів, які очікують на консультацію поза розкладом занять; посилення значушості і важливості нових комунікаційних та інформаційних технологій, розвиток нових програм та модернізацію навчальних планів; нові мережі для доставки та комунікації; подальший розвиток відповідних служб студентської підтримки.

Маючи досвід проведення аудиторних консультацій зі студентами, викладачі стали основою таких перетворень. Від них очікували застосування нових засобів для полегшення процесу взаємодії та комунікації під час проведення віртуальної консультації. У процесі змін

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

викладачам потрібен професійний розвиток для того, щоб підвищити свої професійні навички та повністю використати новий потенціал засобів. Крім того, складність процесу змін потребувала відповідної оцінки досягнутого та перегляду способів подальшого розвитку.

Для того щоб вийти за межі традиційних аудиторних занять, можна використовувати віртуальні консультації та успішно регулювати зміни в навчальному процесі. Зрозуміло, що необхідне суттєве інвестування в інфраструктуру та персонал, а також в управління. Ґрунтуючись на цих перспективах про новий компонент online в консультаціях, можна виділити перші концептуальні та стратегічні критерії дистанційного навчання: дешевий та легкий доступ для студентів; переважно асинхронна комунікація; захист пароля для навчальних груп; надання послуг з усіх академічних дисциплін; поєднання аудиторних консультацій та консультацій online; перерозподіл ресурсів для консультацій online; управління більш складною системою; підтримка нових моделей співробітництва; термінова необхідність у професійній підготовці.

Найважливіше те, що консультації online не змогли замінити аудиторних консультацій. Однак з інтеграцією консультацій online зросла потреба студентів у консультаціях та семінарах на уїк-ендах на базі навчального закладу. Зрозуміло, що варто взяти до уваги нові педагогічні фактори. Виявляється, що реконструювання та перепроектування формату консультацій потребує співробітництва, а складність керування консультаціями online – великомасштабної організації. Президент австрійського University of Melbourn Алан Гільберт уважає, що в подальшому більшість людей, які закінчили середню школу, будуть отримувати подальшу освіту через Інтернет. Наприклад, тільки в Open University з 200 000 студентів 170 000 регулярно працює в режимі online, а серед слухачів MBA (Master of Business Administration) – усі 100%. Швидкі темпи розвитку дистанційної освіти можна спостерігати у Швеції, Канаді, Нідерландах. А в Німеччині всього через 5 років кожен другий студент буде користуватися послугами « віртуальних вишів». У країні зараз здійснюється близько 60 проектів у цій сфері [2].

Зараз деякі навчальні заклади об’єднують зусилля для того, щоб створити єдиний віртуальний університет. Прикладом такого університету може бути Western Governors University, створений у США у 1997 році. Студенти мають можливість вибирати один із курсів, запропонованих 40 різними вишами з 19 американських штатів. У Німеччині Virtuelle Flochschule Oberrhein об’єднала інтерактивні програми університетів

Фрайбурга, Карлсруе, Мангейма, Гейдельберга. А віртуальний університет прикладних наук Virtuelle Fachhochschule об'єднає 15 німецьких та 4 шведських вишів. У Росії за аналогією до британського університету Open University ведеться робота зі створення відкритого університету, до складу якого вже ввійшло близько 80 вишів країни. Крім того, вже розроблена концепція Віртуального університету Європи й Центральної Азії, до якого ввійде й Росія.

Висновки. Дистанційне навчання та дистанційна освіта – це нові явища в педагогіці. Дистанційна освіта тільки-но почала «набирати обертів». Це пов'язано не тільки з тим, що дистанційне навчання має деякі переваги порівняно з традиційним, але й з тим, що деякі держави світу не можуть дати традиційне навчання кожному бажаючому. Крім того, дистанційне навчання іноземних мов реагує швидше на зміни в економіці, промисловості та дає можливість студентам не відставати від інновацій у будь-якій сфері діяльності.

Щодо дистанційного навчання в Україні, то експерти сфери вітчизняної освіти стверджують, що дистанційне навчання у країні повинно ще розвиватися, щоб стати повноцінною формою. Дистанційне навчання в Україні увійшло в життя на початку 90-х років. Багато навчальних закладів упроваджують елементи дистанційної освіти у навчальний процес, використовують їх у своїй діяльності, застосовуючи для цього необхідні методики, обладнання й канали зв'язку. Так, в Інституті заочного та дистанційного навчання Сумського державного університету розробляються дистанційні курси дисциплін гуманітарного, економічного й технічного спрямування для навчання студентів університету та його філій у різних регіонах України. Але все ж таки дистанційне навчання не зможе замінити собою традиційну форму отримання знань. Не можна обійтися без спілкування з викладачем. Тому поєднання аудиторних та online занять становить більшу цінність в якості доповнення до дистанційного навчання.

Для системи освіти України проблема активного впровадження дистанційної освіти є надзвичайно актуальною. Кризові явища в соціально-економічній сфері нашого суспільства негативно впливають на стан освіти всіх рівнів. Отже, стратегічні цілі дистанційного навчання надзвичайно актуальні для вітчизняної освіти.

Дистаційна освіта успішно розвивається на Заході. Створення та функціонування подібної форми навчання для України є необхідною: дистанційна освіта повинна відігравати важливу роль у збереженні й розвитку єдиного освітнього простору в Україні.

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

Вивчаючи розвиток системи дистанційної освіти у зарубіжних країнах і роботу так званих Відкритих університетів, можна провести паралелі із системою заочного навчання, що склалася в нашій країні, і використати багатий світовий досвід для її подальшого розвитку, вдосконалення і модернізації, з урахуванням тих змін, які відбуваються в навколишньому світі, та зважаючи на зростання конкуренції на ринку національної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко В. Ю. Анализ развития Интернета и перспективы развития дистанционного обучения / В. Ю. Ващенко // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов: зб. наук. праць 4-ї наук.-практ. конф. – 2006.– № 4 – С. 41–46.

2. Ващенко В. Ю. Дистанционное обучение: образование без границ / В. Ю. Ващенко // Проблеми сучасности: культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. праць. – Харків – Луганськ : Стильіздат, 2006. – С. 36–40.

3. Джеррі Е. Гудісон. Джерело: Higher Education in Europe / Е. Гудісон Джеррі. – 2001. – Vol. XXVI.– № 1.

4. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс : навч. посіб. / [за ред. В. М. Кухаренка]. – Х. : НТУ «ХПІ», 2001. – 282 с.

5. Сільвія ван де Бунт-Кокю. Комп'ютерне навчання в університетах країн, що розвиваються / Сільвія ван де Бунт-Кокю // Вища школа. – 2003. – № 4–5. – С. 89.

6. Bernath U. From distance education to online teaching and learning / Bernath U. // In Projektstudium – Fernstudium – Online – Studium; Beträge zur Weiterentwicklung von Studium und Lehre. Dissertation. Oldenburg, Germany: Fachbereich 1 (Pädagogik), Carl von Ossietzky University. Retrieved June 18, 2002. – Режим доступа : http://www.uni-oldenburg.de/zef/literat/diss-all.pdf.

7. Bernath U. Professional development in distance education – A successful experiment and future directions U. Bernath, E. Rubin // In Lockwood F. and A. Gooley (Eds.) Innovations in open and distance learning, successful development of online and web-based learning. London: Kogan Page. Retrieved June 18, 2002. – Режим доступу : http://www.uni-oldenburg.de/zef/literat/uligene.htm

8. Daniel J. The future of online learning / J. Daniel // Executive Briefing at Toronto, November, 15. Retrieved June 23, 2002. – Режим доступу : http://www.open.ac.uk/vcs-speeches/Toronto.htm.

9. Hanif M. Open education versus back to basics: An analysis of issues / M. Hanif, M. Nawaz, S. Tanveer // Contemporary education. – 1979. – Vol. 50.

10. http://www.ag-fernstudium.de.

11. http://tsn.ua/nauka_it/.

12. http://ukranews.com/uk/news/technics/2010/05/05.

РЕЗЮМЕ

И. А. Зайцева. Организация дистанционного обучения в современной высшей школе: опыт Германии.

В статье рассмотрены тенденции развития дистанционного образования как инновационной технологии, которая позволяет желающим получить знания в любой сфере без постоянного посещения учебного заведения. Эта форма обучения широко распространена в Германии, странах Запада, стремительно развивается на Украине.

***Ключевые слова**: Интернет, образование, международная сеть, инновация, мультимедиа, технологии, обучение, развитие.*

SUMMARY

I. Zaitseva. The organization of distance learning in the high school: experience of Germany.

The article deals with the tendencies of distance education developments as an innovative technology which affords the people who wants to get knowledge in any sphere without constant visiting the establishment. This form of teaching is widely spread in Germany, West countries, is rapidly developing in Ukraine.

Key words: Internet, education, international net, innovation, multimedia, technologies, learning, development.

УДК 374.71(410)

С. М. Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ НАКОПИЧЕННЯ ТА ПЕРЕВЕДЕННЯ КРЕДИТІВ (CATS) В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

У статті проаналізовано досвід упровадження схеми накопичення та переведення кредитів у системі вищої освіти Великої Британії, розкритоосновні завдання та принципи реалізації цієї схеми, висвітлено механізми співвідношення британської та європейської моделей кредитно-трансферної системи навчання, досліджено можливості та переваги застосування цієї схеми в освіті дорослих.

***Ключові слова**: вища освіта, система/схема накопичення та переведення кредитів, модуль, кредит, консорціум університетів, освіта дорослих.*

Постановка проблеми. Побудова європейського простору вищої освіти зумовила динамічні процеси євроінтеграції українського суспільства, зокрема приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. Одним із завдань, яке постало перед вищою школою згідно з вимогами Болонської декларації, є упровадження системи академічних кредитів, аналогічної до європейської системи перезарахування кредитів (ECTS). Проте, незважаючи на 7-річний досвід реформування та активної модернізації національної системи вищої освіти в контексті вимог Болонських угод, у впровадженні цих змін не завжди спостерігається системність, а інколи відзачається хаотичність та не належна якість освітніх послуг. Крім того, вітчизняна система вищої освіти ще не до кінця має можливість реалізовувати всі переваги кредитно-модульного навчання, як це, наприклад, відбувається в більшості університетів Європи. Окреслені проблеми спонукають до більш ґрунтовного аналізу позитивного досвіду інших європейських країн, а саме Великої Британії. Саме ця країна була одним з ініціаторів процесу створення єдиного європейського освітнього простору, має значні досягнення у розробці механізму взаємного визнання

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

академічних успіхів студентів та їх кваліфікацій шляхом застосування кредитно-модульної системи навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Питання реформування британської системи вищої освіти на сучасному етапі з урахуванням новітньої освітньої парадигми та умов Болонської декларації, на нашу думку, ще не отримало достатньої уваги в дослідженнях вітчизняних педагогів. При цьому основна увага приділена в основному педагогічній освіті. Модернізацію вищої педагогічної освіти в Англії проаналізовано у працях В. Б. Гаргай, О. В. Глузмана, А. В. Парінова, Л. П. Пуховської, Н. П. Яцищин. Автори розглядають особливості проведення державних освітніх реформ вищої школи та їх значення для подальшого розвитку англійської педагогічної освіти. Таким чином, відсутність ґрунтовного дослідження питання реалізації кредитно-модульної підходу до навчання в галузі вищої освіти на прикладі британського досвіду зумовлює необхідність його проведення.

Мета статті – проаналізувати досвід британської системи вищої освіти щодо впровадження схеми накопичення і переведення кредитів з метою урахування основних досягнень у процесі модернізації національної вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що модульна структура побудови навчальних програм не є чимось зовсім новим для Великої Британії. Її почали активно впроваджувати ще з початку 70-х років XX ст., що стало альтернативою традиційним методам. Модуль (від лат. modulus – «міра») є логічно завершеним та відносно самостійним блоком навчальної інформації, сукупність модулів дозволяє розкрити зміст окремої навчальної теми чи дисципліни. Побудова навчальної програми за модульним принципом дозволяє студенту досить легко варіювати обсяг та зміст індивідуального курсу. При цьому, на думку британських учених, ефективність модульного підходу розкривається найбільш повно у короткострокових програмах або вузькопрофесійних курсах, орієнтованих на місцеві потреби [1, 64]. За такої умови виникає можливість більш гнучкої та порівняно швидкої перебудови навчальної програми шляхом заміщення необхідних блоків залежно від соціального замовлення. Саме принцип модуляризації навчальних курсів сприяв активному залученню британських університетів та коледжів подальшої освіти до програм підвищення професійної кваліфікації дорослих.

З 1986 року у Британії почали впроваджувати систему накопичення та переведення залікових одиниць або кредитів (Credit Accumulation and Transfer Scheme), яка стала важливим кроком державного реформування

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

системи вищої освіти. Перша модель цієї системи була розроблена Радою з національних академічних нагород (CNAA) з метою упорядкування численних кваліфікацій у секторі вищої освіти – для кожного рівня було визначено певну кількість кредитів. Згодом, у 90-х роках ХХ ст., система накопичення та переведення кредитів (СНПК) широко використовується в інших ланках післясередньої освіти і поділяється на чотири групи: СНПК для вищої освіти, СНПК для вищих навчальних закладів Шотландії, СНПК для системи подальшої освіти, СНПК для вищої та подальшої освіти.

У контексті підписання Британією у 1999 році Болонської декларації, яка передбачає використання єдиної Європейської системи переведення кредитів (ECTS), перед навчальними закладами постало завдання адаптації вже існуючої системи до нової. При цьому не потрібно повністю змінювати механізм нарахування залікових одиниць: для тих ВНЗ, які вже тривалий час застосовують систему СПНК, достатньо буде розробити порядок переведення «власних» кредитів у «європейські».

Провідним принципом системи накопичення та переведення кредитів є принцип індивідуалізації навчання, що дає можливість студентові моделювати власну навчальну програму, набираючи необхідну для отримання сертифіката, диплома чи наукового ступеня кількість кредитів. При цьому термін проходження певного курсу може варіюватися від мінімального до невизначеного залежно від персонального бажання кожного окремого студента або об’єктивних обставин.

Вищі навчальні заклади Британії широко використовують практику об’єднання у так звані консорціуми для впровадження єдиної уніфікованої моделі системи залікових одиниць. Слід зауважити, що у Сполученому Королівстві не існує національної системи накопичення та переведення кредитів. Так, в Англії відомі два найбільші консорціуми: консорціум університетів Півночі (NUCCAT) та консорціум накопичення та переведення кредитів Південної Англії (SECC), в Уельсі діє консорціум університетів Уельсу (CQFW), відповідні консорціуми утворюють університети Північної Ірландії (NICATS) та Шотландії (SCOTCAT). Такий підхід забезпечує можливість для мобільності студентів, які у цьому випадку мають право комбінувати навчання одночасно в кількох ВНЗ. Якщо, наприклад, університет чи коледж не може задовольнити потреби студента у вивченні певної дисципліни, він може вивчати цей предмет в іншому вищому навчальному закладі, який входить до мережі закладів, що впроваджують цю систему за міжвузівською угодою. У цьому контексті Болонський процес дає змогу усунути кордони не тільки між навчальними закладами,

а й між країнами-партерами, адже після адаптації британської СНПК до європейської кредитна система стане засобом сумісності та порівнюваності різних освітніх систем, своєрідною «спільною мовою», причому як на інституційному, так і на позаінституційному рівнях.

Слід зауважити, що кредитна система розглядається в Британії не тільки як інструмент виміру обсягу навчального навантаження та рівня навчальних досягнень студента. З 2001 року поряд із запровадженою кваліфікаційною шкалою вищої освіти була представлена національна кредитна шкала, що дає орієнтовний перелік основних умінь і навичок, які повинен продемонструвати студент після досягнення певного кредитного рівня для отримання конкретної кваліфікації. Єдина система кредитів і кваліфікацій, розроблена Агенцією з питань якості освіти (QAA), привела до єдиного знаменника відповідні кваліфікаційні шкали Англії, Уельсу і Північної Ірландії (EWNI).

Основними завданнями СНПК є послідовне та детальне визначення вимог до отримання академічних кваліфікаційних нагород, сприяння стандартизації на рівні окремих навчальних закладів, забезпечення загальних для всіх принципів, за якими ВНЗ нараховують академічний кредит.

Основні *принципи* нарахування кредитів полягають у тому, що:

– кредит нараховується за досягнення результатів навчання;

– результати навчання виміряються двома параметрами: кількістю кредитів та рівнем навчання;

– кількість кредитів визначається обсягом курсу навчання, які виражаються в умовних навчальних одиницях (за цією системою 1 кредит дорівнює 10 умовним годинам навчального часу) [2].

Основними елементами системи кредитів є:

– кредит – кількісний показник навчання, який присвоюється студенту як підтвердження достовірності досягнення результатів навчання;

– рівень кредиту – індикатор вимог до навчання, складності та глибини вивченого матеріалу, а також індикатор самостійності студента;

– критерії оцінки – опис параметрів, згідно з якими викладач визначає, що студент дійсно зміг продемонструвати досягнення результатів навчання;

– умовний навчальний час – кількість годин, які студент повинен витратити в середньому для досягнення затверджених для цього рівня результатів навчання; сюди відноситься все навчання, що стосується досягнення результату, основна практична робота, робота над проектом, самостійні заняття та час, який затрачається на оцінку знань;

– дескриптор рівня – формулювання, що включає опис вимог, які ставляться до студента на кожному кредит-рівні;

– одиниця оцінки – чітко визначений набір логічно послідовних результатів навчання, що містить критерії їх оцінки, кількість та рівень нарахованих за нього кредитів;

– кваліфікація – сертифікація досягнень або компетенцій студента, що включає тип та назву підготовки і дозволяє студенту вступати і продовжувати рух в академічному і професійному планах [4, 10–12].

Механізм нарахування залікових одиниць залежить насамперед від форми навчання. Як правило, залікові одиниці за денною формою навчання включають аудиторні, лабораторні, практичні заняття та виробничу практику. Для студентів, які навчаються за напівзаочною чи дистанційною формою, кредити нараховуються також за самостійну роботу через менше загальне навантаження аудиторними заняттями. Одна залікова одиниця дорівнює десяти умовним навчальним годинам. Таким чином, для того щоб отримати сертифікат про вищу освіту, який передбачає накопичення 120 кредитів, необхідно виконати 1200 годин навчального навантаження, сертифікат чи диплом проміжної кваліфікації – 2400 годин, ступінь бакалавра з відзнакою – 3600 годин.

На думку багатьох британських учених та педагогів, схема накопичення залікових одиниць надає системі вищої освіти гнучкості, а також має більш широкі завдання, сприяючи значною мірою втіленню в життя концепції «неперервної освіти», оскільки таким чином «кожний зможе створити портфоліо своїх навчальних досягнень, що дасть можливість вільно рухатися в межах системи» [3, 71].

Більшість навчальних закладів вищої школи використовують систему нарахування залікових одиниць за попередній досвід навчання (Accreditation of Prior Learning), що передбачає присудження кредитів як за формальні (сертифіковані) курси, так і за неформальні (неакредитовані) випадки навчального досвіду (наприклад, навчання на робочому місці, досвід роботи у добровільній організації, різні форми проведення дозвілля). Оцінка попереднього досвіду найчастіше відбувається на основі представленого абітурієнтом *портфоліо*, що становить перелік основних періодів навчального досвіду на підставі певних доказів (робочих планів, рекомендаційних листів, звітів, матеріалів конференцій, характеристик з місця роботи). Матеріали портфоліо оцінюються спеціальною екзаменаційною комісією, яка визначає автентичність, якість та «свіжість» набутих знань і вмінь, що слугує підставою для нарахування певної кількості залікових одиниць. У деяких випадках для більш чіткого визначення обсягу набутих знань навчальні заклади можуть додатково

проводити співбесіди або екзамени. Під час визначення рівня попередніх знань навчальні заклади можуть ураховувати такі показники:

– «перехідний залік», тобто кредити, отримані в іншому навчальному закладі за вивчення курсу, що є частиною нової кваліфікації, яку абітурієнт збирається одержувати в даному навчальному закладі;

– залікові одиниці, нараховані за схемою оцінки попереднього досвіду, які не є безпосередньо частиною нової кваліфікації;

– кредити, нараховані за неформальні несертифіковані курси чи програми як професійного характеру (навчальний досвід на робочому місці), так і особистого плану (курси, орієнтовані на конструктивне проведення вільного часу, дозвілля) [4, 56–58].

Система оцінки попереднього досвіду передусім привернула увагу дорослих абітурієнтів. Більшість університетів заявили, що середній вік студентів, які проходять систему акредитації попереднього навчання, становить 25 років і старше. Найактивнішими споживачами виявилися безробітні, що потребують визначення попередніх навчальних досягнень для покращання перспектив працевлаштування, та особи, які бажають підвищити рівень професійної кваліфікації, скоротивши до мінімуму термін здобуття певного сертифіката.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що досягнення британської системи вищої освіти щодо реалізації основних вимог Болонської декларації (зокрема кредитно-модульний підхід) можуть стати корисним прикладом для модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Проведене дослідження засвідчує, що кредитно-модульна система навчання надає системі вищої освіти ознак гнучкості, клієнто-орієнтованості, відкритості, а отже може стати ефективним інструментом збільшення студентського контингенту в нашій країні. Термін навчання визначається не роками, а кількістю академічних заліків, які треба скласти. За Європейською системою нарахування кредитів академічний рік відповідає 60 залікам. Вагомою перевагою кредитно-трансферної системи є те, що кредитні одиниці можуть діяти на всіх рівнях вищої освіти, включаючи неперервну освіту, сприяти підвищенню мобільності студентів не лише в межах національної системи освіти, а й на інтернаціональному рівні.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність. Перспективним напрямом подальшої наукової роботи можуть бути аналіз навчальних планів за напрямами і спеціальностями на матеріалі інших європейських освітніх систем, розробка системи рівневих індикаторів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Adult literacy in the Labour Market: a Literature Review. – Edinburgh : Stationery Office, 2001. – 45 p.

2. Credit accumulation and Tranfer Scheme [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.wikipedia.org/wiki/Credit_Accumulation_and_Tranfer_Scheme.

3. Recent Thinking in Lifelong Learning – a review of the literature / [R. Edwards, P. Raggatt, R. Harrison and others]. – Suffolk : DfEE, 1998. – 56 p.

4. Scholten A. Accreditation of Prior Learning: a Background Report / A. Scholten, R. Teuwsen. – Hague : SDU, 2007. – 83 p.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Коваленко. Опыт реализации системы накопления и передачи кредитов (CATS) в университетах Великобритании.

В статье проанализирован опыт внедрения схемы накопления и передачи кредитов в системе высшего образования Великобритании, раскрыты основные задачи и принципы реализации данной схемы, освещены механизмы соотношения британской и европейской моделей кредитно-трансферной системы обучения, исследованы возможности и преимущества применения данной схемы в образовании взрослых.

***Ключевые слова**: высшее образование, система/схема накопления и передачи кредитов, модуль, кредит, консорциум университетов, образование взрослых.*

SUMMARY

S. Kovalenko. The experience of applying Credit Accumulation and Tranfer System in the universities of Great Britain.

In the article the experience of applying Credit Accumulation and Transfer System in the universities of Great Britain is analysed, the main tasks and principles of the scheme are revealed, possible ways of correlation between British and European models of the Credit-Transfer System of leaning are described, prospects and advantages of the given scheme in adult education are researched.

Key words: higher education, Credit Accumulation and Transfer System, module, credit (unit), universities consortium, adult education.

УДК 371.315.6:51

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

ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ УПРАВЛІННЯ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ДЕРЖАВНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статі висвітлено сутність основних понять дослідження управління диверсифікацією джерел фінансування університету в умовах ринкового середовища. Роз'яснено основні принципи, завдання та цілі фандрейзингу в державних університетах США та важливість його популяризації у ВНЗ України.

***Ключові слова**: фандрейзинг, паблік рілейшнз, благодійництво, меценатство, спонсорство, ендавмент, Асоціація випускників університету, глобалізація, неолібералізм.*

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

Постановка проблеми. Актуальною проблемою управління університетом в умовах глобалізації та в контексті неоліберальної ідеології сучасних освітніх реформ є диверсифікація джерел фінансування. У ринкових умовах у соціальній політиці відбувається перехід від «великої держави» до «малої держави», що звужує свої повноваження. Отже, функціонування університету в таких умовах потребує інноваційних шляхів управління, у тому числі у сфері фінансового менеджменту. Одним із шляхів удосконалення управління ВНЗ ми вбачаємо фандрейзингову діяльність. Уведення термінології, що стосується управління фандрейзинговою діяльністю, в педагогічне дослідження – результат економізації педагогічного мислення. Тема функціонування ВНЗ в умовах ринкового середовища та фандрейзингової діяльності відносно нова і майже не розроблена у вітчизняній педагогічній науці. Цей вид діяльності не був раніше притаманним для вітчизняної вищої освіти, проте, зважаючи на світовий досвід, має в Україні значні перспективи. Більшість університетів, шукаючи шляхи свого виживання, експериментують, інколи діють методом випробувань та помилок, здебільшого інтуїтивно, не спираючись на світову практику. У сфері освіти доцільно вивчити цей досвід, аналітично трансформувати його до наших умов, узагальнити сучасний досвід і практику ВНЗ України, інших країн з альтернативного диверсифікованого фінансування. Нові соціально-економічні реалії вимагають нових підходів до пошуку необхідних фінансових, матеріальних та людських ресурсів для покращання якості функціонування університетів. Отже, ця проблема потребує теоретичного обґрунтування, розробки методики й упровадження існуючого зарубіжного досвіду у ВНЗ України.

Аналіз актуальних досліджень. Наукова проблема, що стала предметом вивчення, знаходиться в межах предметних полів педагогічної інноватики, порівняльної педагогіки та освітнього менеджменту. Отже, уважаємо за потрібне багатоаспектний розгляд стану її дослідженості. В українському науковому просторі проблеми реформування та інноваційного розвитку вищої освіти досліджуються у працях В. Андрущенка, А. Василюк, Б. Года, М. Згуровського, С. Клепка, О. Козлової, К. Корсака, В. Кременя, О. Листопад, Н. Ничкало, О. Огієнко, П. Сауха, Є. Суліми. Вагомий внесок у розроблення проблем порівняльної педагогіки зробили вітчизняні науковці Н. Авшенюк, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Процеси глобалізації, інтернаціоналізації, розвитку європейського виміру вищої освіти висвітлюють А. Сбруєва, С. Семенов, В. Тітарчук. Доброчинність у сфері освіти України вивчає Н. Сейко. Теоретико-практичні

засади управління фандрейзинговою діяльністю висвітлено у працях зарубіжних науковців, зокрема таких, як У. Ліндал, К. Фальк. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчує, що, незважаючи на низку праць, що висвітлюють окремі аспекти дослідження, проблема управління фандрейзинговою діяльністю у ВНЗ поки що не стала предметом системного вивчення й окремого розгляду.

Мета статті – з'ясувати сутність основних понять дослідження управлінських засад фандрейзингової діяльності, а також завдань та методів цієї діяльності в університетах США.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку суспільства на зламі століть можна охарактеризувати як протистояння між «глобалізацією» та «антиглобалізацією» – явищами, які певною мірою стосуються всіх без винятку сфер людської діяльності. Словник англійської мови «Коллінз» (1998) указує на те, що *глобалізація* – «це процес, що дозволяє фінансовим та інвестиційним ринкам працювати на міжнародній арені, значною мірою внаслідок скасування державного контролю і поліпшених комунікацій», а також «процес, завдяки якому компанія розширює свою діяльність у міжнародних рамках». Таке визначення відображає орієнтоване на бізнес неоліберальне розуміння поняття глобалізації, яке найбільш часто вживається в англомовних країнах [4, 67–94]. Особливий інтерес становлять чотири взаємопов'язаних аспекти прояву глобалізації: економічний, політичний, культурний і технологічний. Всі вони так або інакше впливають на розвиток і реструктуризацію одного з найважливіших соціальних інститутів суспільства – системи вищої освіти. З освітою пов'язано багато ключових питань глобалізації: транснаціональна освіта; забезпечення міжнародної якості; підприємницькі підходи до функціонування освіти; регіональна і міжрегіональна співпраця; інформаційні й комунікаційні технології та віртуальні навчальні заклади; поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти та ін. Тому для розуміння особливостей впливу процесів глобалізації на систему вищої освіти необхідно розглянути специфіку глобальних процесів у межах нової моделі управління, реформування, реструктуризації та інноваційного розвитку системи вищої освіти з точки зору нових вимог на перетині освітньої політики, освітньої інноватики та освітнього менеджменту.

Глобалізація у сфері політики здійснюється на засадах ідеології *неолібералізму*, що є притаманним стилю управління більшості урядів англомовного світу й абсолютній більшості наднаціональних органів, таких,

як Світова організація торгівлі (СОТ), Світовий банк і Міжнародний валютний фонд (МВФ). Сучасна філософія соціального управління підтримує вільну торгівлю і дію ринкових механізмів, застосовуючи їх до традиційних державних функцій, таких, як освіта, охорона здоров'я й енергозабезпечення [5; 9; 10]. Сучасні установи соціальної сфери, що функціонують за ринковими принципами, іноді згадуються як «гібридні організації», які поєднують елементи як державних, так і приватних підприємств [5]. У цю категорію входять і сучасні ВНЗ. Останнім часом багато країн істотно скоротили пряме фінансування освітніх закладів. Цю тенденцію можна сприйняти як частину послідовних реформ управління вищою освітою, що набули глобального виміру [1, 6]. Вітчизняні ВНЗ, як і заклади інших країн, зацікавлені як в отриманні прибутку (і таким чином у скороченні залежності від урядової підтримки, що постійно знижується), так і в ствердженні свого іміджу. На сьогодні з'явився термін «ВЗН-підприємство», який охоплює майже всі характеристики, властиві сьогоденній вітчизняній вищій освіті. Поняття «підприємство» у цьому контексті охоплює як економічні, так і наукові, академічні аспекти освітньої діяльності ВНЗ, виходячи з того, що ВНЗ функціонують, з одного боку, як традиційні академічні структури, а з другого боку, як ринкові, що вимушені підкорятися законам конкуренції.

Підприємницький погляд на функціонування й розвиток системи вищої освіти є лише одним із багатьох мотивів, який пробуджує інтереси практично всіх ВНЗ до діяльності з урахуванням процесів маркетизації освітньої сфери. Крім того потрібно зазначити, що ресурси, отримані ВНЗ від надання освітніх послуг, дають можливість, виходячи з внутрішніх потреб університету, використовувати їх з метою зміцнення і розвитку педагогічної, навчальної, дослідницької та матеріально-технічної інфраструктури закладу освіти.

Згідно з нашими науковими розвідками складовою маркетингового підходу в управлінні університетом можна вважати диверсифікацію джерел фінансування, що визначає новий термін *«фандрейзинг»*. Відповідно до перекладу, що дає Оксфордський словник, фандрейзинг (fund-raising) складається з двох слів, перше з яких – це фінансування, вкладання коштів в цінні папери, а друге – підвищення, вирощування, збирання. Тобто це вміння покращувати своє ресурсне забезпечення на реалізацію соціально значущих проектів, що можуть бути спрямовані на розв'язання таких проблем: підтримка освіти як сфери створення суспільного знання; підтримка духовного та культурного середовища суспільства; боротьба з бідністю; пропагування здорового способу життя;

подолання соціальних проблем: насильства, безпритульності, наркоманії; подолання хвороб століття тощо. Згідно з джерелами [2; 3; 9; 11; 12], у фандрейзинга є кілька базових напрямів: гранти міжнародних благодійних організацій і фондів; кошти з місцевого бюджету; кошти з інших фондів; участь у державних (або регіональних) цільових програмах; звернення до комерційних компаній, банків; збір пожертв. Суб'єктами фандрейзингової діяльності виступають неприбуткові організації, а саме організації освіти (університети, школи, коледжі); організації охорони здоров'я (лікарні, госпіталі); організації культури (музеї, театри, бібліотеки, галереї); науково-дослідницькі інститути і лабораторії; релігійні групи; благодійні фонди тощо. Отже, фандрейзинг – це залучення додаткових ресурсів (людей, устаткування, інформації, часу, грошей та ін.) для реалізації проектів та/або підтримання існування неприбуткової організації, ВНЗ зокрема. Таким чином, пошук фінансових ресурсів посідає у цьому процесі важливе, але не єдине місце. Фандрейзинг – це мистецтво успішного переконання інших у тому, що діяльність вашої організації заслуговує на увагу і підтримку. У центрі фандрейзингу стоїть людина – фандрейзер або менеджер з фандрейзингу. Успішність залучення коштів багато в чому залежить від того, наскільки він володіє професійними навичками. Аналіз наукових джерел, присвячених фандрейзингу [1; 3; 9], дозволив виявити такі форми і методи цієї діяльності:

– участь наукових колективів у спільних проектах й отримання цільового фінансування за програмами міжнародних організацій.

– участь у проектах, фінансованих державою. Перевага цього методу в тому, що він створює основу для соціального партнерства між державними структурами і недержавним сектором, розвиваючи взаємний інтерес і розуміння необхідності довгострокового співробітництва.

– організація спеціальних заходів щодо збору коштів (благодійних вечорів, аукціонів, концертів, спортивних змагань).

– залучення волонтерів або добровольців – людей, що віддають безоплатно свій час, знання, професійні навички заради благородних цілей організації.

– особисті зустрічі. Хоча цей метод потребує великих витрат часу і високих професійних якостей фандрейзера, такі зустрічі є високоефективним інструментом, оскільки допомога надається не організацією організації, а людиною людині.

– ефективне використання ресурсів Інтернету для пошуку потенційних донорів, розміщення власних Web-сторінок з описом цілей і програм організації/ВНЗ.

– краудфандинг – колективна співпраця людей, які добровільно об'єднують свої гроші або інші ресурси разом, як правило через Інтернет, щоб підтримати зусилля інших людей або організацій.

– соціальна реклама. Часто малоефективний метод, хоча охоплює більшу аудиторію. Реклама може бути у вигляді розміщення спеціальних статей – звернень до ЗМІ, відеороликів для показу на спеціальних заходах, установки рекламних щитів, поширення буклетів, календарів, розклеювання плакатів, що відображають конкретну проблему, розв'язання якої життєво необхідно. Одним із сучасних видів реклами є розміщення банерів на порталах Інтернету, розсилка звернень через підписні адреси електронною поштою.

– розсилка листів подяки. Цей метод використовується для встановлення більш тісних контактів з учасниками благодійних заходів, з метою співпраці на регулярній основі.

– залучення членських внесків в організацію або шлях самофінансування. Однак у нинішній економічній ситуації внески не можуть бути великими, а тому достатнього фінансування цей метод не надає.

Логіка розгляду всіх понять фандрейзингової діяльності, що визначають сутнісну основу дослідження, вимагає охарактеризувати близький до фандрейзингу термін *«паблік рілейшнз»* (Public Relations), або зв'язки з громадськістю. Спочатку це поняття сприймалося як синонім реклами, а пізніше визначилися його характеристики, відмінність від реклами, розширилося трактування і роль у фандрейзингу. Таким чином, іноземні терміни «фандрейзинг» та «паблік рілейшнз» є синонімами в українській мові понять «залучення позабюджетних коштів» і «робота по зв'язкам з громадськістю».

Процесу позабюджетного фінансування стосуються і поняття *«благодійництво», «меценатство», «спонсорство».* Закон України «Про благодійництво та благодійні організації» дає такі визначення термінів «благодійництво», «благодійна діяльність»: благодійництво – добровільна безкорислива пожертва фізичних та юридичних осіб у поданні набувачам матеріальної, фінансової, організаційної та іншої благодійної допомоги; специфічними формами благодійництва є меценатство і спонсорство; благодійна діяльність – добровільна безкорислива діяльність благодійних організацій, що не передбачає одержання прибутків від цієї діяльності; (абзац третій статті 1 із змінами, внесеними згідно із Законом України від 07.03.2002 р. № 3091-III).

Історія університетів США багата на досвід благодійництва і меценатства, вивчення якого буде корисним для ВНЗ України. Цьому

сприяли дві головні причини: характер суспільних відносин та організація економіки держави. Під суспільними відносинами розуміються демократичні принципи побудови держави, під економічними – розвиток приватного підприємництва, вільного ринку та приватної власності. Однією з особливостей розвитку університетів США є система місцевого самоврядування, участь громадськості в його управлінні й визначенні політики розвитку. Демократія побудована на тому, що люди розуміють відповідальність за підтримку соціально важливих галузей, які забезпечують загальний добробут. Історично так склалося, що законодавство Америки спрямоване на заохочення до благодійництва, філантропії. Отже, використовуючи давні українські традиції меценатства, американський досвід, університети України повинні відродити старі та знайти нові форми залучення коштів на справи, корисні для всього суспільства [1, 89–92]. На жаль, в Україні благодійництво серед приватних осіб найменш поширене, що пов'язано з низьким рівнем життя, викорінюванням за роки радянської влади самого поняття благодійництва.

Одним із понять основної групи термінів, що відносяться до дослідження управління фандрейзинговою діяльність, є *Асоціація випускників університету (Alumni Association)*. Підтримка американських університетів з боку випускників, їх друзів, батьків, а також викладачів і співробітників дозволяє будувати історію університету, забезпечуючи студентів можливостями світового класу та розв'язує багато проблем, які постають перед вищою освітою сьогодні. Крім того, Асоціація випускників (Alumni Association) підтримує Місію університету, а саме інтеграцію студентів в університетські співтовариства, стимулювання їхнього інтелектуального, соціального і духовного розвитку, а також, у співпраці з викладачами, підготовка студентів до безперервного навчання і глобального громадянства [11; 12]. Благодійна підтримка допомагає залучати та утримувати кращих викладачів, підвищувати стипендії, створювати й підтримувати дослідницькі центри, забезпечувати коледжі найсучаснішими ресурсами, розширювати міжнародні програми, а також здійснювати довгострокове фінансове оздоровлення університету, підвищуючи рівень недоторканного цільового капіталу.

Цільовий капітал (endowment, ендавмент) – це сформована за рахунок пожертвувань частина майна некомерційної організації/ВНЗ, передана в довічне управління з метою отримання доходу, який повинен використовуватися для фінансування статутної діяльності організації. Умовою ендавменту є те, що ці гроші не витрачаються, а вкладаються або інвестуються в банки, у виробництво, університет має постійний річний

прибуток. Прикладом є всесвітньо відома Нобелівська премія. Для українського законодавства це нове поняття, однак воно добре відомо в законодавчій практиці інших країн, насамперед у США [2, 32–34; 9]. Незалежно від цільового призначення ендавмента, сукупні активи пожертвувань ВНЗ є важливим показником його загального фінансового стану та впливає на рейтинг університету та його кола зв'язків. Рішення про інвестиції та витрати ресурсів університету приймаються Наглядовою Радою за участі Фінансового та Інвестиційного комітету Ради.

Таким чином, значення фандрейзингу зростає у розв'язанні проблем суспільства та закладів вищої освіти зокрема. У розвинених країнах фандрейзинг – повсякденна поточна діяльність багатьох неприбуткових організацій та університетів. У країнах з активною традицією фандрейзинга існує достатньо висока конкуренція за філантропічні (доброчинні) ресурси.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових розвідок дозволив дати таке визначення провідного поняття дослідження. Фандрейзинг – специфічний вид людської діяльності, спрямованої на залучення фінансових, інтелектуальних, часових та інших ресурсів для реалізації певних соціально значущих проектів, подолання актуальних проблем суспільства, особливо у сфері вищої освіти. Фандрейзинг має досить давні традиції в розвинених країнах Європи та Америки, де становить значну частину діяльності неприбуткових організацій: університетів, коледжів, шкіл, лікарень, госпіталів, музеїв, театрів, бібліотек, галерей, науково-дослідницьких інститутів, лабораторій, релігійних груп, благодійних фондів та ін. Методи фандрейзингу є дуже різноманітними, але мають спільну мету: якомога ефективніше залучити та використати певні ресурси. Фандрейзинг в Україні має дуже широкі перспективи, тому головним завданням сьогодення повинна стати популяризація фандрейзингу в Україні як необхідної суспільно корисної діяльності. Для цього потрібно виробити теоретичну концепцію фандрейзингу, його методику та узагальнити практику. Предметом подальшого дослідження буде виокремлення історичних етапів розвитку благодійництва в американських університетах, окреслення нормативних та з'ясування змістових і процесуальних засад управління фандрейзинговою діяльністю в державних університетах США, а також визначення можливостей використання прогресивного досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башун О. В. Фандрейзинг або мистецтво збирання коштів : наук-метод. рек. б-кам / О. В. Башун ; ред. Ю. О. Лебедєва. – Донецьк, 1998. – 133 с.

2. Вінников О. Ендавменти в Україні / О. Вінников // Вісник Благодійництва. – 2010. – № 1 (7). – С. 32–34.

3. Основы фандрайзинга : учеб.-метод. комплекс. – Екатеринбург, 2008. – 17 с.

4. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. 20 – початок 21 ст.) : [монографія] А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.

5. Joel Spring. Research on Globalization and Education / Joel Spring // Review of Educational Research. – 2008. – Vol. 78, № 2, June. – P. 330–363.

6. Johnstone D. B. The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms / D. B. Johnstone, A. Arora, S. Experton. – Washington D. C. : The World Bank, 1998.

7. Patricia Hodgson DBE. The 21st century universities – less regulated but more accountable. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education. – 2006. – Vol. 10, Issue 1, January. – P. 3–8.

8. Phillip W. Jones. Education and world order. Comparative Education. – 2007. – Vol. 43, № 3, August. – P. 325–337.

9. Principles and Techniques of Fundraising. The Fund Raising School. Center on Philanthropy at Indiana University, 2000. – 700 p.

10. Self P. Rolling Back the Market: Economic Dogma and Political Choice / P. Self. – London : Macmillan Press, 2000.

11. American University Washington, DC, Office of Development and Alumni Relations. Режим доступу:
https://www.american.edu/giving/index.cfm

12. Lasell College: Lasell Alumni Association. Режим доступу:
http://www.lasell.edu/Alumni-and-Friends/Lasell-Alumni-Association.html

РЕЗЮМЕ

А. В. Красуля. Характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования управления фандрайзинговой деятельностью в государственных университетах США.

В статье освещена сущность основных понятий исследования управления диверсификацией источников финансирования университета в условиях рыночной среды. Разъяснены основные принципы, задачи и цели фандрайзинга в государственных университетах США и необходимость его популяризация в ВУЗах Украины.

***Ключевые слова**: фандрайзинг, паблик рилейшнз, благотворительность, меценатство, спонсорство, эндаумент, Ассоциация выпускников университета, глобализация, неолиберализм.*

SUMMARY

A. Krasulia. Conceptual terminology characteristics of fundraising practices in American State Universities.

The article deals with the basic concepts of diverse funding sources management in American State Universities in the market environment. It explains the essence of basic principles, goals and objectives of American Universities fundraising practices and the importance of their promotion in Ukrainian Institutions of Higher Education.

Key words: fundraising, public relations, patronage, sponsorship, endowment, University Alumni Association, globalization, neoliberalism.

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

УДК 37.011 (09)

Н. В. Мукан, **Г. В. Яремко**
Національний університет «Львівська політехніка»

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ АВСТРАЛІЇ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА

У статті розглянуто нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано документи урядів штатів та територій Австралії щодо інтеграції ІКТ у викладацьку та навчальну діяльність шкіл Австралії. Розглянуто стандарти професійного розвитку вчителів Австралії щодо використання ІКТ.

***Ключові слова**: інформаційно-комунікаційні технології, професійний розвиток учителів, нормативно-правова база, стандарти професійного розвитку.*

Постановка проблеми. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії ґрунтується на широкому використанні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). В Австралії започатковано низку ініціатив та проектів, особливо починаючи із середини 90-х років ХХ ст., для того, щоб допомогти вчителям-початківцям і досвідченим учителям використовувати ІКТ з метою «розширення навчальних можливостей, покращання навчальної діяльності та оптимізації результатів навчальної діяльності учнів» [10, 39]. Варто зазначити, що популяризація використання ІКТ як у повсякденному житті, так і у фаховій діяльності педагогів спричинила дискусії, предметом яких є різноманітні аспекти використання ІКТ: проблема етики, змісту, методів і форм навчання, спілкування тощо.

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії реалізується відповідно до нормативно-правової документації, затвердженої в установленому порядку.

Особливий інтерес становить проблема розширення доступу до професійного розвитку вчителів засобами ІКТ. Австралія має вагомий досвід у цій галузі, а нормативно-правова база професійного розвитку педагогів потребує всебічного аналізу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми неперервної професійної освіти, професійного розвитку вчителів та підвищення кваліфікації педагогів відображені у працях Я. Бельмаз, Т. Десятова, І. Зязюна, А. Клеманса, В. Кременя, О. Кузнєцової, Л. Литвинюк, Л. М. Лінг, Н. Маккензі, О. Садовець, М. Смирнової, Т. Тейлора, В. Щербіної. Однак, не зважаючи на значну кількість наукових досліджень, нормативно-правова база професійного розвитку вчителів, що відображає особливості використання ІКТ в Австралії, є недостатньо вивченою.

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

Мета статті – дослідити нормативно-правову базу професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії та особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій, відображені в ній.

Виклад основного матеріалу. У звітах уряду Австралії зазначено, що знання, уміння і навички використання ІКТ є інтегральним компонентом навчальних програм. У документі «Національні цілі шкільної освіти» (з англ. – National Goals for Schooling), затвердженому Радою міністрів із питань освіти, працевлаштування, навчання та молоді на рівні держави, територій та співдружності в серпні 1999 року, наголошено на тому, що випускники шкіл повинні «бути впевненими, творчими та продуктивними користувачами нових технологій, особливо інформаційно-комунікаційних, та усвідомлювати їх вплив на суспільство» [8, 2].

Наголошується на важливості підвищення рівня результативності навчання у школі, забезпеченні «високоякісної шкільної освіти» з метою досягнення визначених цілей. Підкреслюється необхідність забезпечення рівного доступу до освіти незалежно від географічного чи часового факторів [10, 39]. На відміну від традиційних форм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, інформаційно-комунікаційні технології дають можливості для професійного розвитку, доступні у будь-який час, зручний для споживача. Вибір місця навчання зумовлюється тільки присутністю Інтернет-доступу або програмного забезпечення, а наявність альтернативних програм навчальних інституцій по всьому світу сприяє забезпеченню доступності навчання.

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл спрямовується на освоєння та поглиблення потрібних для продуктивної педагогічної діяльності знань, а саме: загальні педагогічні знання, знання навчальної дисципліни й методики її викладання, знання методики оцінювання навчальної діяльності учнів, знання основних функцій освітнього менеджменту та шкільного лідерства, знання застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

В урядових звітах також наголошується на тому, що покращання доступу до освіти, її якість та результати залежать і від якісного викладання. У звіті «Вчителі для XXI століття – впровадження змін» (з англ. – Teachers for the 21st Century – Making the Diferrence) Департаменту освіти, науки та навчання федерального уряду стверджується, що «освіта найвищої якості потребує вчителів найвищої якості» [2, 1], а освоєння інформаційних технологій є однією з «основних сфер», що потребує фінансування у процесі їх професійного розвитку. В іншому звіті «Навчання в он-лайн світі» (з англ. –

Learning in an Online World), підготовленому Радою міністрів із питань освіти, працевлаштування, навчання та молоді для міністрів освіти штатів, територій і федерації, використання ІКТ в освітніх цілях має високий пріоритет у професійному розвитку досвідчених учителів [9].

Наголошуючи на необхідності професійного розвитку для досвідчених педагогів, у національних звітах приділяється особлива увага потребам учителів-початківців. Наприклад, у звіті «Підготовка професії. Звіт про національні цілі та вказівки для проекту початкової освіти вчителів» (1998 р.) Австралійської ради деканів освіти (з англ. – Australian Counsil of Deans of Education) зазначалося: «Випускники повинні розуміти та вміти використовувати відповідні технології, особливо інформаційні технології для полегшення навчання, збереження інформації та виконання інших адміністративних завдань, а також для професійної взаємодії. Вони повинні також мати ґрунтовні знання про можливості використаня нових навчальних інформаційно-комунікаційних технологій у галузях спеціалізації та під час викладання навчальних предметів, як засоби посилення взаємодії між людьми, залучення й дослідження джерел інформації. Вони повинні вміти оцінити програмне забезпечення та розробити стратегії для управління класами за допомогою використання нових технологій. Необхідним є ознайомлення із сучасними системами та технологіями зберігання й поновлення інформації, а також можливість розвивати навички у галузі нових систем та технологій, коли вони з'являються» [1, 13–14].

В Австралії уряди штатів та територій відповідають за розвиток освіти загалом та шкільної освіти зокрема, а також забезпечення і підтримку використання ІКТ. Як основні роботодавці вчителів, вони визначають критерії для працевлаштування вчителів-початківців, терміни та умови роботи, а також доступ до неперервного професійного розвитку та його фінансування [2, 8].

Аналізуючи нормативно-правову базу, на основі якої реалізується професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії Дж. Пірсон (J. Pearson) робить висновок про те, що «обидва терміни «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) та «навчальні технології» (НТ) широко використовуються в Австралії, що передбачає застосування нових технологій у навчальній діяльності» [10, 41]. Дослідник пропонує вважати ці терміни синонімами. Дж. Пірсон (J. Pearson) подає визначення терміна «навчальні технології» стосовно «інформаційно-комунікаційних технологій, які використовуються як інструменти для кращого досягнення навчальних

цілей» (Департамент освіти штату Західна Австралія); у штаті Вікторія навчальними технологіями називають «різні форми інформаційних технологій, які використовуються для покращання навчання студентів. Вони становлять залучення інформаційних технологій (включаючи і комп'ютерні і комунікаційні технології) у викладання та навчання» [10, 41].

На рівні департаментів освіти штатів та територій Австралії опубліковано вказівки щодо розвитку особистих навичок та інформаційної компетентності, якими повинні володіти як учителі-початківці, так і досвідчені вчителі [6]. Наприклад, у штаті Квінсленд «мінімальні стандарти» компетентності вчителів щодо використання навчальних технологій охоплюють навички використання комп'ютерної техніки та програмного забезпечення з метою формування навчальних планів, шкільного планування та управління з використанням навчальних технологій та навчання, у центрі якого – учень [3]. «Професійні стандарти» (англ. – Professional Standards) передбачають володіння знаннями, уміннями інавичками, необхідними для:

– визначення навчальних потреб учнів за допомогою використання доступних інформаційно-комунікаційних технологій;

– вибору навчальних стратегій та ресурсів, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій для того, щоб задовільнити навчальні потреби учнів;

– формування конструктивного навчального середовища, в якому учні активно використовують інформаційно-комунікаційні технології для організації, дослідження, інтерпретації, аналізу, передачі та презентації знань;

– оцінювання ефективності підходів до викладання і навчання, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій;

– використання інструментарію інформаційно-комунікаційних технологій з метою забезпечення доступу та управління інформацією про навчання учнів [4, 1].

У документі штату Західна Австралія «Структура компетентностей учителів» (з англ. – Competency Framework for Teachers) визначено, що вибір та використання навчальних технологій здійснюється з метою покращання навчання учнів. Очікується, що вчитель на першому етапі професійного розвитку демонструватиме такі компетентності:

– застосування особистих знань у відповідних сферах навчання на основі оцінювання навчальних ресурсів та технологій;

– використання широкого спектра ресурсів і технологій у навчанні;

– заохочення учнів до вибору та використання відповідних навчальних ресурсів та технологій для покращання мислення та сприймання навчального матеріалу [7, 17].

Вимогою до вчителя на другому етапі професійного розвитку є наявність таких компетентностей:

– застосування навчальньного досвіду для сприяння розвитку навичок учня у використанні навчальних технологій для забезпечення доступу, презентації та управління інформацією;

– застосування комплексного використання технологій задля досягнення запланованих навчальних результатів;

– забезпечення можливості для учнів використовувати технології з різною метою: наприклад, для підтримки запитів, налагодження спілкування, розширення доступу до ресурсів та заохочення висловлення власних думок;

– забезпечення рівного доступу учнів до навчальних технологій;

– ефективне використання технологій для забезпечення різноманітності у методах навчання відповідно до потреб учнів [7, 26].

В інших штатах, таких, як Новий Південний Уельс, Тасманія та Вікторія вимоги до використання ІКТ у навчанні зосереджуються на двох основних аспектах: особисті навички (наприклад, комп'ютерні операційні системи, периферійні та прикладні програми), стратегії управління навчальним середовищем, пов'язані з інтеграцією ІКТ у навчальну діяльність [10, 42]. Ці вимоги були сформульовані у результаті співпраці між Департаментом освіти Тасманії (з англ. – Department of Education, Tasmania), Міністерською дорадчою радою з питань якості викладання (з англ. – Ministerial Advisory Counsil on the Quality of Teaching) та Радою зі стандартів педагогічної професії (з англ. – Standards Counsil of the Teaching Profession).

Отже, перелічені вимоги є обов'язковими для виконання як у початковій, так і післядипломній освіті вчителів. Вони відображають критерії, на основі яких здійснюється оцінювання програм початкової підготовки вчителів та їх професійний розвиток. У документі «Структура компентностей учителів» (з англ. – Competency Framework for Teachers) зазначено, що розроблена структура може використовуватися з метою забезпечення високоякісних послуг, які вони надають, та відповідності програм професійного розвитку вчителів загальноосвітніх державних шкіл у Східній Австралії [7].

У штаті Вікторія функціонує Рада стандартів педагогічної професії (з англ. – Standards Counsil of the Teaching Profession, SCTP), яка займається

оцінюванням програм початкової освіти вчителів та сприяє працевлаштуванню вчителів у школах штату Вікторія. «Розвиваючи та підтримуючи співпрацю з університетами та їх факультетеми, які забезпечують початкову підготовку вчителів», «здійснюючи оцінку програм» та приймаючи запрошення «для участі в дискусіях університетського комітету з розвитку навчальних програм», Рада стандартів педагогічної професії зробила спробу визначення стандартів якості навчальних програм з урахуванням можливостей широкого використання ІКТ [11, 7].

Як зауважує Дж. Пірсон, чітке визначення обсягу знань, умінь і навичок учителів-початківців і досвідчених учителів сприяло вдосконаленню програм початкової професійної освіти вчителів, а також перегляду програм неперервного професійного розвитку [10, 43].

Департаментами освіти штатів розроблені критерії самооцінювання професійних потреб педагогів щодо використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Наприклад, Департамент освіти штату Вікторія опублікував кілька брошур, основне призначення яких полягає у конкретизації:

– комплексу вмінь і навичок учителів для ефективного застосування навчальних технологій у всіх видах педагогічної діяльності;

– спектра стратегій професійного розвитку, ресурсів та підтримки для того, щоб допомогти вчителям розвинути бажані вміння;

– можливостей як для вчителів, так і для шкіл загалом, що сприяє чіткому плануванню професійного розвитку на рівні загальноосвітньої школи [10, 43].

Здійснений аналіз нормативно-правової бази професійного розвитку вчителів на основі використання ІКТ в інших штатах Австралії дає можливість стверджувати, що вона розроблялася на основі систематичного підходу [5, 93]. Варто зазначити, що «дні професійного розвитку» (зазвичай один чи два дні на семестр) є обов’язковими і забезпечують можливість учителям поглибити знання у сфері управління розвитком шкільної освіти штату та школи, в якій вони працюють.

До системи неперервної педагогічної освіти, крім департаментів освіти штатів, належить низка організацій та інституцій, що забезпечують професійний розвиток учителів, зокрема університети та професійні ІКТ асоціації. Модульна система навчальної програми дозволяє зараховувати окремі модулі у формі кредитів, які можуть використовуватися для зарахування в системі початкової педагогічної освіти [5].

У результаті співпраці департаментів освіти штатів та територій

Австралії, факультетів освіти університетів та професійних ІКТ-організацій розроблено стандарти, що визначають особисті навички та інформаційну компетентність, якою повинні володіти вчителі, а також була визначена низка бажаних умінь щодо використання ІКТ у навчальній діяльності. Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій є невід'ємним компонентом професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл Австралії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Australian Council of Deans of Education. Preparing a Profession. Report of the National Standards and Guidelines for Initial Teacher Education Project. – Canberra : Australian Council of Deans of Education, 1998. – 63 p.
2. Department of Education, Science and Training. Teachers for the 21st century – Making the Difference, 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //www.detya.gov.au/schools/Publications/2000/t21.htm.
3. Education Queensland. Minimum Standards for Teachers – Learning Technology, 1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //education.qld.gov.ua/curriculum/learning/technology/mst_des.html.
4. Education Queensland. Professional Standards for Teachers: guidelines for professional practice, 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //education.qld.gov.au/learning_ent/ldf/standards/teachers/6.html.
5. Ling L. The professional development of teachers in Australia / Ling L., Mackenzy N.// European Journal of Teacher Education. – 2001. – № 24(2). – P. 87–98.
6. Marshall P. A Review of Educational Competency Standards. Paper presented at the Australian Computers in Education Conference / P. Marshall. – Melbourne, July, 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //www.ictev.vic.edu.au/acec2000/paper_ref/pmarshall/paper11/index.htm.
7. Martin G. Competency Framework for Teachers. Perth: Education Department of Western Australia, 2001 [Електронний ресурс] / Martin G. – Режим доступу : http://www.eddeptwa.edu.au/centoff/cpr/Competency%20Framework.pdf.
8. Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the twenty-first century, 1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //www.curriculum.edu.au/mceetya/national goals/natgoals.htm.
9. Ministerial Counsil on Education, Employment, Training and Youth Affairs. Learning in an online world, 2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.edna.edu.au/publications/schooled_action_plan/onlineworld.pdf.
10. Pearson J. Information and communications technologies and teacher education in Australia / Pearson J. // Technology, Pedagogy and Education. – 2003. – № 12(1). – P. 39–58.
11. Standards Council of the Teaching Profession. Guidelines for the evaluation of teacher education courses. – Melbourne : Department of Education, Victoria, 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //www.vit.vic.edu.au/pdfs/Guide99.pdf.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Мукан, **Г. В. Яремко**. Профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ Австралии на основании использования информационно-коммуникационных технологий: нормативно-правовая база.

В статье рассмотрена нормативно-правовая база профессионального развития учителей общеобразовательных школ Австралии на основеиспользования информационно-коммуникационных технологий. Проанализированы документы правительств штатов и территорий Австралии касательно интеграции ИКТ в преподавательскую и учебную деятельность школ Австралии. Рассмотрены стандарты профессионального развития учителей Австралии касательно использования ИКТ.

***Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, профессиональное развитие учителей, нормативно-правовая база, стандарты профессионального развития.*

SUMMARY

N. Mukan, H. Yaremko. Public school teachers professional development in Australia on the basis of informaton communication technologies usage: legal issues.

Legal issues of public school teachers professional development in Australia on the basis of informaton communication technologies usage has been outlined in the article. Documents and reports of Australian governments of states and territories concerning integration of ICT into the teaching and learning activity of Australian schools have been analyzed. The standards of teacher professional development related to ICT in Australia have been considered.

Key words: information communication technologies, teacher professional development, legal basis, standards of professional development.

УДК 61:377.5(481)

О. С. Оржеховська
Інститут педагогіки НАПН України

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В НОРВЕГІЇ

У статті розглянуто механізми забезпечення якості шкільної освіти у Норвегії в контексті впровадження національної системи оцінки якості, яка включає такі складові: національне тестування навчальних досягнень учнів, міжнародні порівняльні дослідження якості знань школярів, шкільна інспекція, проведення опитування користувачів освітніх послуг та робота шкільного веб-порталу.

***Ключові слова**: Норвегія, якість шкільної освіти, національна система оцінки якості, результати навчання, якість виконання.*

Постановка проблеми. За результатами міжнародного оцінювання навчальних досягнень учнів PISA (2006 та 2009 рр.), що проводиться Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), норвезькі школярі продемонстрували результати середнього рівня, що викликало

занепокоєння суспільства, адже Норвегія відзначається високим рівнем фінансування освіти, є першою у світі країною щодо виділення коштів на освіту окремого учня. Крім того, якість освіти в норвезьких школах, які отримують однакове фінансування від держави, значно різниться. Це актуалізувало проблему забезпечення якості шкільної освіти у Норвегії.

Якісна освіта проголошена національним пріоритетом України у Національній доктрині розвитку освіти, (2000 р.) [2]. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 (2011 р.) задекларовано необхідність створення національної системи моніторингу якості освіти [3]. Очевидно, що досвід Норвегії із забезпечення якості освіти є корисним для України.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема комплексного підходу до підвищення якості шкільної освіти – це новий виклик як для Норвегії, так і для України. Базовими дослідженнями з цієї проблематики можна вважати, по-перше, кандидатську дисертацію В. Семілетка «Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії», де автор проаналізував розвиток підготовки вчителів у цій країні в національно-політичному, культурному та економічному контексті (1996 р.) [5]; по-друге, кандидатську дисертацію Н. Вишневської «Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття» (2000 р.), присвячену аналізу реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ ст. у контексті оновлення структури, змісту та організації навчання. У роботі автор схарактеризувала стандарти шкільної освіти, варіативні регіональні навчальні плани; досвід розв'язання мовної проблеми; організацію співпраці дорослих і дітей та соціокультурну діяльність школярів; підходи до залучення дітей і батьків до організації життєдіяльності школи [1].

Тенденції до розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах, зокрема Норвегії, було проаналізовано крізь призму реалізації концепції освіти дорослих впродовж життя у докторській дисертації О. Огієнко (2008 р.), де висвітлено теоретико-методологічні й андрагонічні засади, визначено періодизацію становлення та розвитку освіти дорослих [4].

Водночас питання якості освіти не дістали належного висвітлення у зазначених компаративних розвідках, що актуалізує проблему статті.

Мета статті – проаналізувати становлення національної системи оцінки якості (НСОЯ) у Норвегії.

Виклад основного матеріалу. Перша публікація результатів норвезьких школярів у PISA 2000 була сприйнята розробниками освітньої політики та норвезьким суспільством як «PISA shock», що, у свою чергу, підштовхнуло Норвегію до пошуку шляхів підвищення якості шкільної освіти. Останнє десятиліття Норвегія докладає багато зусиль для розроблення національного

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

інструментарію та процедур моніторингу якості освіти на різних освітніх рівнях системи з метою покращання результатів навчання молоді [11].

Уперше ідея створення НСОЯ виникла у норвезьких урядовців й освітян у 1988 р. після публікації звіту ОЕСР, у якому йшлося про необхідність розроблення моделі оцінювання для чіткого визначення ступеня відповідальності учасників навчального процесу на різних рівнях освіти [10, 15]. Відтоді норвезький уряд розпочав широкомасштабну кампанію з підвищення якості національної освіти. У процесі розроблення концептуальних засад якості базовим став підхід Міжнародної організації зі стандартизації (International Organization for Standartization, ISO), яка визначає якість як сукупність характеристик об'єкта, що стосуються його здатності задовольнити встановлені та очікувані потреби [8]. До якісних характеристик норвежці віднесли: 1) структурні; 2) процедурні; 3) якість результатів. Критерієм якості НСОЯ було визначено «якість виконання», під якою розуміється результати навчання учнів у початковій та середній школі.

Розвиток НСОЯ у Норвегії можна розглядати у контексті загальних тенденцій кінця 80-х – початку 90-х років XX ст., що характеризують процеси децентралізації освіти. Введена в дію одноголосним рішенням норвезького парламенту у 2003 р., НСОЯ була створена для оптимізації збирання даних про результати навчання учнів з метою користування освітніми установами та муніципалітетами на локальному та національному рівнях. У процесі створення системи було з'ясовано, що школам і муніципалітетам бракувало необхідних інструментів для оцінювання процесу та результатів навчання. Запровадження НСОЯ означало приділення більшої уваги не структурним факторам і процедурам (input), а результатам навчання учнів (output) [10,16].

У 2004 р. було зроблено такі кроки в напрямку підвищення якості шкільної освіти, як запровадження національних тестів та створення Шкільного порталу. З того часу постійно додаються нові інструменти, до ключових з яких Директоратом освіти та підготовки у Норвегії віднесено: 1) національне тестування навчальних досягнень учнів; 2) участь у міжнародних порівняльних дослідженнях; 3) опитування усіх учасників освітнього процесу; 4) шкільна інспекція; 5) шкільний веб-портал (Skoleporten). У нижченаведеній табл. схарактеризовано зазначені складові НСОЯ (таблиця систематизована автором на основі джерела «Norwegian Directorate for Education and Training. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background report for Norway», 2011 р.) [10].

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

Таблиця 1

СКЛАДОВІ СИСТЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У НОРВЕГІЇ

Складові	**Цілі**	**Освітні рівні** *Державний Місцевий Шкільний*		
Національне тестування	Вимірювати рівень володіння учнями навичками, визначеними національним курикулумом	На основі результатів тестів надавати допомогу муніципалітетам з низькими показниками	На основі результатів тестів покращити роботу шкіл	Результати тестів використовувати як інструмент для покращання викладання з опанування учнями базових навичкок
Міжнародні порівняльні дослідження	Вимірювати рівень володіння норвезькими учнями ключовими та предметними компетентностями порівняно з учнями інших країн	Результати тестів є підставою для досліджень та аналізу, покращання роботи освітнього сектора з певного предмета в конкретному році навчання у школі	Використання результатів для зміцнення платформи знань	
Опитування	Учні, вчителі і батьки можуть висловити свою думку щодо навчання та шкільного середовища	Використання даних як інструменту для аналізу та вдосконалення навчального середовища	Використання даних як інструменту для аналізу та вдосконалення навчального середовища	Використання даних як інструменту для аналізу та вдосконалення навчального середовища
Шкільна інспекція	Перевіряти виконання муніципалітетами вимог шкільної інспекції	Здійснювати контроль відповідності муніципалітетів законодавству та державній освітній політиці	Мінімізувати відхилення від державної освітньої політики та ратифікувати місцеві практики у разі потреби	
Шкільний портал	Надавати учасникам навчального процесу доступ до валідної та актуальної інформації з освіти	Використовувати дані для покращання якості освіти на національному рівні	Використовувати дані для покращання якості освіти в муніципалітеті	Використовувати дані для покращання якості освіти у школі

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

Механізми оцінювання якості шкільної освіти в Норвегії можна умовно поділити на такі, що регулюються на національному рівні,і ті, що регулюються на місцевому. До перших належать закони, регуляторні акти та Національний курикулум.

Сьогодні національна освіта у Норвегії керується Законом про освіту (Education Act) 1998 р. і такими урядовими документами, як Білі книги Міністерства освіти і досліджень «Якість в школі» (Kvalitet i skolen) 2008 р., «Ніхто не залишений позаду» (Ingen stod igjen) 2007 р. Чинним Законом про освіту передбачена відповідальність муніципалітетів за створення належної системи забезпечення якості освіти шляхом оцінювання результатів шкільного навчання, а також забезпечення моніторингу якості освіти [6].

Запровадження у 2006 р. Національного курикулуму для підтримки знань (The National Curriculum for Knowledge Promotion) стало ще одним кроком на шляху реформ, спрямованих на підвищення якості середньої освіти завдяки запровадженню навчання, базованого на результаті (outcome-based learning). Курикулум охоплює всю шкільну систему від початкової до вищої середньої і включає чотири головні елементи: основний курикулум (The Core Curriculum), рамка для забезпечення якості освіти (The Quality Framework), предметний курикулум (The subject curricula) та рамка розподілу кількості годин на опанування певних предметів (The framework for the distribution of teaching hours and subjects) [11, 17].

У новому курикулумі визначено п’ять базових навичок, що їх мають набути учні: вміння читати, вміння висловлюватися усно, вміння висловлюватися письмово, вміння лічити та вміння використовувати цифрові засоби навчання [9].

Уперше Національні тести для перевірки навичок з читання та математики для учнів 4 та 10 років навчання, що мали на меті перевірку не лише рівня здобутих знань, а й уміння учнів застосовувати їх на практиці, були запроваджені у 2004 р. [7]. З 2010 р. національне тестування з перевірки рівня оволодіння навичками читання, математики та англійської запроваджено для учнів 8 та 9 року навчання. Рамка національних тестів розробляється Міністерством освіти та досліджень, а їх проведення покладено на Директорат з освіти та підготовки.

Оцінки загальних досягнень із предметів відповідних років навчання (починаючи з 8 року навчання) виставляються в кінці навчального року і вносяться в сертифікат про закінчення школи. Учні також отримують оцінки за дисципліну та поведінку. Передбачається, що оцінки

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

досягнень учнів, отримані протягом навчання, та екзаменаційні оцінки використовуватимуться для інформування суспільства, потенційних роботодавців та освітніх установ [10].

У Норвегії існує розвинена система шкільних іспитів після закінчення початкової, середньої та вищої середньої школи, яка включає екзамени на центральному та місцевому рівнях. Курикулум з кожного предмета визначає, на якому етапі навчання учень повинен скласти іспит з конкретного предмета, а також тип іспиту, на якому рівні (місцевому чи центральному) він має складатися. Директорат з освіти та підготовки відповідає за укладання так званих централізованих іспитів та інструктування учнів на національному рівні.

Урядові інспекції мають на меті гарантувати право кожної дитини на рівний доступ до освіти. Закон про освіту гарантує дотримання мінімальних стандартів якості в норвезькій школі, що передбачено норвезьким парламентом [10].

Норвегія бере участь у великій кількості міжнародних порівняльних досліджень для забезпечення моніторингу якості досягнень своїх учнів, які проводяться ОЕСР (PISA, TALIS) та IEA (TIMSS, PIRLS, ICCS, TEDS-M and TIMSS Advanced).

Різноманітні Інтернет базовані опитування використовуються як основні інструменти оцінювання якості навчального середовища. До них належать: опитування учнів, учителів та батьків. Обов'язковим опитуванням є лише учнівське, яке проводиться для всіх учнів 7 і 10 років навчання та для першого року вищої середньої освіти у весняний період. Його мета полягає у наданні можливості учням, учителям та батькам висловити свою думку стосовно процесу навчання та шкільного середовища. Результати опитування використовуються школами, муніципалітетами та державною освітньою адміністрацією для аналізу та вдосконалення освітньої політики [10].

Директорат з освіти та підготовки створив Інтернет-ресурс, який має назву шкільний портал «Skoleporten», а також запровадив підготовку щорічного звіту про розвиток освіти «Дзеркало освіти». Шкільний портал – державний Інтернет-портал, який надає дані щодо: 1) результатів навчання; 2) навчального середовища; 3) ресурсів; 4) рівня успішності учнів після закінчення вищої середньої школи та інформацію стосовно ефективності роботи шкіл. Метою створення Шкільного порталу було надання школам, муніципалітетам, батькам та учням доступу до достовірних ключових даних (показників) базової освіти в Норвегії [10].

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

Друга група механізмів забезпечення рівня якості шкільної освіти застосовуються на місцевому рівні. До цієї групи можна віднести: тести-мапи (Mapping tests), аналіз точки зору на місцях (Stestedsanalysen) та організаційний аналіз (Organisational Analysis), розроблені Директоратом винятково для внутрішнього користування як інструменти підвищення якості роботи шкіл і муніципалітетів. Mapping tests (обов'язкові і необов'язкові) застосовуються з метою виявлення учнів початкових, середніх та вищих середніх шкіл з проблемами у навчанні, які потребують додаткової уваги та адаптованого викладання з боку вчителів і школи.

Аналіз точки зору на місцях – інструмент, що враховує положення Закону про освіту 1998 р. і дає змогу зробити загальне оцінювання практики викладання і результатів навчання, навчального процесу і середовища у початковій, середній та вищій середній школах, на підставі чого оцінюється ефективність реформи «Knowledge Promotion Reform» 2006 р. [10, 10]

Організаційний аналіз застосовується з метою проведення оцінювання школи як робочого місця учнів для отримання знань. Шляхом опитування аналізуються організаційні аспекти, що впливають на працівників шкіл, що, у свою чергу, впливає на навчання і навчальне середовище [10, 13].

Одним з заходів, спрямованих на підвищення якості національної освіти, було посилення функцій Міністерства освіти та досліджень шляхом створенням Директорату з освіти та підготовки, який відповідає за роботу Національної системи оцінки якості. Директорат було створено для забезпечення гарантії якості освіти для вчителів, шкіл, та муніципалітетів й одночасно забезпечення урядом відповідності роботи муніципалітетів чинному законодавству та впровадженню ними відповідних заходів для подолання труднощів в освіті [10, 18].

Функції держави, муніципалітетів та шкіл у забезпеченні роботи НСОЯ можна охарактеризувати як взаємовідповідальні. Відповідно до законодавства, центральна влада повинна розробляти й інформувати про функціонування НСОЯ, а школи – проводити роботу за результатами оцінювання їх діяльності і забезпечувати використання даних шкільного порталу як одного з етапів оцінювання якості початкової та середньої освіти на місцях. НСОЯ було впроваджено з метою сприяти підвищенню рівня якості шкільної освіти шляхом доступу до інформації щодо стану освітнього сектора. Від муніципалітетів та шкіл очікується розроблення

власних цілей досягнень відповідно до національних цілей освіти. Дані НСОЯ повинні уможливити оцінювання кожною школою і муніципалітетом своїх можливостей з досягнення власних цілей [10, 19].

Цільовою аудиторією НСОЯ є передусім школи та муніципалітети на місцевому рівні, хоча система також надає інформацію для уряду. З одного боку, на національному рівні НСОЯ виконує адміністративну функцію, а з другого – на місцевому рівні – уможливлює проведення моніторингу щодо напрямів розвитку системи освіти, освітніх округів, шкіл для покращання результатів навчання учнів Головною перевагою НСОЯ як системи є консолідація всієї інформації, яку можуть використовувати всі зацікавлені сторони. У Норвегії усвідомлюють переваги освітньої політики, базованої на знанні фактів. На національному рівні НСОЯ є постачальником інформації для короля та уряду, на основі чого робиться багато досліджень. Було впроваджено багато заходів на національному рівні для покращання якості шкільної освіти за результатами національних тестів. Перед урядовцями постає завдання гарантувати, що національні тести розглядаються у взаємозв'язку з іншою інформацією про систему освіти, необхідною для покращання її якості [10].

Необхідно зазначити, що існують певні проблеми у діяльності НСОЯ, зокрема під час упровадження національних тестів та оприлюднення їх результатів. Складання Національних тестів у 2004 р. бойкотувалося багатьма учнями вищої середньої школи, їх протест було підтримано Шкільною учнівською радою Норвегії. Головною проблемою називалися наміри уряду публікувати результати тестів. Крім того, публікація результатів оцінки якості є темою численних політичних дебатів. Непорозуміння виникають на ґрунті відкритості результатів національних тестів та на визначенні рівня їх оприлюднення. На сьогодні результати національних тестів не оприлюднюються на Шкільному порталі, хоча Закон про свободу інформації вимагає від Директорату доступу до результатів тестів на рівні окремої школи. Норвежці побоюються, що публікація результатів тестування буде початком конкуренції норвезьких шкіл, і не хочуть, щоб освіта перейшла на рейки ринкової економіки [10, 18].

Ще про одну проблему роботи НСОЯ йдеться у звіті норвезького Директорату (2011 р.), де встановлено, що багатьом муніципалітетам бракує досвіду і кваліфікацій для використання інструментів НСОЯ. Робиться висновок про те, що впровадження НСОЯ вимагає відповідних компетенцій роботи із системою у самих працівників освітнього сектора [10, 21].

Висновки. Досвід Норвегії з упровадження НСОЯ вбачається корисним для України у контексті необхідності ознайомлення всіх залучених до освітнього процесу сторін з механізмами якості, практикою їх застосування на місцях. Важливим є сплановані і скоординовані дії на всіх освітніх рівнях: державному, місцевому та шкільному.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневська Н. Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках XX століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»/ Н. Ю. Вишневська. – К., 2000. – 20 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2001. – С. 137 – 155.

3. Національна Стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 // ІІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 37 с.

4. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (Друга половина XX століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докторара пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. І. Огієнко. – К., 2009. – 44 с.

5. Семілетко В. І. Система підготовки педагогічних кадрів у Норвегії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. І. Семілетко. – Луганськ, 1996. – 24 с.

6. Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (The Education Act). – Oslo : Kunnskapsdepartementet, 1998. – 53 p.

7. Berg K. VET – Initiatives and measures for Life Long learning in Norway, [Електронний ресурс] / K. Berg. – Режим доступу : http://www.erisee.org/.

8. International Organization for Standardization. ISO/IEC Guide 8402:1994, [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.scribd.com doc/40047151/ ISO-8402-1994-ISO-Definitions.

9. Norway / European Synopsis. The making of : Leadership in Education. Project Coordinator Jens Bölhofer; Projec team: Iris Jansohn, Wolfgang Meyer. – Hildsheim : NLQ. – 2011. – P. 197–202.

10. Norwegian Directorate for Education and Training. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Country Background report for Norway. – OECD Publishing, 2011. – 113 p.

11. Nusche D. Reviews of Evaluation and Assessment in Education / Norway. Deborah Nusche, Lorna Earl L, William Maxwell, Clare Shewbridge. – OECD Publishing, 2011. – 162 p.

РЕЗЮМЕ

Е. С. Оржеховская. К вопросу об обеспечении качества школьного образования в Норвегии.

В статье рассматриваются механизмы обеспечения качества школьного образования в контексте внедрения национальной системы оценки качества, которая включает следующие составные: национальное тестирование успеваемости учащихся, международные сравнительные исследования качества знаний школьников, школьную инспекцию, проведение опроса пользователей образовательных услуг и работу школьного веб портала.

***Ключевые слова**: Норвегия, качество школьного образования, национальная система оценки качества, результаты обучения, качество выполнения.*

SUMMARY

O. Orzhehovska. To the question of school education qualiy assurance in Norway.

Annotation: The mechanisms for quality of school education assurance through implementation of the National quality assessment system which includes such components as national tests to assess students performance, international comparative studies, school inspection, user survey and school web portal are analyzed in the article.

Key words: Norway, quality of school education, National quality assessment system, learning results, quality of performance.

УДК 378:37.014.25(430)

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

ІНТЕРКУЛЬТУРНИЙ ЗМІСТ МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ DAAD МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

У статті висвітлено інтеркультурний зміст міжнародних освітніх програм DAAD для митців України. Подано детальний опис стипендійних програм DAAD для митців України. З'ясовано вимоги до пошукачів щодо отримання певної стипендії. Окреслено специфічні особливості стипендії за спеціальністю «Музика». Охарактеризовано інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічних ступенів «бакалавр», «спеціаліст» у Німеччині на 2012/2013 роки.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація, вища освіта, стипендійні програми, Німецька служба академічних обмінів DAAD, університет.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття предметом гострої полеміки в середовищі політиків, науковців, педагогів-практиків стає проблема входження вітчизняної освітньої системи в мультикультурний простір Європейського співтовариства. Адже процес інтеграції в міжнародний освітній простір як один із пріоритетних напрямів державної політики в галузі освіти потребує від суспільства координації вітчизняного педагогічного досвіду з прогресивним досвідом інших країн у цій галузі, що актуалізує різноаспектне дослідження проблем зарубіжної педагогіки.

Нині проблема виховання духовності набула глобального значення й гостро постала перед багатьма країнами світу. Щодо цього Україна відрізняється унікальністю культурних та духовних надбань, що становлять певний інтерес для мистецького загалу європейських країн. Розширення творчого спектра стипендійних програм, збільшення кількості університетів-ініціаторів міжнародних обмінів, посилення інтернаціоналізації вищої освіти, збільшення міжнародних освітніх проектів Німеччини в галузі образотворчого мистецтва, дизайну, кіно, хореографії та режисури засвідчило посилення уваги до творчої молоді нашої держави. Крім того, обізнаність студентства з питаннями

міжнародних стипендійних програм, вимогами та правилами отримання бажаної стипендії за кордоном є запорукою професійного та особистісного самовдосконалення, кар'єрного благополуччя та цікавого дозвілля.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що сутнісні характеристики поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», основні її виміри, форми та прояви висвітлені в публікаціях вітчизняних (Н. Авшенюк, О. Горбунова, Н. Кабанова, О. Матвієнко, А. Сбруєва, В. Солощенко та ін.) та зарубіжних науковців (П. Альтбах, Б. Дж. Еллінгбо, Х. Келлен, Дж. Местенхаузер, У. Тайхлер та ін.). Специфічні особливості міжнародних стипендійних проектів у Європи стали предметом вивчення таких дослідників, як: Де Вілле, Мартоу, Ванденберге та ін., Майворн (координація роботи міжнародної програми обміну студентами ERASMUS) та Варнетт Ву (міжнародні освітні проекти Німеччини).

Мета статті – висвітлити інтеркультурний зміст міжнародних освітніх програм DAAD (Німеччина) для митців України в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI століття характерною ознакою європейської інтеграції стає посилення ролі міжнародних служб академічних обмінів як інструментів знаходження балансу між інтересами держави і формуванням консенсусу щодо найважливіших напрямів загальнолюдської діяльності. У цих організаціях, що є розгалуженою системою взаємодії держав, здійснюється обмін досвідом і колективне напрацювання орієнтовних стандартів у всіх сферах. Значення їх участі в міжнародних відносинах полягає передусім у тому, що вони функціонують у різних галузях міжнародного життя і їх діяльність спрямована на допомогу у розв'язанні проблем як окремих країн, регіонів, так і у світі у цілому.

Німеччина приваблює на навчання молодь з усього світу. Приблизно 250 000 іноземних студентів навчаються в німецьких ВНЗ, що на 70% більше, аніж у 1995 році. Зараз більше ніж кожен десятий студент – іноземець, переважно зі Східної Європи та Китаю. Німеччина за своєю гостинністю до іноземних студентів посідає третє місце після США та Великої Британії. Таким успіхом в інтернаціоналізації німецька вища школа завдячує спільним зусиллям університетів і політиків. Разом із ВНЗ країни кілька років тому за кордоном було розпочато кампанію з метою пропаганди німецьких університетів. Крім того, багато вищих навчальних закладів за допомогою держави почали засновувати за кордоном партнерські вищі школи, зокрема в Сінгапурі (ТУ Мюнхена),

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

Каїрі (Університет Ульма і Штуттгарта) і Сеулі (Веймарська вища музична школа) та ін. [1].

У галузі вищої освіти Німеччина співпрацює з різними країнами. За результатами аналізу статистичної інформації сайта Федерального міністерства освіти та науки Німеччини, електронних даних із сайтів провідних університетів країни нами було складено таблицю «Інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 роки», в якій висвітлено інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 роки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Інтернаціональні мистецькі програми на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 **роки** [3; 4; 5]

№	Назва університету	Спеціальність	Місце знаходження	Мова викладан-ня	Інтернет адреса
1.	Університет прикладних наук , м. Кологне	Бакалавр мистецтв, інтегративний дизайн / Магістр мистецтв, інтегративний дизайн	Кельн	англійська, німецька (25–50%)	www.kisd.de
2.	Університет Байрета	Інтернаціональний ступінь бакалавра мистецтв, інтеркультурні студії	Байрет	англійська, німецька (25–50%)	www.old.uni-bayreuth.de
3.	Університет Пассау	Бакалавр мистецтв, світова (інтернаціональна) культура та бізнес	Пассау	німецька, англійська, французька, італійська	www.uni-passau.de
4.	Університет Ваймара	Бакалавр мистецтв, європейська культура, ЗМІ	Ваймар	німецька, французька, англійська	www.uni-weimar.de
		Магістр, публічне мистецтво та нові артистичні стратегії		англійська	
5.	Університет прикладних наук, м. Пфорцхайм Pforzheim	Магістр мистецтв креативного управління	Пфорцхайм	німецька, англійська (25%)	www.hs-pforzheim.de
6.	Університет Франкфурта	Інтернаціональний ступінь магістра мистецтв театрального профілю	Франкфурт-на-Майні	німецька, англійська (25%)	www.spectacle-vivant.eu

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

З табл. 1 стає зрозумілим, що більшість інтернаціональних мистецьких програм на здобуття академічного ступеня «бакалавр», «магістр» у Німеччині на 2012/2013 роки включають європейський контекст у змісті певної спеціальності та викладаються іноземними мовами, тобто переважна більшість міжнародних освітніх програм у Німеччині мають інтеркультурний зміст, що є результатом інтернаціоналізації освітнього простору країни.

На підставі теоретичного аналізу сайта Федерального міністерства освіти і досліджень Німеччини та офіційного сайта Німецької служби академічних обмінів (DAAD) нами було окреслено стипендійні програми DAAD для митців України для навчання та науково-дослідну роботу в Німеччині на 2012/2013 роки, що представлено стипендіями на навчання (Studienstipendien) (10 місяців) – підвищення кваліфікації без отримання диплома наприкінці курсу та стипендіями для викладачів ВНЗ (Arbeitsaufenthalte für Hochschullehrer) (1–3 місяці).

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне більш детально висвітлити можливості отримання стипендії DAAD молодими науковцями, викладачами та митцями України, які представлено стипендіями, а саме:

– *стипендії на навчання для митців за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура* (12 місяців) – стипендії пропонують іноземним пошукачам з указаних спеціальностей можливість навчатися у державних вищих школах мистецтва з метою підвищення кваліфікації без отримання диплома наприкінці навчання. Варто зазначити, що основою для ухвалення рішення щодо надання конкретному пошукачеві стипендії є не лише його заява, а й подані ним зразки робіт (оригінали, фотографії, діапозитиви, відеозапис, зображення або фільм).

Крім заяви, необхідно подати такі зразки робіт:

- *для художників* (до 5-ти мистецьких творів (оригінальних робіт), що створені не пізніше як за 2 роки до подання документів на стипендію, а також кілька ескізів або креслень, виконаних від руки, фотографії, відеозапис);
- *для скульпторів* (фотографії (формат мінімум 18х24 см), діапозитиви, відеозапис або ескізи, кожна скульптура має бути сфотографована у різних ракурсах);
- *для дизайнерів* (фотографії, графічні роботи, бажано оригінали, ескізи та креслення, діапозитиви або відеокасети, можливі невеликі моделі);

- *для режисерів* (кінострічки (магнітна або світлова фіксація звуку, бажано як відеокопії), на касеті має бути вказана назва, дата зйомки, тривалість фільму, а також дата монтування фільму та необхідне технічне обладнання (наприклад проектор);

– *стипендії на навчання для митців за спеціальностями театральне мистецтво, режисура, танець, хореографія* – пошукачі з указаних спеціальностей мають дуже добре або вільно володіти німецькою мовою. Для пошукачів за спеціальностями танець та хореографія допускається принаймні початковий рівень володіння німецькою мовою та добре володіння англійською мовою. Крім того, додатково до інших документів слід подавати таке:

- *театральне мистецтво* (відеозапис, де пошукач має представити себе (німецькою мовою), пояснити причину подання заяви та наміри щодо перебування у Німеччини, після цього мають йти два рольових уривки по 5–10 хвилин кожний, один з яких має бути англійською мовою);
- *режисура* (відео з презентацією, після цього на відео мають бути задокументовані власні проекти, до яких може докладатися додатковий письмовий матеріал);
- *танець* (відео з презентацією як для театрального мистецтва, після цього повинен слідувати запис виконання двох танців: класичний (підготовче тренування) та сучасний (власний танець));
- *хореографія* (відео з презентацією, після цього власна хореографія тривалістю близько 15 хвилин).

Стипендії DAAD на навчання для пошукачів за спеціальністю музика.

У Німеччині спеціальність «музикознавство» вивчається лише в університетах. Стипендії з указаної спеціальності надаються лише для поглибленого додаткового навчання. Аплікат (претендент на стипендію) повинен мати перший диплом; якщо це неможливо, він є принаймні використати всі можливості для отримання освіти у своїй країні зі свого інструменту. Остаточний відбір стипендіата за спеціальністю музика проводить спеціальна комісія DAAD, що складається з професорів німецьких музичних ВНЗ. Під час ухвалення рішення особливе значення для комісії має, крім письмової заяви та документів, наданий пошукачем звукозапис.

Стипендія надається тільки для навчання у державних музичних ВНЗ у Федеративній Республіці Німеччина. Тривалість стипендії становить, залежно від тривалості навчання або плану перебування від 10 до

24 місяців. Усі стипендії спочатку виділяються на один навчальний рік, а за хорошої успішності подовжуються відповідно до тривалості навчання після подання відповідної заяви. Стипендії на кількарічне навчання у магістратурі можуть подовжуватися у деяких випадках після подання додаткової заяви. В основному всі музичні ВНЗ пропонують курс післядипломного навчання (Aufbaustudium), що, як правило, триває чотири семестри. Навчання на курсі післядипломного навчання не приводить до автоматичного подовження стипендії, але надання стипендії не означає автоматичного зарахування до музичного ВНЗ. Вікові обмеження для навчання встановлюються обраним німецьким вищим навчальним закладом, при цьому залежно від рівня освіти пошукача та обраного фаху правила можуть різнитися. Як правило, на навчання приймаються кандидати, вік яких не перевищує 28–30 років.

Варто зазначити, що носії звукозапису, що подаються пошукачем, мають містити твори високого рівня складності, що виконуються автором; усі записи мають бути зробленими не більше як за один рік до подання заяви та бути найвищої в технічному плані якості. Крім того, вони повинні містити написи з інформацією щодо імені пошукача, імені композитора, назви твору, даних стосовно окремих частин, порядкових номерів для вибору окремих творів чи частин, тривалості окремих номерів, місця та дати запису тощо [2].

Наступним різновидом стипендій DAAD є стипендії для викладачів вищих навчальних закладів (Arbeitsaufenthalte für Hochschullehrer). Так, викладачі ВНЗ за спеціальностями образотворче мистецтво, дизайн, кіно, архітектура, музика, а також театральне мистецтво, режисура, танець та хореографія можуть подавати заяву з метою співпраці з німецьким університетами в галузі мистецтва. Обов'язковою умовою до пошукачів для надання стипендії на робоче перебування за вказаними напрямами є робота на посаді викладача у вищому навчальному закладі країни. Важливим критерієм під час відбору є добре спланований та переконливий проект апліканта [2]. Разом з документами до заяви необхідно додати письмове запрошення від німецького ВНЗ або письмову угоду з німецьким університетом на час перебування.

Результати аналізу міжнародних освітніх програм DAAD (Німеччина) для митців України в контексті інтернаціоналізації вищої освіти дають підстави для таких **висновків**.

1. Переважна більшість міжнародних освітніх програм мистецького профілю в Німеччині на 2012/2013 роки має інтеркультурний зміст, тобто

викладаються іноземними мовами та включають європейський контекст у змісті певної спеціальності.

2. Інтернаціоналізація вищої освіти в Німеччині реалізується за рахунок існування досить розгалуженої мережі спеціальностей мистецького профілю, до яких належить: образотворче мистецтво, дизайн, кіно, музика, архітектура, образотворче мистецтво, режисура, хореографія, танець композиція, диригування та керування хором.

ЛІТЕРАТУРА

1. Deutscher Akademischer Austauschdienst [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :
http:// www.daad.de
2. Förderungsmöglichkeiten für ausländische Hochschulangehörige. Stipendien für Künstler [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :
http:// www.internationale-studierende.de
3. International Bachelor Programmes in Germany [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :
http:// www.study-in.de
4. Internatonal Master Programmes in Germany [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes :
http:// www.daad.de/international-programmes
5. Sasse D. Studieren an der deutschen Universitäten / J. Sasse, Dr. Jochen Hellmann. – ANWECO Produktions GMBH. – Trittauer Amtsweg; Hamburg, 2010. – S. 54

РЕЗЮМЕ

В. Н. Солощенко. Интеркультурное содержание международных образовательных программ Daad искусствоведческого профиля.

В статье отображено интеркультурное содержание международных программ DAAD для искусствоведов Украины. Подано детальное описание стипендиальных программ DAAD для искусствоведов Украины. Определены требования для соискателей той или иной стипендии. Очерчены специфические особенности стипендий за специальностью «Музыка». Охарактеризованы интернациональные программы для искусствоведов на получения академических степеней «бакалавр», «специалист» в Германии на 2012/2013 года.

***Ключевые слова**: интернационализация, высшее образование, стипендиальные программы, Немецкая служба академических обменов DAAD, университет.*

SUMMARY

V. Soloschenko. Intercultural content of the international educational art programs to german academic exchange service.

In this article the interculrural content of the international educational art programas to German Academic Exchange Service analyzed. The detailed description of the stipendial GAES programs for critics of Ukraine is submitted. Requirements for competitors of this or that grant are defined. Specific features of grants behind the specialty «Music» are outlined. International art programs for obtaining the academic degrees «Bachelor», «Specialist» in Germany in 2012/2013 years are characterized.

Key words: internationalization, higher education, scholarships programs, German Academic Exchange Service, university.

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

УДК 378+372.8+37.012.5+37.03

О. С. Чашечникова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ. ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті розглянуто шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя математики на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних вимог та підходів.

***Ключові слова**: світовий досвід, підготовка майбутнього вчителя математики, методична підготовка.*

Постановка проблеми. Тенденції до посилення інтеграційних процесів у світі, які торкаються й питань освіти, породжують необхідність об'єднання зусиль різних держав для розв'язання проблем, що виникають у цій сфері, звідси й зацікавленість міжнародного суспільства у виробленні стандартів та критеріїв якісної освіти (вищої та середньої), які б висувалися до підготовки випускників шкіл, коледжів, університетів, незалежно від їх національної належності.

Математика, з одного боку, завжди вважалася і вважається одним із найбільш «складних» шкільних навчальних предметів з другого – не можна не враховувати те, що саме процес навчання математики є потужним засобом розвитку особистості будь-якої людини, незважаючи на спрямованість її інтересів. Ще у 1956 році Міжнародна конференція з народної освіти (Женева) прийняла «Рекомендації Міністерствам народної освіти», де стверджувалося, що «математика мала у всі часи безсумнівне практичне значення, відігравала важливу роль у науковому, технічному і економічному розвитку», а також відзначалося, що ***математична освіта є благо, на яке має право будь-яка людська істота*** [4]. О. В. Шевкин [7], говорячи про загальну визнаність вітчизняної математичної освіти як найкращої у світі, що є національним надбанням (це повною мірою стосується і до математичної освіти України), підтверджує цю думку висловленням представників фірми «Боїнг»: у вітчизняних школах продовжують учити як основ фундаментальних наук, так і *вміння думати* і розв'язувати нетривіальні задачі (курсив наш. – О. Ч.) [7, 3]. Водночас автор висловив сумніви щодо можливості збереження цих надбань у процесі деяких змін у шкільній математичній освіті. Ситуація в системі загальної шкільної математичної освіти пострадянських країн погіршилася (В. І. Арнольд, М. І. Башмаков, З. І. Слєпкань, О. В. Шевкин та ін.) [1; 2; 7].

Якість математичної освіти нерідко страждала через непродуманість та безсистемність багатьох спроб її реформувати, їх неадаптованості до

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

конкретних умов навчання. Невиправдане зниження вимог до математичної підготовки школярів призвело до поступового зниження не лише рівня розвитку математичних здібностей учнів класів нематематичних профілів, але і їх інтелектуального рівня взагалі (В. І. Арнольд, М. І. Башмаков, Ю. М. Колягин) [1; 2]. Серед майбутніх учителів математики переважають випускники класів нематематичних профілів, тому створюється порочне коло: необхідно розв'язати проблему надання учням ґрунтовної математичної підготовки як інструменту пізнання навколишнього світу, засобу вирішення пізнавальних та практичних завдань, але це може зробити лише творчий вчитель математики, що сам має ґрунтовну підготовку. Тому актуальними є питання не лише збереження накопиченого за багато років вітчизняного досвіду підготовки студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів, але й удосконалення підготовки майбутнього вчителя математики на основі ґрунтовного потенціалу відповідних наукових розробок, врахування реалій часу, світового досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. У 1983 році звіт американського уряду «Нація в небезпеці: необхідність реформування освіти» [8] шокував широку громадськість США відкритим аналізом серйозних недоліків американської освіти. Доповідь Національної комісії Сполучених Штатів з викладання математики та природничих наук у XXI сторіччі [10] продемонструвала, що стурбованість станом математичної освіти не зменшилася, тому й мала назву «Поки ще не занадто пізно». Голова комісії Джон Гленн та 25 її членів, серед яких були міністр освіти США та президент Національної академії наук, директор національного наукового фонду, представники НАСА та міністерств, учителі та професори університетів, політики, бізнесмени зазначили, що передусім майбутнє держави та народу залежить від того, як навчають дітей, особливо як навчають математики та природничих наук.

Загальновідомо, що якість шкільної математичної освіти залежить від якості підготовки вчителя математики. І це ще раз підтверджують останні дослідження [3; 9; 11].

У доповіді комісії зазначено, що у США викладання математики та природничих наук не відповідає потребам суспільства. І причиною, по-перше, називають некваліфікованість великого загалу вчителів цих предметів, атрофію їх творчого потенціалу, неспроможність здійснювати інноваційну діяльність. Серед проблем навчання математики американськими вчителями відзначають: акцент на запам'ятовуванні означень за відсутності доведення теорем та виведення формул [10];

перевага тестування над іншими формами контролю [13]. Зазначається, що творчість у школах відійшла на другий план, зросла цінність уміння виконувати тести, що згубно позначилося на якості американської природничо-математичної освіти.

Члени комісії вважають єдиним способом зацікавити учнів математикою та природничими дисциплінами те, щоб учитель був ентузіастом, професійно підготовленим до викладання предмета, готовим до безперервного підвищення кваліфікації. Чітко визначено: здатність навчати є тим, чого можна і необхідно вчитися; ***навчати ефективно математики можуть лише ті, хто має спеціалізацію у сфері викладання математики***.

Тому у звіті вказано, що майбутні вчителі математики та природничих наук мають пройти спеціальну підготовку саме у фахових закладах.

Національна кваліфікаційна рамка вчителя-початківця у Великій Британії, затверджена у 2007 році [14], є інноваційною для зарубіжних країн, тому що містить як вимоги до рівня сформованості різних компетентностей учителя, так і до тих інституцій, що організують цю підготовку. Вимоги стосуються сформованості навичок поведінки та установок, знань та понять, умінь та компетенцій. Особлива увага приділяється набору педагогічних та методичних вимог, рівню грамотності у сфері власного предмета.

Важливим є те, що у Великій Британії вже понад десять років використовується вітчизняний досвід проходження студентами педагогічної практики. Причому британці вдосконалили його: кожний студент має провести у школі не менше ніж 50 відсотків навчального часу, після закінчення вишу – рік інтернатури, а лише потім випускник має складати кваліфікаційний екзамен.

Фінансування університетів, що готують майбутніх учителів, залежить від того, скільки їх випускників пропрацюють у школі, але не менш ніж п’ять років.

М. Амит, М. І. Резник, О. Д. Резник [12], вивчаючи у Центрі педагогічних досліджень Університету ім. Бен-Гуріона фактори, що можуть найбільш впливати на викладання дисциплін природничого циклу (на прикладі математики та фізики) в умовах мультикультурної держави, якою є Ізраїль, відзначають: вихідці з колишнього Радянського Союзу, що продовжили працювати поза межами формальної системи ізраїльської освіти, створили широко розгалужену мережу навчальних закладів, які за деякими показниками успішно конкурують з державними закладами

освіти (у таких закладах 90% саме колишніх радянських учителів та викладачів, причому відсоток учителів математики та фізики переважає).

У старших класах ізраїльської школи предметам природничо-математичного циклу (зокрема – математиці) приділяється пріоритетна увага у зв'язку з тим, що вони мають велике методологічне та світоглядне значення для розвитку тих, хто навчається. Проте відзначаються відмінності між «ізраїльським» та «пострадянським» викладанням математики у школі: позитивні аспекти першого – диференціація навчання, широка самостійність вибору, негативні – недостатність дійсно доцільного методичного забезпечення, поверховість, бездоказовість викладу широкого кола питань, отже, знання школярів мають формальний характер (якщо учень не ознайомлений зі схемою розв'язування задачі, то він частіше не може її розв'язати). Перевагою другого є спрямованість передусім на те, щоб навчити учня міркувати.

Шляхи вирішення проблем дослідники вбачають у поєднанні позитивних аспектів ізраїльської системи освіти з досягненнями радянської школи (державні стандарти та програми, наявність чіткої системи контролю). І на одне з перших місць ставлять привнесену з пострадянських країн відпрацьовану методику навчання математики, високий професійний рівень підготовки вчителів.

Мета статті – на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних вимог та підходів до підготовки вчителя математики визначити шляхи її вдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблем підготовки майбутнього вчителя свідчить, з одного боку, про тенденцію у вітчизняній системі освіти зменшувати кількість вищих навчальних закладів педагогічної освіти через перетворення їх на класичні університети, а з другого боку, навпаки, про сучасні світові тенденції використовувати саме вітчизняний досвід організації та функціонування закладів вищої педагогічної освіти.

Ґрунтовність вітчизняної педагогічної освіти традиційно забезпечується саме системою спеціальних фахових закладів, де відбувається озброєння водночас і педагогічною теорією, і практичним досвідом.

Позитивно вирізняється традиційна вітчизняна система підготовки майбутнього вчителя математики своєю фундаментальністю, спрямованістю на озброєння студента методологічною основою методики навчання математики, знаннями про принципи і методи, форми та засоби навчання з подальшим формуванням умінь використовувати існуючі

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

методичні системи та конструювати (вдосконалювати) методики викладання конкретних тем шкільної програми, адаптувати їх до конкретних умов, прогнозуючи можливі результати; забезпеченням ***змістової*** (наявність якісної системи знань та вмінь з математики), ***технологічної*** (володіння знаннями з методики навчання математики), ***особистісної*** (формування рис особистості, якими повинен володіти педагог) складових підготовки.

Так, у процесі проведення занять з методики математики, нами створюються умови для формування із студентів не лише працездатних виконавців, але й свідомих ефективних творчих особистостей.

Студенти навчаються обґрунтовано критично аналізувати програми та існуючі підручники з математики, підбирати доцільні у конкретних умовах форми, методи, засоби навчання, що можна застосовувати застосовно до відповідних тем програмного матеріалу; самостійно складати розгорнуте календарне планування, підбирати та створювати системи завдань, детальні конспекти уроків та беруть участь у проведенні відповідних дидактичних ігор.

Забезпечуються ***аксіологічний***, ***технологічний***, ***особистісно-творчий*** компоненти підготовки. У процесі методичної підготовки студентів нами поступово формується у майбутніх учителів усвідомлення того, що неможливо надати готові рецепти проведення уроків математики, недоцільно чекати від викладача методики математики готових календарних планів, конспектів, що студентам необхідно оволодіти саме ідеями та концепціями, знаннями та вміннями, які створюють основу педагогічного професіоналізму, основу майбутньої ефективної діяльності.

Аналіз зарубіжного досвіду підготовки вчителів свідчить, з одного боку, про переважання саме прикладної складової, не завжди доцільної стандартизації, використання готових зразків, домінування тестів, а з другого – про сучасні тенденції вивчати та використовувати надбання вітчизняної методики навчання математики. *Те, про що у зарубіжних джерелах говориться як про інновації, у нас є традиціями методичної школи навчання математики.*

Останнім часом виникла проблема погіршення уваги у процесі підготовки студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів, формування у них загальної культури та її складової – математичної культури, яка, у свою чергу, включає математичну грамотність. Зазначимо, що до загальновідомого поняття математичної грамотності включаємо *не лише термінологічну грамотність, але й*

правильну математичну мову (усну та письмову), обчислювальну та графічну культуру [6].

Причинами зниження рівня математичної культури майбутніх учителів математики, а отже, рівня математичної культури їх майбутніх учнів, на наш погляд, є як не завжди виправдане використання ІКТ, так і бездумне наслідування не найкращого (і вже застарілого, як довів аналіз) зарубіжного досвіду.

Разом з тим, необхідно як не втратити вітчизняний досвід організації та проведення педагогічної практики студентами, так і врахувати вдосконалення його у Великій Британії через збільшення відповідного навчального часу, уведення системи інтернатури.

Не розв'язаною проблемою залишається також неузгодженість міждекларованими державними вимогами до формування творчого вчителя математики та шкільними реаліями, прагненням адміністрацій деяких шкіл та керівних структур отримати насамперед слухняного вчителя-виконавця.

Висновки. Дослідження сучасних тенденцій у підготовці майбутніх учителів математики у світі свідчить про наявність спільних орієнтирів; про необхідність збереження надбань вітчизняного досвіду фахової методичної підготовки студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів та його вдосконалення через посилення практичної складової.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арнольд В. И. Математика с человеческим лицом / В. И. Арнольд // Природа. – 1998. – № 3. – С. 117.

2. Башмаков М. И. Мы учим и учимся в нашем общем доме – Европе. По материалам исследования обучения математике в европейских странах / М. И. Башмаков // Математика в школе. – 2002. – № 1. – С. 3–6.

3. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е. А. Ленская // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 81–95.

4. Образование в современном мире / [сост. А. Г. Ерицян]. – Ереван : Мхитар Гош, 1998. – С. 26–34.

5. Тестов В. А. О формировании профессиональной компетентности учителя математики / В. А. Тестов // Заочная научно-практическая интернет-конференция «Проблемы подготовки высококвалифицированных преподавателей математики», посвященная 65-летию со дня рождения профессора И.Д. Пехлецкого. – Пермь, Перм. гос. пед. ун-т, 2003.

6. Чашечникова О. С. Математична грамотність як одна зі складових інтелектуальної компетентності учнів / О. С. Чашечникова, І. М. Москаленко, Л. О. Калюсенко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ, 2009. – № 2. – С. 209–216.

7. Шевкин А. В. Куда ведет реформа? / А. В. Шевкин // Математика в школе. – 2002. – № 2. – С. 2–7.

8. A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf.
9. www.cimt.plymouth.ac.uk/ittp/report1.pdf.
10. http://www.ed.gov/americacounts/glenn/.
11. http://eurekanext.livejournal.com/89031.html.
12. http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192709898&archive=1195596785&start_from=&ucat=&.
13. http://www.ntu.ac.uk/apps/Profiles/69508-1-7/Mrs_Doreen_Connor.aspx.
14. www.education.gov.uk/b00205422/qtsanditt.

РЕЗЮМЕ

О. С. Чашечникова. Проблемы подготовки учите,ля математики. Отечественный и зарубежный опыт.

В статье рассмотрены пути совершенствования подготовки будущего учителя математики на основе анализа отечественных и зарубежных требований и подходов.

***Ключевые слова**: мировой опыт, подготовка будущего учителя математики, методическая подготовка.*

SUMMARY

O. Chashechnikova. Problems of preparation of teacher of mathematics. Domestic and foreign experience.

In the article it is offered the ways to improvement preparation of future teacher of mathematics are considered on the basis of analysis domestic's and foreign's requirements and approaches.

Key words: world experience, preparation of future teacher of mathematics, methodical preparation.

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

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 37.026.6

М. В. Дорожко
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ

У статті доведено необхідність формування в учнів початкової школи ключової компетентності «Умій учитися». Виділено такі її компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний. Розкрито зміст мотиваційного компонента. Визначено зміст понять «мотив», «мотивація». Розглянуто основні групи мотивів: зовнішні та внутрішні. Охарактеризовано методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності.

***Ключові слова**: ключова компетентність «Умій учитися», мотив, мотивація навчання.*

Постановка проблеми. Інтенсивний потік накопичення інформації, швидкий темп амортизації знань у сучасному інформаційному світі ставлять нові завдання перед освітою XXI ст. – забезпечення успішного функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. Формування в учнів ключової компетентності «Умій учитися» набуває особливого значення, коли мова йде про навчання і виховання інтелектуальної еліти нашої держави. Становлення особистості, здатної навчатися впродовж життя, є важливим завданням модернізації системи освіти. Прищеплювати учням прагнення і здатність до освіти впродовж життя необхідно починати ще в початкових класах. Тому формування в учнів ключової компетентності «Умій учитися» в початковій школі має велике значення.

Аналіз актуальних досліджень. Питання формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів ключової компетентності «Умій учитися» досліджують Н. Лошкарьова, О. Овчарук, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.

Проблему формування мотивації навчання обговорюють П. Гальперін, Ю. Гіппенрейтер, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Занюк, Д. Леонтьєв, А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов, Н. Тализіна, І. Харламов та ін.

Мета статті – висвітлити основні положення формування в учнів початкової школи мотивації навчання.

Виклад основного матеріалу. Ключова компетентність «Умій учитися» має такі компоненти: мотиваційний (ставлення до навчання),

змістовий (відомі і нові знання, уміння, навички) і процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності). Якщо зосередитися на мотиваційному компоненті, то О. Савченко наголошує на тому, що сформоване вміння вчитися передбачає, що учень: усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити; виявляє інтерес до навчання, докладає вольових зусиль для досягнення позитивного результату пізнавальної діяльності; сам визначає мету діяльності або свідомо сприймає ту, що поставлена вчителем [4, 85].

У тлумачному словнику Д. Ушакова поняття «мотив» трактується як спонукальна причина, привід до якої-небудь дії, а поняття «мотивація» характеризується як система доказів, аргументів на користь чого-небудь, сукупність мотивів, що зумовлюють певний учинок [7, 1445].

В українському педагогічному словнику поняття «мотив» розглядається як спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою мотивів діяльності людини є її різноманітні потреби. «Мотивація» описується як система мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки [3, 217].

У психологічному словнику В. Войтко додається, що існують різні форми мотивації залежно від змісту і психічної сутності мотивів, що спонукають поведінку людини в різних видах діяльності (праця, навчання, гра, спорт). На різних вікових етапах мотивація людини визначається специфічними особливостями, пов’язаними із зміною провідних видів діяльності і соціальної ситуації розвитку [5, 96–97].

Є. Бондарчук та Л. Бондарчук виділяють такі методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності: формування пізнавальних інтересів; формування почуття обов’язку та відповідальності в навчанні [1, 131].

Методи формування пізнавальних інтересів потребують створення емоційно-моральних ситуацій, цікавих аналогій, здивування, зіставлення життєвих та наукових тлумачень. Найважливішим, на думку вчених, є емоційна, яскрава мова педагога, яка захоплює слухачів і стимулює їх навчально-пізнавальну діяльність. Науковці виділяють метод пізнавальної ділової гри, компонентами якої слугують сценарій, ігрова обстановка, регламент; метод створення пізнавальної суперечки (дискусії, диспути). Мотиваційна сторона процесу навчання має три групи мотивів: зовнішні (заохочення і покарання); змагальні; внутрішні (забезпечують найбільш стійкий інтерес до навчання). Є. Бондарчук та Л. Бондарчук також відзначають, що одне з найважливіших місць посідають методи та прийоми самостійної роботи (робота з підручником, довідниками, виконування завдань за алгоритмом, проведення дослідів тощо) [1, 132].

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

І. Харламов розкриває поняття «мотив» як суб'єктивне ставлення особистості до діяльності, в основі якого лежить свідомо поставлена і певним чином обґрунтована мета. Так, учений доводить, що загальна потреба в навчанні усвідомлюється школярем як умова для свого залучення до виробничої та духовної діяльності в суспільстві. Конкретні ж мотиви навчання можуть пов'язуватися з отриманням необхідної освіти, оволодінням певною професією або досягненням певного статусу в суспільстві. І. Харламов уважає, що одним із найважливіших факторів формування в учнів потреби в навчанні є особистість учителя, його ерудиція та майстерність. Доброзичливе ставлення вчителя до учнів, що ґрунтується на повазі і вимогливості до них, сприяє також формуванню мотивації навчання. На думку вченого, учитель повинен використовувати такі методичні прийоми навчання: демонстрація наочних посібників; технічних засобів навчання; залучення у процесі викладу нового матеріалу яскравих прикладів і фактів; створення проблемних ситуацій, що збуджують в учнів внутрішні суперечності між пізнавальними завданнями, що виникають знову, і недостатнім рівнем наявних знань для їх вирішення; вміння вчителя викликати здивування стосовно винахідливості і могутності людського розуму в пізнанні глибинних явищ природи, розвитку науки і техніки. І. Харламов наголошує на тому, що радість від досягнутих успіхів у навчанні справляє великий вплив на формування мотивації навчання [8, 89].

Автори вікової та педагогічної психології О. Скрипченко, Л. Долинська відзначають, що у деяких першокласників мотиви навчання пов'язані з привабливістю самого шкільного навчання, його атрибутами. Для багатьох першокласників іноді більше значить переживання самої участі у процесі навчання, ніж усвідомлення результату навчальних дій (нові знання, уміння), переважають ігрові мотиви. О. Скрипченко та Л. Долинська також поділяють мотиви на зовнішні та внутрішні. За зовнішніх мотивів уміння виступають засобом досягнення цілей за межами навчальної діяльності. На думку М. Алєксєєвої, Л. Божовича, С. Мусатова, серед зовнішніх мотивів необхідно виділити широкі соціальні мотиви навчальної діяльності, які пов'язані з розумінням суспільної ролі учня, його громадського обов'язку, а також вузькі особисті мотиви – задоволення самолюбства, почуття власної гідності, намагання будь-що відзначитися в колективі однолітків [2, 119].

Внутрішні мотиви навчання характерні для діяльності, спрямованої на здобуття знань, оволодіння необхідними для цього способами дій. У цьому випадку учнів приваблює сам процес навчання – вони дістають

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

задоволення від того, що долають труднощі, які виникають під час розв'язання навчальних задач. С. Мусатов зазначає, що у школярів мотиви навчання залежать від рівня навчальної успішності учнів. Чим вище в учнів рівень навчальної діяльності, тим більший у них інтерес до окремих предметів [2, 121].

Н. Тализіна наголошує на двох шляхах розвитку мотивів навчання: через засвоєння учнями суспільного сенсу навчання; через саму діяльність навчання школяра, яка повинна чимось зацікавити його. У першому випадку головне завдання вчителя – довести до свідомості учня мотиви, які суспільно незначущі, але мають досить високий рівень дієвості, наприклад бажання отримувати хороші оцінки. Учням спочатку необхідно допомогти усвідомити зв'язок оцінки з рівнем знань і умінь. А потім підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням мати високий рівень знань і вмінь. Це, у свою чергу, повинно усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їх успішної, корисної суспільству діяльності [6, 94].

Інший шлях формування навчальної мотивації пов'язаний безпосередньо з особливостями організації навчального процесу. Н. Тализіна підкреслює, що пізнавальні інтереси школярів істотно залежать від способу розкриття навчального предмета. Інтерес до вивчення певного предмета буде в тому випадку, якщо навчальна діяльність набуватиме для учня творчого характеру. Крім змісту навчального предмета, мають значення також і методи роботи з ним. Наступну умову виявив В. Моргун: принцип підбору учнів під час комплектування малих груп має велике мотиваційне значення. Якщо дітей з нейтральним ставленням до предмета об'єднати з дітьми, які не люблять цей предмет, то після спільної роботи перші підвищують свій інтерес до цього предмета [6, 95].

На думку М. Матюхиної, навчально-пізнавальну мотивацію можна успішно формувати, використовуючи відношення між мотивом і метою діяльності. Так, вона зазначає, що найкращий шлях руху – від мотиву до мети, тобто коли учень уже має мотив, що спонукає його прагнути до заданої вчителем мети. Ще одним із найефективніших способів пізнавальної мотивації є проблемність навчання, тобто використання проблемних ситуацій та завдань [6, с. 96].

Висновки. Успішність формування знань, умінь і навичок залежить насамперед від бажання і прагнення учнів одержати ці знання, від їх зацікавленості в певному предметі. Тому так важливо володіти прийомами та методами формування в учнів мотивації навчання.

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

Результати проведеного дослідження не вичерпують усіх аспектів питання формування в учнів початкової школи ключової компетентності «Умій учитися». До **подальших напрямів досліджень** зазначеної проблематики необхідно віднести педагогічні умови формування в учнів початкової школи навичок раціонального читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогіки : курс лекцій / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – 3-е изд., стер. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.

2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічній словник / С. У. Гончаренко . – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

5. Психологічний словник / [під ред. В. І. Войтко]. – К., 1981. – 215 с.

6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

7. Толковый словарь русского язика : в 4 т. / [Под ред. Д. Н. Ушакова]. – М., 1935. – Т. 1.; М., 1938. – Т. 2.; М., 1939. – Т. 3.; М., 1940. – Т. 4, (Переиздавался в 1947–1948 гг.) ; репр. изд. : М., 1995 ; М., 2000.

8. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с.

РЕЗЮМЕ

М. В. Дорожко. Педагогические условия формирования у учеников начальных классов мотивации обучения.

В статье доказана необходимость формирования у учащихся начальной школы ключевой компетентности «Умей учиться». Выделены следующие её компоненты: мотивационный, содержательный, процессуальный. Раскрыто содержание мотивационного компонента. Определено содержание понятий «мотив», «мотивация». Рассмотрены основные группы мотивов: внешние и внутренние. Охарактеризованы методы стимулирования и мотивации учебной деятельности.

***Ключевые слова**: ключевая компетентность «Умей учиться», мотив, мотивация обучения.*

SUMMARY

M. Dorozhko. Pedagogical conditions of formation of motivation of learning BY primary school pupils.

The necessity of formation of the key competence «Learn to learn» by primary school pupils has been proven. The following components have been identified: motivational, informative, processual. The contents of the motivational component have been exposed. The content of the terms «motive», «motivation» have been defined. The main groups of motives: external and internal have been examined. Methods of stimulation and motivation of learning activity have been described.

Key words: the key competence «Learn to learn», motive, motivation of learning.

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

УДК 37.041

О. І. Іванова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ШЕСТИКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

У статті схарактеризовано форми і методи розвитку пізнавального інтересу молодших підлітків у позаурочний час. Обґрунтовано стимулюючий вплив організації і проведення пізнавальних заходів щодо заохочення учнів до самостійного пізнання, розкриття їх здібностей, розвитку інтересів, самореалізації і самоствердження шестикласників із різними видами пізнавальних інтересів.

***Ключові слова**: молодші підлітки, пізнавальний інтерес, позаурочна пізнавальна діяльність, самореалізація.*

Постановка проблеми. У молодшому підлітковому віці важливо стимулювати підлітків до активного пізнання, позитивного ставлення до процесу здобуття знань, усвідомлення, що знання – це радість і благо. Як тільки молодший підліток побачить власні пізнавальні успіхи, усвідомить невичерпність і глибину знань про світ навколо й забажає не зупинятися на досягнутому, тоді пізнання стає головною рушійною силою його розвитку, а саморозвиток – пріоритетним і бажаним.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці зазначають, що основою позитивного ставлення до навчання і самоосвіти є пізнавальний інтерес, який мобілізує увагу дитини, сприяє її загальному психічному розвитку, активізації пізнавальних процесів, мислення, більш успішному засвоєнню знань, спрямовує до самостійного пошуку нової інформації, розширення світогляду. Отже, розвиток пізнавального інтересу в молодшому підлітковому віці сприяє досягненню успіхів у самостійній діяльності. Дослідженню проблеми розвитку пізнавального інтересу приділяли увагу А. Маркова, Н. Морозова, О. Попова, В. Шуман, Г. Щукіна. Особливості розвитку молодших підлітків вивчали Л. Божович, Л. Виготський, Н. Добринін, Т. Драгунова, Д. Ельконін, Е. Еріксон, О. Ковальов, В. Крутецький.

Мета статті – схарактеризувати форми та методи формування пізнавального інтересу молодших підлітків у позаурочний час.

Виклад основного матеріалу. Молодший підлітковий вік охоплює учнів 5–6 класів. Головною діяльністю дітей у цей період розвитку є пізнавальна діяльність, спрямована на здобуття знань, розвиток інтересів і здібностей. Рушійною силою пізнавальної діяльності підлітків є інтерес, що підживлюється бажанням знати і розуміти. Учені розглядають пізнавальний інтерес як окремий вид інтересу, що є результатом взаємодії

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

людини з навколишнім світом, і визначають його як особистісне новоутворення (Г. Щукіна), емоційно забарвлену потребу (Г. Коджаспірова), емоційно-пізнавальне ставлення до діяльності (Н. Морозова). У дослідженні дотримуємося визначення Н. Морозової, яка визначає «інтерес» як емоційно-пізнавальне мотивоване ставлення, що має тенденцію переходити в пізнавальну спрямованість особистості.

Складовими пізнавального інтересу вчені визначають: а) пізнавальну емоцію до діяльності; б) радість пізнання; в) наявність безпосереднього мотиву, що іде від пізнавальної діяльності [3; 7]. Він може відображатися у цікавості, допитливості, любові й підживлюється зовнішньою цікавістю процесу пізнання (ставлення дослідів, демонстрація фокусів, проведення майстер-класів з популярних видів хендмейду (рукоділля), застосування новітніх технологій).

На різних етапах формування інтересу, як зазначають Н. Морозова, Г. Щукіна, важливу роль відіграють *інтелектуальні, емоційні та вольові* особистісні процеси. Емоційний компонент визначає позитивне ставлення до діяльності і тісно пов’язаний з успіхом, відчуттям захоплення, здивування, натхненням. Радість від отримання нових знань є ознакою й одночасно складовою пізнавального інтересу, що в подальшому доповнюється радістю від досягнення поставленої мети самоосвіти. Інтелектуальний компонент пізнавального інтересу визначається розумінням значення й сенсу, користі від пізнавальної діяльності. Цей компонент створює передумови для виникнення і зміцнення потреб у побудові планів, аналізі й оцінці вже зробленого. Вольовим процесам належить вирішальна роль у подоланні негативних емоцій, у терпінні у процесі долання труднощів, наполегливості у творчому пошуку [3; 7].

Для виявлення пізнавальних інтересів учнів нами в дослідженні була застосована методика «конвертів», описана Г. Щукіною [7]. Дослідженням було охоплено 60 учнів 6-х класів віком 11–12 років. За результатом дослідження учні розподілялися на три групи з широкими, аморфними та стрижневими інтересами. Для реалізації методики «метод конвертів» за навчальними програмами для учнів 6-х класів загальноосвітніх шкіл складалося по три питання з 14 шкільних предметів: математики, літератури, природознавства, української, російської та англійської мови, образотворчого мистецтва, музики, етики, праці, інформатики, основ здоров’я, історії та спорту. Питання вимагали пізнавальної діяльності репродуктивного характеру, за матеріалом підручника (наприклад, питання з математики: «Назвати ознаки подільності на 3»), самостійного

пошуку («Знайдіть відповідь: за першу годину подорожі машина проїхала 40% маршруту, за другу 1/3 маршруту, а за третю останні 28 км. Скільки кілометрів проїхала машина за три години?»); самостійності й оригінальності в пошуку відповіді («Які математичні фокуси ти знаєш і можеш продемонструвати?»). Четвертим було творче завдання, що дозволяло виявити знання за межами шкільної програми («Чи знаєш ти, чому Нобелівську премію не вручають з математики?»).

Учні з широкими пізнавальними інтересами відзначалися прагненням до вирішення пошукових завдань, небайдужістю у процесі пізнавальної діяльності: зосередженістю, напруженням, хвилюванням, допитливістю, цікавістю, зверненням до додаткових джерел інформації. Одна дівчинка навіть взяла питання для осмислення додому, щоб на все відповісти. Підлітки з аморфними інтересами проявляли розгубленість, невпевненість і під час вибору конверта, і під час відповіді; віддавали перевагу репродуктивним питанням; відсутність ініціативи й самостійності; звуженість відповіді, обмеженість знань шкільною програмою. Стрижневі інтереси за ознаками схожі на широкі. Учні, яким властиві ці інтереси, характеризуються високою цілеспрямованістю, виходом знань за межі шкільної програми, самостійним пошуком додаткової літератури, але їх інтереси обмежені вузькою спрямованістю на 1–2 галузі знань.

Керуючись показниками, визначеними Г. Щукіною (вибір конверта, вибір питань для відповіді, емоції під час виконання завдань, глибина знань під час відповіді, ставлення до відповіді), нами було встановлено, що широкі інтереси притаманні 35% учнів (21 особа), аморфні – 45% учнів (27 осіб), стрижневі – 10% учнів (6 осіб), інтересу до навчання не виявили 10% учнів (6 осіб).

За словами Г. Щукіної, «…аморфність інтересів становитьперешкоду на шляху стимулювання до навчання», а «…широкий пізнавальний інтерес – цінне утворення у структурі особистості, …однак за відсутності необхідного педагогічного впливу може створити основу поверхового, легковажного підходу до отримання знань», «…стрижневий інтерес є цінністю для особистості, …виступає керуючим мотивом діяльності, …однак за відсутності педагогічного впливу може стати перешкодою на шляху всебічної освіти й розвитку підлітка» [7, 215, 217, 218].

Кожна група учнів потребувала системного педагогічного впливу й відповідних форм і методів розвитку пізнавальних інтересів. Значний резерв для розвитку пізнавальних інтересів молодших підлітків і створення умов для їх самореалізації містить позаурочна діяльність, її характерними

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

ознаками є добровільність, відсутність оцінок, підпорядкованість інтересам учнів. З цією метою нами було використано класні часи.

Широкі можливості для розвитку пізнавальних інтересів учнів мала підготовка і проведення класного часу у формі «Усного журналу». Учні готували цікаві повідомлення, виявляючи свої здібності, творчі можливості, інтереси. Проте експериментатори цим не обмежувалися, а пропонували дітям виступити зі сторінками «Усного журналу» в молодших класах, що дозволяло розвивати мову, мислення підлітків, уміння доповідати широкій аудиторії, виражати власні думки, доповідати «без аркуша», відповідати на запитання. Цей захід сприяв самоствердженню учнів і підвищенню їх самооцінки.

Шестикласники для доповідей обирали такі сторінки усного журналу: «У світі тварин і рослин» (з розповідями про тигрів і найбільше у світі латаття), «Що приховує космос» (з розповідями про десять дивовижних фактів про планети Сонячної системи), «Відомі вчені» (з розповіддю про А. Нобеля і Нобелівську премію), «Соціальні мережі» (з повідомленням цікавих фактів про заснування і розвиток сайтів «Вконтакте» і «Facebook»).

Значні можливості для виявлення здібностей учнів мала форма заходу «За сторінками шкільного підручника». Діти обрали тему «Числа» з математики. Упродовж заняття ті, хто виступав (5 осіб), навели однокласникам цікаві факти про магічне значення цифр, провели конкурс ребусів із використанням чисел і продемонстрували математичний фокус. Для підготовки використовували Інтернет і книги з домашньої бібліотеки, радилися з батьками. Винагородою для учасників став солодкий стіл з гарячим чаєм.

Підвищенню зацікавленості молодших підлітків у позаурочній пізнавальній діяльності сприяла не лише можливість поділитися знаннями з однолітками, молодшими учнями, а й продемонструвати їх перед учителем. Так, на перерві учні підходили до однокласників і запитували: «А чи знаєш ти що станеться, якщо опустити Сатурн у воду», «Скільки важить найбільше латаття у світі?». Нагородою за успіх для шестикласників стали оплески після виступу. Діти висловили бажання брати участь у таких заходах ще. Під час підготовки докладів більшість учнів використовувала Інтернет, одна учениця – домашню енциклопедію, ілюстраційні картинки показували з екранів власних мобільних телефонів. Учні п’ятих класів, де виступали з повідомленнями шестикласники, уточнювали дані про цікаві факти, ставили запитання і запрошували на наступний класний час.

Про розвиток мислення підлітків свідчить прояв зацікавленості до світу навколо й висування запитань, на які часом дорослі не можуть

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

відповісти. Таким чином, було ухвалено рішення про проведення пізнавального заходу у формі «Виступ чомучок». Напередодні діти писали на аркушах запитання, на які вони самі не можуть були дати відповідь, але цікавилися. Наприклад, шестикласники поставили такі запитання: «Чому тварини не розмовляють?», «Скільки на небі зірок?», «Чому корова їсть зелену траву, а молоко в неї біле?», «Чому повітря прозоре?», «Чим крокодили відрізняються від алігаторів?», «Чому вчені до космосу відправляють мавп і собак?», «Як з'явився наш світ?», «Чому ми бачимо луну такою маленькою?». Учитель зібрав запитання і роздав їх тим, хто бажав знайти відповідь на запитання однокласника й цікавився дізнатися про невідомі факти. Для підготовки відповідей учні використовували Інтернет, запитували вчителів і батьків. На занятті ті, хто готували відповідь, ставили запитання всьому класу, а аудиторія відповідала. Відзначався оплесками й символічним подарунком той, хто був найбільш близьким до правильної відповіді. «Виступ чомучок» сприяв розвитку самостійності, наполегливості в учнів під час підготовки відповідей, відповідальності, творчого мислення, умінь аналізувати і систематизувати великий обсяг інформації, виділяти головне, висувати гіпотези. Під час цього заходу учні мали можливість випробувати себе як у ролі ведучого, так і в ролі учасника, вільно висловлювати власні думки й доводити їх. Підлітки уважно слухали правильні відповіді і самостійно стежили за дисципліною, роблячи зауваження тим, хто розмовляв.

Усебічному розвитку учнів послугували пізнавальні заходи, що проводилися на свіжому повітрі, за межами класної кімнати. Ураховуючи підвищену рухливість молодших підлітків, для сприяння розвитку пізнавальних інтересів було обрано проведення пізнавального заходу у формі квесту (від англ. *quest* – пошук) на шкільному подвір'ї. Для цього учні, залучені до організації (4 особи), розробили карту-схему шкільного подвір'я і маршрут, за яким буде рухатися решта учнів класу, шукаючи підказки й відповідаючи на запитання. Наступний крок – пошук цікавих запитань з книги «100 Великих чудес світу» із серії енциклопедій «100 Великих», що є у шкільній бібліотеці. Командам були запропоновані зашифровані відомості про такі дивовижні споруди, як Китайська стіна, Єгипетські піраміди, Лабіринт на Криті, Статуя Христа у Ріо-де-Жанейро, Ейфелева вежа, Стоунхендж, Статуя свободи, Софія Київська, янтарна кімната. Використані завдання сприяли збагаченню учнів знаннями, розвитку вмінь вести міркування, абстрактно мислити, працювати з текстом, складати запитання, концентрувати увагу, орієнтуватися на

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

місцевості й будувати карти, співпрацювати командою, швидко ухвалювати рішення, діяти організовано і наполегливо. Гра розпочиналася з того, що клас було розбито на три команди, кожній команді в конверті загадкою було повідомлено місце, куди слід рухатися, а на загаданому місці команду чекали приховані запитання, на які команді слід було дати відповідь (лише в разі правильної відповіді можна рухатися далі). Якщо відповіді команда не знає, то мала можливість піти до бібліотеки й відшукати відповідь або виконати штрафні вправи.

Неможливо уявити життя сучасного підлітка без використання мультимедійних технологій як під час навчання, так і під час відпочинку. Значний обсяг інформації учні отримують через Інтернет, телевізори, мобільні телефони. Підлітки можуть проводити біля екрана монітора або телевізора до 2–3 годин на добу, а то й більше. Згідно з результатами опитування учнів щодо бажаних форм проведення позаурочних заходів, одну з лідируючих позицій зайняла відповідь «перегляд фільмів». У пригоді стали пізнавальні фільми каналів Discovery, National Geographic, BBC. Так після перегляду фільму про особливості нашої уваги і пам'яті «Test your brain» підліткам було запропоновано відтворити деякі з побачених трюків, пов'язаних з концентрацією і розподілом уваги й провести їх для учнів паралельного класу. У підлітків викликало захоплення, що вони знають і вміють більше за інших. Перегляд пізнавальних фільмів і закріплення здобутої інформації через виступи перед однолітками дозволяв викликати інтерес до інтелектуально збагачуючих фільмів і відеороліків. Така форма організації після урочного часу збагатила учнів новими знаннями, сприяла розвитку мовлення, мислення, пам'яті, уваги, мовлення, умінь аналізувати і систематизувати інформацію, робити висновки, виділяти головне. Так, на наступних заняттях учні розповідали про факти з пізнавальних фільмів, які вони переглянули вдома вже самостійно.

Широкий резерв для виявлення можливостей і здібностей підлітків мала форма заходу «Фокусником може стати кожен». Підлітків приваблюють загадкові факти та явища, окремий захід було проведено у формі демонстрації й навчання фокусів, що супроводжувалося розповідями учнів про видатних фокусників і переглядом коротких відеороликів з їх виступами. Підлітки розповіли, що дуже полюбляють різні фокуси, багато прикладів можуть навести й спроможні годинами не відходити від екрана телевізора, спостерігаючи за демонстрацією й навчанням фокусів. Незважаючи на те, що учні 6-го класу ще не вивчають фізики, нові знання для них виявилися зрозумілими й корисними. Так, під

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

час демонстрації фокуса із занурюванням у миску з водою порожньої склянки із серветкою на дні (яка потім залишалася сухою) учитель пояснював, що таким чином на затонулих кораблях можуть утворюватися повітряні пробки і затонулі пасажири можуть залишатися в живих. У дітей існує потреба показати те, що вони вміють іншим. Таким чином, як тільки учні 6-го класу підготували фокуси з карточками (із зображенням різних тварин), фізичні фокуси, з їх показом було ухвалено рішення піти до 1-го класу. Виступ тривав 25 хвилин, малюки були захоплені, вони дивилися й аплодували. Для навчання фокусів учні запитували батьків, дивилися телевізійні передачі. Демонструючи фізичний фокус, один учень не міг пояснити закону, за яким він відбувається, що й стало його наступним домашнім завданням.

Розвитку толерантності, поваги до вчителя послугувало проведення класного часу у формі «Подарунок учителю». Цікавим завданням для молодших підлітків стала розробка допоміжних дидактичних матеріалів у подарунок класним керівникам. Обрано було математику та російську мову. З математики підготували стінгазети з описом математичних фокусів, висловів відомих математиків, таблицями з правилами, математичними загадками й замороками. З російської мови підготували стінгазети з портретами й коротенькою біографією великих поетів (Т. Шевченко, О. Пушкін, М. Лермонтов), малюнками персонажів (Вані, Марусі, Вакули, Оксани, Робінзона Крузо, П’ятниці) з творів («Діти підземелля», «Вечори на хуторі поблизу Диканьки», «Робінзон Крузо»), що вже пройшли за шкільною програмою, й прикладами правильного відмінювання числівників. Ця форма організації пізнавальної діяльності не лише сприяла збагаченню учнів новими знаннями, закріпленню вже набутих знань, а й об’єднала учнів навколо мети зробити приємне для вчителя, сприяла розвитку творчості, фантазії, працелюбності, наполегливості, терпіння.

У педагогічній і психологічній літературі зазначається, що самоосвіта нерідко розпочинається з книги про досвід самовиховання відомих персоналій або захоплення особистим прикладом дорослої людини. Ураховуючи дорослість як новоутворення підліткового віку, тяжіння підлітків до спілкування зі старшими, було ухвалено рішення про запрошення до класного часу гостей – представників різних професії. Наприклад, захоплення підлітків викликало запрошення професійного фотографа, який провів майстер-клас з учнями, навчаючи їх правильно робити портретні знімки. Завданням напередодні зустрічі для учнів була підготовка цікавих запитань гостю. Серед них були такі: «Що таке

мегапіксель?», «Яка марка фотоапаратів найкраща?», «Чим відрізняються об'єктиви, різни за довжиною?». Кожен учень мав змогу випробувати себе й зробити знімок товариша. Усі знімки виводилися на монітор, результати обговорювалися з фотографом. Така форма організації пізнання сприяла збагаченню учнів знаннями, розширенню світогляду, розвитку творчості, мислення, уваги, пам'яті, уяви, навичок аналізу й самоаналізу, самооцінки, наполегливості, працелюбності, охайності, умінь ставити запитання, задовольняла потребу підлітків у самовираженні і самоствердженні.

Проведена робота по-різному вплинула на визначені групи підлітків. Так, учні з широкими інтересами раділи взяти участь у проведенні й підготовці будь-якого пізнавального заходу, просили порекомендувати літературу для самостійного читання, дозволу на наступне заняття щось самостійно підготувати, тему доповіді визначали самі, звертаючись до вчителя із запитаннями: «А можна наступного разу я підготую про…», на отримане завдання реагували з радістю, самостійно приносили пізнавальні фільми для перегляду з класом, під час проведення заходів від них часто можна було почути таку реакцію на нові знання: «А я про таке чув, мені батьки розповідали; я дивився фільм про це; я нещодавно про це читав; я знаю, як ви це зробили; можна я підійду і вам на вухо скажу правильну відповідь».

Отже, учнів із широкими пізнавальними інтересами більшою мірою цікавили питання, пов'язані з поглибленням знань, їх джерелами. Тому вони самостійно зверталися до Інтернет-мережі, енциклопедій, складали запитання, готували доповіді.

Учні з аморфними інтересами брали завдання додому і не часто виконували, для них мали значення призи, вони не могли визначитися, що саме їм більш цікаво, просили вчителя про допомогу в пошуку матеріалу, підказати тему доповіді. У таких учнів домінують не пізнавальні, а соціальні мотиви навчання. Підлітки з аморфними інтересами потребували педагогічного впливу, тому що вони виявляли байдужість до знань, а проявляли цікавість до розваг і марного проведення часу, розпочинали роботу лише на прохання вчителя.

З метою стимулювання пізнавального інтересу цієї групи учнів учитель готував статті з журналів, Інтернет-мережі і пропонував їх учням для самостійного осмислення і повідомлення іншим (статті були присвячені сферам суттєвих інтересів учнів: виникненню мобільних телефонів й останнім комунікаційним новинкам, створенню комп'ютерних ігор, мультфільмів, історіям успіху зірок шоу-бізнесу, сучасним технічним розробкам;

підбиралися факти, наприклад про найбільшу у світі машину, найшвидший літак, найбільшу родину і та ін.). Учитель розповідав про доступні джерела інформації, радив пізнавальні фільми до перегляду, залучав учнів з аморфними інтересами до групової роботи з учнями з широкими інтересами й схвалював навіть незначні успіхи і прояви самостійності.

Учні зі стрижневими інтересами були зацікавлені лише в занятті улюбленою справою, проявляли активність, якщо справа стосувалася їх улюбленої теми, на інші пропозиції реагували несхвально, хоча і брали участь. Було виявлено, що підлітки зі стрижневими інтересами потребують педагогічного впливу, спрямованого на розширення світогляду, залучення до різноманітних пізнавальних справ колективу, командної співпраці.

Висновки та перспективи подальших науковихрозвідок. Таким чином, під час роботи з молодшими підлітками були враховані різні види їх пізнавальних інтересів, що забезпечувалось організацією позанавчальної пізнавальної діяльності у різних формах, що забезпечували їх самореалізацію, співпрацю в колективі, розвиток творчого мислення, виховання працелюбності. Результати зміни у групах підлітків подано в табл. 1.

Таблиця1

Зміна видів пізнавальних інтересів підлітків (у %)

Вид пізнавального інтересу	60 осіб	
	Констатувальні дані	Контрольні дані
широкий	35%	48%
аморфний	45%	38%
стрижневий	10%	8%
інтерес відсутній	10%	4%

Пріоритетними для подальших досліджень є питання розробки технології організації самостійної пізнавальної діяльності школярів у позанавчальний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном воздасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

2. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (в сравнении с нормой) / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 71 с.

3. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 40 с.

4. Стимулы нравственного и интеллектуального развития подростков (в процессе учебно-воспитательной работы) : сб. статей / [под ред. проф. З. И. Равкина].– Йошкар-Ола, 1968.

5. Шуман В. П. Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности учащихся) : учебн. пособие [для учит. и студ.]. / В. П. Шуман. – Владимир, 1975. – Часть II. – 78 с.

6. Шуман В. П. Актуальные вопросы дидактики (Проблема стимулирования познавательной деятельности учащихся) : учебн. пособие [для учит. и студ.] / В. П. Шуман. – Владимир, 1974. – Часть І. – 81 с.

7. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пособ. [для студ. пед. ин-тов] / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Иванова. Фомирование познавательного интереса шестиклассников во внеурочное время.

В статье охарактеризовані формы и методы развития познавательного интереса младших подростков во внеучебное время. Обосновывано стимулирующее влияние организации и проведения познавательных мероприятий касательно поощрения учащихся к самостоятельноу познанию, раскрытия их способностей, развитию интересов, самореализации и самоутверждения шестиклассников подростков с разными видами познавательных интересов.

***Ключевые слова**: младшие подростки, познавательный интерес,внеурочная познавательная деятельность, самореализация.*

SUMMARY

O. Ivanova. Forming of adolescents' studying interest in after-classes activities.

In this article are presented form and methods of stimulation adolescents' studying interest. Organization of after classes studying activities helped pupils with different kinds of cognitive need to present, disclose and develop themselves.

Key words: young adolescence, studying interest, after-classes studying activity.

УДК 614:37.014

М. І. Лук'янченко
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

ПЕДАГОГІКА ЗДОРОВ'Я У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ

У статті визначено роль та місце педагогіки здоров'я у навчально-виховному процесі школи. Розкрито завдання, мету та основні положення концепції педагогіки здоров'я. Значну увагу приділено вивченню організації здоров'язберігаючої діяльності школи, аналізу її функцій та методів, що впливають на корекцію поведінки учнів.

***Ключові слова**: педагогіка здоров'я, здоров'язберігаюча діяльність, навчально-виховний процес, здоровий спосіб життя.*

Постановка проблеми. Проблема збереження та зміцнення здоров'я кожної людини є важливим чинником, що впливає на вибір засобів і методів під час реалізації різноманітних соціальних, економічних та суспільних державних програм. Здоров'я людини – універсальний феномен, у межах якого водночас співіснують і духовні, і матеріальні аспекти життєдіяльності кожного індивіда. Хвороби та різні патологічні відхилення не дозволяють людині виконувати свою функцію у суспільстві, а

також впливають на її духовний та психологічний стан. У свою чергу, для держави здоров'я та хвороби кожного громадянина мають конкретну матеріальну виразність: виплата хворим працівникам лікарняних, оплата лікування, діагностика захворювань, медичне обслуговування тощо. У цьому контексті пріоритетним завданням для держави є профілактика захворювань, розробка комплексних програм щодо зміцнення та охорони здоров'я громадян, у яких було б чітко визначено роль і місце кожної соціально-економічної ланки суспільства: сім'ї, школи, державних структур, громадських організацій, органів здоров'язбереження.

Одними із найважливіших факторів розв'язання проблеми збереження здоров'я громадян є формування життєвого пріоритету здоров'я в особистості на ранніх етапах її розвитку, виховання у неї мотивації до здорового способу життя, уміння використовувати здобуті знання у повсякденній діяльності. Сучасна людина за допомогою засобів масової інформації, Інтернету, новітніх технологій знає досить багато про здоров'я та засоби його підтримки. Однак ця інформація зазвичай є частковою та фрагментарною і може мати суперечливий характер. З огляду на це виникає проблема розробки безперервної здоров'язберігаючої системи навчання і виховання, що допоможе людині сформувати здоров'язберігаючу компетенцію, яка стане базовою у збереженні та зміцненні власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Як засвідчують соціологічні і педагогічні дослідження [2; 4; 12], у період шкільного віку в дітей погіршується стан здоров'я: зростає кількість хронічних захворювань, погіршуються показники фізіологічного та психічного розвитку. Характерними ознаками підліткового віку є також і наслідування поведінки дорослих, особливо авторитетних для них осіб. Цим до певної міри пояснюється й те, що серед неповнолітніх доволі швидко поширюються шкідливі звички: паління, вживання алкоголю, токсикоманія, наркоманія тощо. Окреслені проблеми також вимагають удосконалення системи освіти, пошуку нових педагогічних підходів, що сприятимуть збереженню здоров'я дітей, формуванню у них навичок здорового способу життя.

Аналіз актуальних досліджень. Як засвідчив аналіз сучасної літератури, питанням формування навичок здорового способу життя у школярів присвячено розвідки В. Горащука [3], Н. Петрової, Л. Сущенко [10], Л. Татарнікової, В. Чаплигіна та ін. Проблеми організації навчально-виховного процесу, що базуються на принципах оздоровчого спрямування і всебічного розвитку особистості, висвітлено у працях

Т. Ахутіної [1], Г. Наталова, Є. Приступи, Б. М. Шияна [11] та ін. Однак поза увагою дослідників залишається комплексне вивчення проблеми здоров'язбереження школярів та шляхів її розв'язання.

Мета статті – визначити роль та місце педагогіки здоров'я у навчально-виховному процесі школи.

Виклад основного матеріалу. Педагогіка здоров'я включає цілу низку дій та процесів, які сприяють вихованню і навчанню здоров'я як окремих індивідуумів, так і груп людей упродовж життя. Важливим елементом у концепції педагогіки здоров'я є застосування цілісного підходу до розуміння здоров'я людини, що складається з кількох взаємозалежних компонентів (фізичне, психічне, духовне, сексуальне, емоційне здоров'я) та передбачає низку заходів, завдяки яким люди можуть учитися дбати про власне здоров'я і здоров'я суспільства у цілому. Особливу роль у педагогіці здоров'я відіграють навчально-виховні заклади, оскільки саме у школі існують можливості для проведення системної, цілеспрямованої та запланованої едукації здоров'я різних вікових груп дітей.

Як засвідчив аналіз останніх соціологічно-педагогічних публікацій [5; 6; 9], серед шкільних факторів, що негативно впливають на стан здоров'я учнів, слід виділити такі:

- недотримання гігієнічних вимог в організації навчально-виховного процесу;
- інтенсифікація навчального процесу, що зумовлює психічне і розумове перенавантаження учнів;
- недостатня компетенція педагогів з питань здоров'я та здорового способу життя;
- авторитарний стиль навчання;
- неправильне (нераціональне) харчування учнів;
- нестача рухової активності;
- низький рівень культури здоров'я школярів.

У зв'язку з цим основними завданнями педагогіки здоров'я є формування компетентної, здорової та творчої особистості; розвиток життєвих умінь та навичок, що зорієнтовані на збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих; забезпечення необхідних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх стану здоров'я, особливостей розвитку, нахилів та потреб; профілактичні заходи щодо збереження здоров'я школярів.

Головною метою функціонування педагогіки здоров'я у школі є забезпечення оптимального рівня інтелектуального, духовно-морального,

соціально-культурного та фізичного розвитку кожного учня. Водночас протягом процесу навчання слід ураховувати як природні здібності школярів, так і розвиток потенційних нахилів.

Слід відзначити, що у навчально-виховному процесі України застосовуються різні обов'язкові та факультативні програми («Основи здоров'я», «Абетка харчування», «Сходинки до здоров'я», «Мій вибір – здорове життя» та ін.), які мають на меті формування в учнів свідомого ставлення до свого життя і здоров'я, оволодіння ними основ здорового способу життя, життєвими навичками безпечної поведінки. Причому освітня діяльність з питань, пов'язаних зі здоров'ям учнів, є окремою дисципліною, у якій не враховано комплексного та багатоаспектного підходу до формування в учнів культури здоров'я загалом. У свою чергу, педагогіка здоров'я – це тривала системна робота, що спрямована на попередження проблем зі здоров'ям через виховання культури здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу (учнів, педагогів, адміністрації, допоміжного персоналу).

Згідно з цим положенням, під час організації оздоровчої освітньої діяльності інтерес учителя та учнів спрямований на них самих: вони самі себе вивчають, спостерігають за власною поведінкою, звичками з метою формування індивідуальних норм здоров'я з урахуванням конкретних умов життєдіяльності. На основі отриманих знань вони можуть також аналізувати причини своїх недуг, виявляти особливості функціонування власного організму, коригувати умови життя та стан власного здоров'я [8, 106]. Таким чином, здоров'я й освіта є взаємопов'язаними цінностями, тобто навчально-виховна діяльність сприяє покращанню здоров'я дітей, а гарні показники здоров'я дітей підвищують ефективність освітнього процесу.

Для ефективного впровадження основних положень педагогіки здоров'я у навчально-виховний процес школи необхідним є призначення шкільного координатора – учителя, зацікавленого у виконанні цієї програми. До його обов'язків входить ініціювання діяльності щодо пропагування педагогіки здоров'я у школі, координування та реалізація завдань педагогіки здоров'я у межах різних шкільних предметів та позакласних заходів, співпраця з медичним персоналом, адміністрацією, батьками, позашкільними організаціями з метою підтримки здоров'я учнів, організація курсів, лекцій, занять для підвищення кваліфікаційного рівня педагогів та інших працівників школи тощо.

Створення медико-психологічної служби у школі сприятиме легшій адаптації учнів до навчально-виховного процесу, а також урахуванню

фізіологічних та психологічних особливостей школярів під час навчання. До її функцій у школі належать:

– контроль за санітарно-гігієнічними нормами щодо організації навчально-виховного процесу;

– рання діагностика і профілактика захворювань;

– виявлення прихованих психофізіологічних причин низької успішності школярів, різних психічних відхилень та порушень;

– організація профілактичних заходів у межах шкільних можливостей.

Важливим компонентом у структурі педагогіки здоров'я є також співпраця з батьками. Саме у родинному колі дитина набуває перші вміння та навички, що сприятимуть її хорошому самопочуттю та формуватимуть її життєві пріоритети. Крім того, батьки є головним «трансфером» у застосуванні дитиною набутих знань і вмінь у школі у житті.

Зазначимо, що з позицій педагогіки здоров'я учні не є пасивними учасниками. Вони беруть активну участь у діяльності школи щодо збереження власного здоров'я, створенні більш безпечних та необхідних санітарних умов навчання, піклування про здоров'я своєї родини та інших членів громади тощо. Водночас це є ефективним способом, щоб допомогти учням отримати необхідні знання щодо зміцнення здоров'я та сформувати у них навички здорового способу життя.

Слід зауважити, що зарубіжні вчені [13; 14] виділяють три типи виховних факторів, які здатні вплинути на корекцію поведінки дітей та їх ставлення до власного здоров'я. До першої групи відносяться сприятливі фактори, що включають комплекс традиційних освітніх цілей, у тому числі знань, поглядів і переконань, а також кілька нових, які є змінними та залежать від інтерактивного спілкування учителя з учнем. До цієї категорії включають цінності й погляди, які вимагають уточнення і корекції спотвореного сприйняття реальності чи моральних цінностей особистості та передаються за допомогою прямого обміну інформацією [13, 328]. Визначальним етапом у цьому процесі є вміння вчителя знайти необхідну мотиваційну установку для ухвалення учнем правильного рішення щодо власних здоров'язберігаючих дій.

Стимулюючі фактори утворюють другу групу, у формуванні яких головну роль відіграють кваліфіковані кадри, що здатні створити необхідні умови для розвитку в учнів стійких переконань щодо збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих, формування навичок здорового способу життя, уміння надавати першу медичну допомогу та ін.

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

Методи заохочення у процесі едукації здоров'я найчастіше використовуються з метою виявлення причин негативної поведінки учнів, їх шкідливих звичок та боротьби з ними. Однак заохочення буде позитивним, якщо воно є справедливим, своєчасним та ненадмірним.

Як видно, основними функціями педагогіки здоров'я в освітньому процесі є розвиток індивідуальних, групових, суспільних стратегій щодо поліпшення здоров'я учнів, формування у них стійких знань, навичок та поведінки, необхідних для зміцнення і збереження здоров'я. У свою чергу, в основу здоров'язберігаючої діяльності школи повинна бути покладена позитивна концепція здоров'я, що охоплює різні складові гармонійного розвитку особистості: фізичну, розумову, психічну, фізіологічну, емоційну [7, 38]. Крім того, концепція здоров'я повинна включати і розвиток в учнів здібностей до позитивних змін свого оточення та самих себе, а також уміння боротися з життєвими труднощами, а не тільки захищатися від них.

Слід зазначити, що серед завдань школи, що спирається на концепцію педагогіки здоров'я, є не тільки попередження різних факторів ризику, які впливають на загальний стан учнів, але й надання різнопланової допомоги школярам у розв'язанні їх індивідуальних проблем. Це насамперед стосується соціальних проблем, що пов'язані з насильством або цькуванням з боку однолітків, несприятливим впливом середовища, у якому учні проводять вільний час, неправильним вибором життєвих пріоритетів тощо.

Висновки. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства здоров'я і благополуччя людини зазнають впливу факторів її поведінки. Хоча щеплення, лікування, пропаганда здорового способу життя, державні заборони різних шкідливих звичок скорочують негативні впливи на здоров'я людини, вони, однак, є недостатніми для збереження здоров'я. Для забезпечення ефективного фізичного та емоційного здоров'я, люди повинні відігравати активну роль у цьому процесі, а для цього їм потрібні не тільки знання. Вони потребують формування стійких життєвих цінностей і переконань щодо зміцнення власного здоров'я.

Саме педагогіка здоров'я покликана сформувати цілісну систему здоров'язбереження кожної особистості, критично мислити, розв'язувати проблеми й ухвалювати самостійні рішення. Учні, які отримують базові навички здорового способу життя, беруть активну участь у діяльності школи, що керується завданнями педагогіки здоров'я, легше підтримують здоровий спосіб життя не тільки під час їх навчання у школі, але й протягом усього життя.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7, № 2. – С. 21–28.

2. Безматерных Л. Э. Диагностическая эффективность методов количественной оценки индивидуального здоровья / Л. Э. Безматерных, В. П. Куликов // Физиология человека. – 1998. – Т. 24, № 3. – С. 79–85.

3. Горащук В.П. Здоров'я учнів. Від чого воно залежить? / В.П. Горащук // Рідна школа. – 1997. – № 34. – С. 55–56.

4. Елизарова Л. Н. Оздоровительная работа в начальной школе / Л. Н. Елизарова, С. Н. Чирихин // Начальная школа. – 2000. – № 9. – С. 93–97.

5. Іонова О. М. Функції шкільної освіти і здоров'я дитини / О. М. Іонова, В.І. Кузнєцова // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. : у 2 т. – Харків : ХНУ, 2005. – Т. 1. – С.98–103.

6. Ликова В. Природовідповідність навчання як умова збереження здоров'я учнів / В. Ликова // Директор школи. – 2005. – № 9. – С. 23–26.

7. Науменко Ю. В. Здоровьесберегающая деятельность школы/ Ю. В. Науменко // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 37–44.

8. Орехова Т. Педагогический подход к здоровью человека/ Т. Орехова // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 106–107.

9. Платонов В. Н. Сохранение и укрепление здоровья здоровых людей – приоритетное направление современного здравоохранения / В. Н. Платонов // Спортивная медицина. – 2006. – № 2. – С. 3–14.

10. Сущенко Л. П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Сущенко Л. П. – Запоріжжя : ЗДУ, 1999. – 310 с.

11. Шиян Б. М. Теорія і методика наукових педагогічних досліджень у фізичному вихованні та спорті: навч. посіб. / Б. М. Шиян, О. М. Вацеба. – Т. : Навч. книга, 2008. – 276 с.

12. Штрафметова Е. В. Пути сохранения и укрепления здоровья обучающихся / Е. В. Штрафметова // Зауч начальной школы. – 2005. – N 4. – С. 109–118.

13. Green L. W. School health education / L. W. Green, D. C. Iverson // Public Health. – 1982. – № 3. – P. 321–338.

14. Sheill A. Health outcomes are about choices and values: an economic perspective on the health outcomes movement/ A. Sheill // Health Policy. – 1997. – № 39. – P. 5–15.

РЕЗЮМЕ

Н. И. Лукьянченко. Педагогика здоровья в учебно-воспитательном процессе школы.

В статье определены роль и место педагогики здоровья в учебно-воспитательном процессе школы. Раскрыты задачи, цели и основные положения концепции педагогики здоровья. Значительное внимание уделено изучению организации здоровьесберегающей деятельности школы, анализу ее функций и методов, влияющих на коррекцию поведения учащихся.

***Ключевые слова**: педагогика здоровья, здоровьесберегающая деятельность, учебно-воспитательный процесс, здоровый образ жизни.*

SUMMARY

M. Lukjanchenko. Health pedagogy in the educational process at school.

The article is devoted to the role and place of health pedagogy in the educational process at school. The goals, aim and basic concept of health pedagogy have been revealed. Special attention was given to the organization of the health school activity, to the analysis of its functions and methods that influenced on the correction of student conduct.

Key words: health pedagogy, health activities in school, educational process, health lifestyle.

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

УДК 373.6:54

М. М. Савчин
Львівський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО І КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ХІМІЇ

У статті розкрито значення проблемного навчання для впровадження діяльнісного і компетентнісного підходів у шкільному курсі хімії.

***Ключові слова**: проблемна ситуація, проблемне навчання, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід.*

Постановка проблеми. Одним із компонентів компетентнісного підходу в освіті є діяльнісний підхід. Діяльність розглядається як форма активного ставлення особистості до навколишнього світу, що спричиняє певні зміни в матеріальній та духовній сферах. Як особливий вид діяльності розглядають навчальну діяльність.

Існує багато способів організації навчальної діяльності школярів, однак самою своєю суттю вона є пізнавальною, а її результат – це розвиток особистості через засвоєння та використання навчальних дій. У свою чергу, дії є основою набуття життєвого досвіду. Тому в навчальній діяльності важливим є керування пізнавальною діяльністю. Як стверджує український учений С. Гончаренко, «…знання, уміння і спосіб мислення не можна передати в готовому вигляді. Можна передати лише певний обсяг наукової інформації і прийнятий у науці спосіб діяльності та спосіб міркування, проілюстровані конкретними прикладами. Знання, уміння і спосіб мислення створюються у процесі мисленнєвої і практичної діяльності» [4, 5–11].

На сучасному етапі розвитку освіти йде мова про формування проблемних компетенцій через навчальні предмети.

проаналізувавши навчальні предмети загальноосвітніх навчальних закладів з погляду компетентнісного підходу, російські вчені І. С. Сергеєв та В. І. Блінов поділили їх на дві групи: академічні та компетентнісні.

Серед академічних навчальних предметів значне місце посідає хімія, основу змісту якої становлять загальна, неорганічна та органічна хімія, що формують в учнів теоретичні та фактичні знання. Однак хімія вміщує і діяльнісний компонент, оскільки визначає у багатьох випадках форми практичної діяльності людини. Дослідники реалізації компетентнісного підходу [11] вважають, що можливість його реалізації через академічні предмети є *середньою.*

Проте хімія як природнича наука і наука про речовини та їх перетворення має у своєму арсеналі такі методичні засоби, які дозволять

сформувати в учнів предметні компетенції: знання, уміння, навички, що використовуються на практиці та є ціннісними орієнтирами в подальшому житті. Вони характеризуються діяльно-практичним змістом і включають особливі спеціально-предметні навички.

Одним із таких засобів формування ключових і предметних компетенцій є підбір компетентнісних форм і методів навчання.

Щодо використання методів компетентнісного підходу у вітчизняній методичній і психологічній науці, то є значна кількість напрацювань. До них належить упровадження *проблемного* навчання, яке, у свою чергу, є активним і діяльнісним.

Аналіз актуальних досліджень. Ідея проблемного навчання як певного типу виникла у процесі спільних досліджень психологів та педагогів, які вивчали психологію мислення і психологію навчання та їх проникнення в дидактику з метою формування учня як активного суб'єкта пізнання та практичної діяльності. А. М. Алексюк та О. С. Кашин [1] стверджують, що проблемне навчання зародилося в надрах традиційного і застосовується у практиці кращих учителів, істотно збагачуючи позитивні моменти пояснювально-ілюстративного методу.

Першими психологічними вісниками єдності психології мислення та психології навчання стали напрацювання С. Л. Рубінштейна та Г. С. Костюка ще у 50-ті роки минулого століття. С. Л. Рубінштейн уперше висловив думку про те, що мислення, як опосередковане і узагальнене пізнання, як відображення у свідомості людини буття, найтісніше пов'язане з **дією**. Як доводить учений, усі розумові операції виникають спочатку як практичні і тільки згодом стають операціями теоретичного мислення. [8, 340–341]. Отже, мислення людини виникало у процесі діяльності за певної життєвої необхідності. Тому мислення включалося у працю, не будучи самостійною діяльністю. Формування розумових дій Г. С. Костюк пов'язує зі збагаченням та накопиченням **досвіду людини**, що фіксуються в мові, потребах, зокрема в потребі зрозуміти певні об'єкти. Перш ніж діяти з цими об'єктами, формуються розумові дії [6, 254]. Ці висновки стали основою розуміння мислення як способу пізнання. Звідси метою розумової діяльності є завдання, що містить **невідоме**, а в основі будь-якої пізнавальної задачі існує **суперечність** між відомим і невідомим. Виникає *проблемна ситуація,* що, на погляд С. Л. Рубінштейна, є початковим моментом розумового процесу [7], а мислити людина починає за умови виникнення проблеми або запитання, здивування чи суперечності. Проблемні ситуації, на думку С. Л. Рубінштейна, часто переростають у

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

задачі, що є необхідною умовою стимулювання мислення учнів, підвищення пізнавальної і практичної активності. В іншій праці [8] автор відзначає, що відношення **невідомого до відомого** (вихідних даних проблеми) впливає на напрямок процесу мислення і скеровується на розв'язання проблеми.

Розробляючи теорію проблемного навчання, О. Матюшкін пояснює, що *проблемна ситуація* виникає під час виконання практичного чи теоретичного знання, виконання певних дій чи діяльності [5, 32–33].

Українські педагоги і дидакти пояснюють суть проблемної ситуації як «психологічного стану, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу, що вивчається» [3, 293], О. Я. Савченко – ситуацію або задачу для розв'язання якої суб'єкт має знати і використати для себе засоби діяльності [9]. Крім того, вчена вважає, що проблемна ситуаціє є основним поняттям проблемного навчання. За даними вчених С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, О. Матюшкіна, Н. П. Волкової, О. Я. Савченко, проблемна ситуація характеризується такими складовими, як: невідоме, відоме та суперечність, що виникає між ними. На нашу думку, проблемна ситуація є поняттям вужчим, ніж проблемне навчання. Останнє конструюється на основі кількох взаємопов'язаних проблемних ситуацій.

Вивчаючи суть проблемного навчання, В. І. Бондар трактує його як одне з типів, в основі якого лежить постановка пізнавальної задачі, що вимагає аналізу та дослідження; висунення гіпотез можливого дослідження проблеми; створення проблемних ситуацій, пошук шляхів їх розв'язання, загальні висновки [2]. З точки зору Г. М. Чернобельської, проблемне навчання – це розвивальне навчання, бо мислити людина починає тоді, коли виникає потреба зрозуміти що-небудь. Ця потреба найчастіше з'являється в умовах проблемного навчання [12, 55]. Продовжуючи перебіг думок Г. М. Чернобельської, Н. П. Волкова у вищезгадуваній праці вводить поняття **проблемно-розвивального** навчання, яке розкриває *як систему* регулятивних принципів діяльності, цілеспрямованості та проблемності, правил взаємодії вчителя та учнів, вибору та вирішення способів й прийомів створення проблемних ситуацій і розв'язування проблем [3, 295]. На розвивальний характер проблемного навчання вказує і О. Я. Савченко. У її визначенні звертається увага на те, що це спосіб активної організації навчальної діяльності, куди входить розв'язування учнями різних пізнавальних завдань, проблемних задач.

Учена визначає також методи реалізації проблемного навчання: евристичну бесіду, дослідницький метод, проблемний виклад.

Узагальнюючи проаналізовані підходи до визначення і тлумачення понять «проблемна ситуація», «проблемне навчання», доходимо розуміння того, що у процесі їх використання виникає інтелектуальне утруднення, яке полягає у розв'язуванні навчальних задач і проблем. Проблемою вважаємо такий різновид завдання, відповідь на яке потребує пошуку нових знань і способів дій (теоретичних і практичних). Ці ж вимоги ставить перед освітою компетентнісний підхід до навчання.

Формулювання цілей статті. Оскільки «проблема рухає думку» завданнями нашого дослідження є з'ясувати:

– які методи використовують під час проблемного навчання хімії?;

– що є тією дієвою силою, що збуджує активність учня під час проблемного навчання, які його функції?;

– які вимоги до проблем та способів виявлення й створення проблемних ситуацій під час вивчення хімії.

Мета статті – довести доцільність використання проблемного навчання хімії у загальноосвітніх навчальних закладах для розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів та формування предметних і надпредметних компетентностей.

Виклад основного матеріалу. Н. П. Волкова подає класифікацію методів проблемно-розвивального навчання, що ґрунтуються на принципах *цілеспрямованості* (відображає передбачувані, плановані результати навчання), *бінарності* (діяльність учителя та учнів) та *проблемності* (визначає рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні).

У шкільній практиці найчастіше використовують методи вербального спілкування (діалогічний та евристичний) та практичні (проблемний, пошуковий, дослідницький).

Створення проблемної ситуації з допомогою діалогічного методу реалізується у формі навчального діалогу в моделі «запитання–відповідь», що може відбуватися між учителем та учнем і двома учнями. У другому випадку важливою є правильна постановка проблемного запитання, що вказує на вміння сформулювати проблему чи висунути припущення, вести навчальний діалог, за умови, якщо один із них виступає як автор проблеми, інший – шукає шляхи її розв'язування. [10]. Цей метод є перехідним від методу, коли сам учитель демонструє, як поставити проблемне запитання і розв'язати його (тобто показового), до методів організації самостійної пізнавальної діяльності.

Дослідницький метод є дуже важливим у хімії і має на меті залучення учнів до самостійних спостережень, що сприяють організації самостійної практичної роботи зі збирання та систематизації фактів на основі експерименту, їх аналізу, встановленню зв'язків між речовинами та явищами, формуванню висновків. У хімії – це дослідження властивостей речовин, їх добування, застосування. Цей метод відіграє значну роль у формуванні активності, самостійності, ініціативності, зацікавленості, допитливості, що зокрема та в сукупності заохочує до самостійних пошуків.

Під час проблемного викладу вчитель, повідомляючи нові знання, відтворює шлях їх відкриття і цим самим демонструє шлях наукового мислення. Такий метод у хімії використовується під час демонстраційних дослідів, що їх виконує вчитель, супроводжуючи їх поясненням.

Проте в умовах компетентнісного підходу проблемне навчання виступає складовою тих навчальних дій, що їх учні виконують у процесі формування предметних компетенцій, під час розв'язування проблемних завдань. Власне тією дієвою силою, що збуджує активність учня під час проблемного навчання, є сформованість умінь:

- виявити проблему та вдало її сформулювати;
- спланувати роботу на пошук шляхів розв'язання проблеми;
- теоретично обґрунтувати план вирішення, прийняти його як мету;
- експериментально довести правильність теоретичних обґрунтувань;
- зробити висновки.

Ці дії забезпечуються такими функціями проблемного навчання, як: формування інтересу до вивчення конкретного матеріалу, спонукання до використання знань та оволодіння способами діяльності у відомих та нових ситуаціях, самостійності, самоконтролю та самооцінки.

Зміст шкільного курсу хімії як академічного предмета побудований на основних законах природи (збереження маси речовини, сталості складу, періодичному законі хімічних елементів, 4 валентності Карбону в органічних сполуках), теоріях (теорія будови неорганічних та органічних сполук, теорія розчинів) та поняттях (атом, елемент, молекула, речовина, валентність, хімічна реакція тощо), які в сукупності становлять систему знань про речовини та їхні перетворення і викладені послідовно до логіки навчального предмета. Ураховуючи те, що хімія – це експериментальна наука, проблемні ситуації створюються засобами демонстраційного та учнівського експерименту (проведенням лабораторних дослідів та практичних робіт). Під час демонстрацій учні спостерігають ознаки реакцій (випадання осаду, зміна забарвлення, виділення чи вбирання теплоти,

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

виділення світла) і формують уміння спостерігати. Спостережувані явища збуджують цікавість, актуалізують пізнавальні потреби учнів, спонукають до розкриття істини.

Проблемне навчання доцільно впроваджувати, починаючи з перших уроків 7-го класу. Наведемо приклади проблемних запитань та завдань з курсу хімії (табл. 1).

Таблиця 1

№ п/п	Проблемні запитання та завдання
1	Який взаємозв'язок між речовиною, матеріалом та фізичним тілом?
2	Розділіть суміш заліза, сірки, кухонної солі та води, використовуючи знання про їх фізичні властивості.
3	Чим відрізняються атоми, молекули, йони?
4	Чому під час хімічних обчислень використовують відносні атомні маси елементів, а не абсолютні?
5	Доведіть, що хімічна формула є моделлю будови речовини.
6	Чому атоми елементів мають здатність сполучатися між собою у строго визначених співвідношеннях?
7	Чи не порушується закон збереження маси речовин під час складання рівнянь хімічних перетворень?
8	Доведіть, що між речовинами можуть відбуватися хімічні перетворення. Як їх можна спостерігати?
9	Які речовини можна використати для добування кисню в лабораторії?

У насиупних класах є більше можливостей для створення проблемних ситуацій, тому що навчальний матеріал уміщує значно більше демонстрацій, лабораторних дослідів, практичних робіт. Під час вивчення класів неорганічних речовин хімічні властивості кожного з них підтверджуються експериментально. Наприклад, учитель демонструє хімічні властивості оксидів: взаємодія з водою кальцій і фосфор (V) оксидів та випробування отриманих розчинів індикаторами. Виникає проблемна ситуація: чому розчин кальцій оксиду дає лужну реакцію, а фосфор (V) оксиду – кислу?

Вивчення загальних властивостей кислот, як правило, демонструється на прикладі хлоридної кислоти, що відноситься до безоксигенових кислот. Проблема: чи буде проявляти такі ж властивості розчин сульфатної кислоти, що входить до оксигеновмісних кислот? Чи проявлятиме загальні властивості кислот оцтова кислота, що належить до органічних?

Дослід взаємодії води з натрієм може викликати в учнів кілька утруднень: по-перше, чому шматок натрію інтенсивно «бігає» по поверхні води?; по-друге, куди подівся шматок натрію?; по-третє, який газ виділився?; по-четверте, що утворилося в розчині?

Під час демонстрування взаємодії металів з розчинами кислот залізо реагує з виділенням газу, а мідь – ні. Як пояснити це явище?

Чому елементи утворюють алотропні видозміни, чому ці видозміни різняться властивостями?

Продемонструвавши взаємодію натрій та кальцій гідроксидів з карбон (IV) оксидом, у першому випадку утворюється прозорий розчин, у другому – мутний. Як пояснити цю суперечність?

У трьох пробірках під шифрами є розчини натрій хлориду, хлоридної кислоти та натрій гідроксиду. Як визначити ці речовини найраціональнішим способом?

З'ясувати, за яких умов можна добути кисень у лабораторних умовах, користуючись гідроген пероксидом.

Якщо кислоти є молекулярними сполуками, то чому їх водні розчини проводять електричний струм?

Як видно з наведених прикладів, під час проблемного навчання учень не сприймає істину як готовий продукт, а має можливість її шукати, відкривати. Діяльнісний підхід зосереджує увагу на тому змісті, який дає змогу сформувати способи самостійного здобування знань та їх застосування. Тому проблемне навчання певною мірою реалізує діяльнісний підхід.

Хімія як академічний предмет відіграє важливу роль у загальнокультурному, інтелектуальному та емоційному розвитку учня. Ці цілі формуються як місія предмета в розвитку особистості учня. Варто зазначити, що на основі хімічних знань можна формувати ключову прогностичну компетенцію особистості, зокрема вміння передбачати, висувати гіпотези на основі знання про причинно-наслідкові зв'язки й експериментально перевіряти ці гіпотези [11].

Висновки. На основі проблемних ситуацій, розв'язування проблем учні навчаються: шукати шляхи вирішення навчальних, а отже, життєвих ситуацій; аналізувати, порівнювати, планувати свою роботу; виявляти зв'язки між об'єктами, поняттями, явищами; узагальнювати, засвоювати загальнонавчальні та предметні вміння і навички; виконувати досліди, перевіряючи при цьому факти; доводити істинність хімічних перетворень, формулювати висновки та дослідно їх перевіряти; експериментувати, зіставляючи чи перевіряючи факти, явища, навчальні дії. Результатом такого навчання є сформовані здібності до соціально-творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Удосконаленя навчального процесу в середній школі / А. М. Алексюк, О. С. Кашин. – К. : Голов. вид-во вид. об-ня «Вища школа», 1986. – 56 с.

2. Бондар В. Дидактика / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

3. Волкова Н. П. Педагогіка. : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.

4. Гончаренко С. Методика як наука / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 5–11.

5. Матюшкин О. Проблемные ситуации и мышление в обучении / О. Матюшкин. – М., 1972. – С. 32–33.

6. Психологія / [за ред. Г. С. Костюка]. –3-є. вид. – К. : Рад. шк., 1968. – С. 254.

7. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М., 1958.

8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1946. – С. 340–341.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 365 с.

10. Савчин М. Навчальний діалог як форма і метод навчання / М. Савчин // Біологія і хімія в школі. – 2012. – № 2. –С. 9–12.

11. Сергеев И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и внеурочной деятельности : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с

12. Чернобельская Г. М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / Г. М. Чернобельская. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

М. М. Савчин. Проблемное обучение как средство реализации деятельного и компетентнтсного походов при изучении школьного курса химии.

В статье раскрыто значение проблемного обучения для внедрения деятельного и компетентностного походов в школьном курсе химии.

***Ключевые слова**: проблемная ситуация, проблемное обучение, деятельный подход, компетентностный подход.*

SUMMARY

M. Savchyn. Problem teaching as the means of implementing activity and competence approaches in the secondary school chemistry course.

The importance of problem teaching for implementing activity and competens approaches in the secondary school chemistry cours is analized in the article.

Key words: problem situation, solving problem teaching, activity approach, competence approach.

УДК 378.17

Т. В. Чорна
Класичний приватний університет

ФІЗКУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВІДНОВЛЕННЯ ОРГАНІЗМУ ШКОЛЯРІВ

У статті актуально постає проблема професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в цілісному освітньому процесі ВНЗ, формування ціннісного ставлення до організації фізкультурно-дозвіллєвої діяльності школярів як засобу відпочинку, розваги і відновлення організму учнів у вільний від навчання час та формування гармонійно розвиненої особистості.

***Ключові слова**: дозвілля, професійна підготовка, фізична культура, рухова активність, фізкультурно-дозвіллєва діяльність, фізичне виховання, вільний час.*

Постановка проблеми. Вироблення у школярів інтересу до заняття фізичною культурою є важливою умовою формування відповідної потреби. У молодших школярів інтерес, як правило, народжує позитивні емоції, викликані безпосередньо самим виконанням вправ. В учнів середніх і старших класів поряд із розвитком інтересу велике значення має формування, завдяки чого заняття фізичною культурою сприймаються як необхідна умова розумно організованого повсякденного життя. Пробудженню і розвитку у школярів інтересу до фізичної культури сприяє якісне проведення уроків та організації фізкультурного дозвілля [3], хороше оснащення та естетичне оформлення матеріально-спортивної бази.

На думку В. Н. Платонова, навчально-виховний процес загальноосвітньої школи дедалі більше перевантажується предметами, які розвивають тільки розумову діяльність, і при цьому зовсім не враховується зниження рівня фізичного розвитку сучасних дітей і погіршення стану їх здоров'я. Водночас відхилення у шкільній практиці від мети фізичного виховання і зведення його до суто нормативного підходу, що спостерігається останнім часом, не тільки суперечить ідеї формування гармонійно розвиненої особистості, але й підсилює і без того критичний стан здоров'я школярів [4].

Особливо проблематичним для багатьох школярів є використання вільного часу. Діяльність у цій сфері поєднує процеси пізнання, споглядання, перетворення, оцінки, удосконалюються форми спілкування між учнями. Можливість змінювати ролі в межах вільного часу, переключатися з однієї діяльності на іншу збільшує його значення в житті людини. Розглядаються також проблеми організації вільного часу педагогічно доцільного використання учнями і підготовки їх до розумного проведення дозвілля, важливості раціональної організації часу і наявності досвіду його використання [5].

Здатність до гнучкості кожного індивіда диктується життєвим досвідом сім'ї, школи і суспільства, формуються особистісні якості учня, поступово утворюється внутрішній механізм саморегуляції, здійснюється засвоєння і передача моральних та естетичних цінностей.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Класичного приватного університету і є частиною комплексної теми кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання «Теоретико-методичні засади фізичного виховання і фізичної реабілітації різних груп населення» (0107U0004193).

Мета статті – висвітлити різноманітні форми організації фізкультурно-дозвіллєвої діяльності учня як надійного засобу навчання, фізичного, естетичного та інтелектуального розвитку особистості.

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

У процесі наукового дослідження були виділені та вирішувалися такі завдання:

– проаналізувати науково-методичну літературу з обраної проблеми та розкрити сутність основних наукових підходів до організації фізкультурно-дозвіллєвої діяльності у вільний від навчання час школярів;

– визначити найбільш поширені форми організації фізкультурної діяльності у вільний від навчання час за допомогою анкетування учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Для вирішення поставлених завдань використовувалися такі методи, як: аналіз науково-методичної літератури; ретроспективний аналіз; математико-статистична обробка результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для вчителя фізичної культури загальноосвітньої школи ці вимоги виражені в меті та завданнях фізичного виховання учнів – формуванні здорового, фізично досконалого, соціально активного, морально стійкого молодого покоління України.

Дослідженню проблем фізичного виховання школярів останнім часом приділялася належна увага, зокрема таким її аспектам, як: залежність стану здоров'я і фізичного виховання школярів від їх способу життя (А. Ф. Артюшенко, І. Д. Глазиріна, В. І. Лех, В. Ф. Новосельський, М. С. Солопчук); підвищення рухової активності учнів (Е. С. Вільчковський, Р. Є. Мотилянська, М. С. Осипова, Б. Ф. Проскудін, Л. П. Сергієнко, А. Г. Хрипкова); підвищення ефективності позакласної і позашкільної роботи з фізичної культури (С. М. Бажуков, Р. О. Бєлов, Л. В. Волков, М. О. Третьяков); з'ясування чинників, що зумовлюють формування зацікавленості у дітей та підлітків до занять фізичною культурою (О. Бебешко, А. Москальова, Н. Сінькевич, Л. Татарнікова).

На думку дослідника І. Глазиріна [3], фізичне виховання дітей – це соціально організований педагогічний процес, спрямований на формування здорового, фізично досконалого та підготовленого, активного, спритного, стійкого до дії факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, молодого покоління. Мова йде про прояви життєдіяльності дитячого організму, що якісно змінюються не тільки у процесі біологічного дозрівання за певних умов, а й під впливом фізичних навантажень. Завдання фізичного виховання зумовлено об'єктивною необхідністю сучасного розвитку суспільства в забезпеченні ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя та формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та активного відпочинку.

Виконання цього завдання здійснюється шляхом систематичного залучення учнів до рухової діяльності. Щоб охопити підлітків систематичними заняттями фізичними вправами у вільний від навчання час, необхідно виховати у дітей потребу у фізичному вдосконаленні. Вирішення цього завдання потребує передусім посилення виховної роботи, спрямованої на формування у кожного школяра цієї потреби. Особливе значення виховної роботи пояснюється тим, що потреба – це психологічний стан, який характеризує потяг особистості до конкретних дій, які сприймаються як необхідна умова існування. Таким чином у процесі виховання планомірно повинні формувати у школярів саме такий стан, який характеризується як потяг до занять фізичними вправами з метою розвитку своїх здібностей, зміцнення здоров'я.

З метою збільшення функціональних можливостей організму, необхідно заповнювати вільний час школярів заняттями фізичними вправами, що є одним із засобів відвернення їх від поганих звичок та пропагандою здорового способу життя. У процесі анкетування 115 школярів ЗНЗ Запорізької, Херсонської, Вінницької областей, було встановлено, що для підтримання рухового режиму та здорового способу життя школярів необхідно: відпочинок на природі – 2,7%; поєднання оптимального режиму роботи і відпочинку – 36,3%; регулярні заняття спортом – 22,3%; заняття фізкультурою – 16,9%.

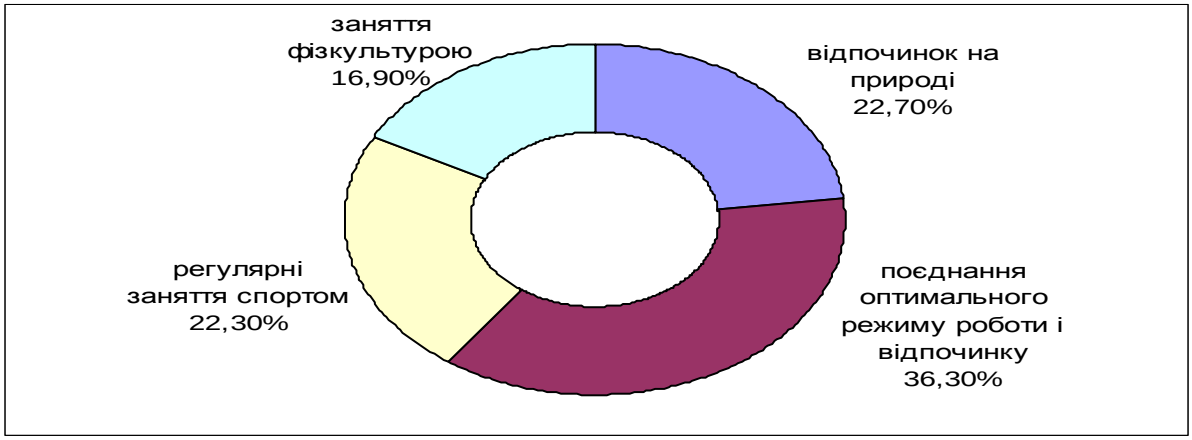


Рис. 1. Результати відповідей на запитання анкети: Що необхідно для підтримання рухового режиму та здорового способу життя школярів?

Проаналізувавши результати опитувань школярів, було виявлено, що більшість учнів віддає перевагу поєднанню оптимального режиму навчання та відпочинку. Підвищення працездатності організму за рахунок покращання функціонального стану організму, переходу на інший, оптимальний у конкретних умовах стомлювальної діяльності рівень координації рухових та вегетативних функцій є найбільш вагомим результатом використання активного відпочинку.

Засвоєння культурних цінностей, пізнання нового, аматорська праця, творчість, фізкультура і спорт, туризм, подорожі – ось чим і ще багато іншим може бути зайнятий він у вільний час. Усі ці заняття вкажзують на досягнутий рівень культури учнівського дозвілля. Дозвілля – це діяльність, здійснювана в річищі певних інтересів і цілей, які ставить перед собою людина [1].

Соціально культурна цінність дозвілля полягає в тому, що: учень отримує нову інформацію, збагачується інтелектуально; формує естетичний смак; виробляє навички культурної поведінки; має можливість задовольнити свої духовні потреби; самовиразитися; піднімає настрій, знімає психічне напруження; отримує задоволення.

Відзначимо результати відповідей респондентів на запитання: Які заходи з фізкультурної діяльності проходять у Вашій школи: заняття у фізкультурних гуртках та спортивних секціях – 70%; година здоров'я – 15%; спортивні конкурси – 50%; «День здоров'я» – 81%; «Веселі старти» – 84%; командні ігри та естафети – 80%; шкільні спортивні змагання з основних видів спорту – 80%; фізкультурні свята – 20%; екскурсії вихідного дня – 16%; туристичні походи – 44%; фізкультурно-спортивні вечори – 6,5%; спортивне свято – 19% (рис. 2).

За результатами дослідження встановлено, що більшість форм організації фізкультурно-дозвіллевої діяльності школярів потребують модернізації та професійного підходу щодо організаційних, педагогічних, управлінських, господарських та громадських навичок учителів фізичної культури, спрямованих на найважливіші потреби учня – досягнення успіху в значущій для нього діяльності.

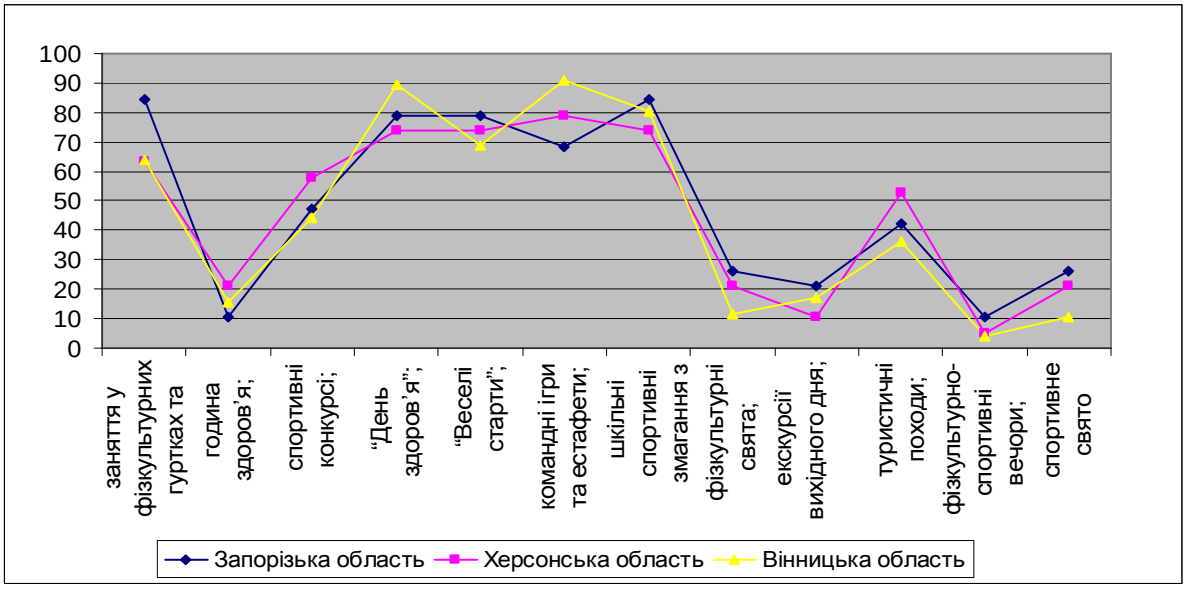


Рис. 2. Форми організації фізкультурної діяльності у вільний від навчання час учнів загальноосвітніх навчальних закладах

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

Ураховуючи те, що активізація пізнавальної діяльності учня тісно пов'язана з рівнем інтенсивності емоцій, дуже важливо створити на різних видах занять із фізкультурно-дозіллєвої діяльності особливий мікроклімат творчого натхнення та співпраці у спілкуванні вчителя фізичної культури з учнями, учнів між собою. Адже сучасна педагогічна практика свідчить про перевагу суто шкільних форм і методів фізичного виховання підлітків, де, на нашу думку, через перенасиченість програмного матеріалу важко врахувати специфіку дітей різної статі та зацікавленості [6].

Формування у школярів потреб, у тому числі потреби у фізичному вдосконаленні, є складним та багатогранним педагогічним процесом. Характер потреб і процесів їх формування залежить від багатьох впливів на дитину з боку школи та батьків, засобів масової інформації, літератури. Причому сам учень може обирати різні форми організації дозвілля: колективні, індивідуальні, групові, парні та стати активним учасником процесу формування особистих потреб [2].

Без усвідомленого бажання, потреби самих підлітків удосконалювати свої фізичні можливості неможливо успішно здійснювати їх фізичне виховання. У цілому зростає зацікавленість підлітків своїм здоров'ям, формується спрямованість на фізичну досконалість та здоровий спосіб життя. Зміцнення та збереження здоров'я школярів – головне завдання фізичного виховання.

У формуванні фізичного і морального здоров'я школярів, зростанні рівня культури життєдіяльності і досягненні соціальної та міжнаціональної гармонії, толерантності всіх верств населення країни майже не використовується величезний потенціал занять спортом та фізичною культурою.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в пошуку ефективних умов організації вільного часу школяра з урахуванням задоволення потреб особистості, формуванні моральних та ідейних поглядів школяра у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Цьому питанню надається дедалі більшого значення, але практична організація ще не досягла необхідного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллєзнавство : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 208 с.

2. Мазоха Д. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. Мазуха. – К. : Центр навч. літ-ри, 2005. – 168 с.

3. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції, технології, досвід / [Биковська О. В., Горбинко В. М., Петрочко Ж. В. та ін.]. – К. : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.

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

4. Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів обговорювали на засіданні колегії СЕС України [Електронний ресурс] / Надія Полька, заступник директора Інституту гігієни та медичної екології ім. О. М. Марзєєва АМН України. – Режим доступу : http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20081204_1.html.

5. Фащук О. Гендерний аспект вибору підлітками рухової активності поза межами школи / О. Фащук. – Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту – 2010. – № 3. – С. 168–175.

6. Фесієнко І.А. Формування мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів [Електронний ресурс] // Мій тренер. – 2009. – Режим доступу : http://miytrener.com/246-formuvannya-motivaciyi-do-izkulturno.html.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Чёрная. Физкультурно-досуговая деятельность как средство восстановления организма школьников.

В статье актуально встает проблема профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в целостном образовательном процессе вуза, формирования ценностного отношения к организации физкультурно-досуговой деятельности школьников как средства отдыха, развлечения и восстановления организма учащихся в свободное от учебы время и формирования гармонично развитой личности.

***Ключевые слова**: досуг, профессиональная подготовка, физическая культура, двигательная активность, физкультурно-досуговая деятельность, физическое воспитание, свободное время.*

SUMMARY

T. Chornaya. Physical and leisure activities as A way of recovering of schoolchildren's organism.

This article describes a problem of professional training of future teachers of physical education during the education process in the university, attitude formation of relations to the organization of the physical and leisure activities of schoolchildren as a way of rest, entertainment and recovery of schoolchildren's organism during their free time and harmonious personality development.

Key words: leisure, professional preparation, physical culture, motive activity, physical activity, physical education, spare time.

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

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК [373.2:392]:7.071.5

І. С. Байкова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА РОБОТА ДНЗ ЯК КОМПОНЕНТ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МУЗИЧНИХ КЕРІВНИКІВ

У статті розкрито сутність безперервної освіти. Висвітлено шляхи професійного розвитку педагогів, зокрема музичних керівників, в умовах підвищення кваліфікації. Проаналізовано форми організації науково-методичної роботи з музичними керівниками ДНЗ.

***Ключові слова**: безперервна освіта, післядипломна педагогічна освіта, освіта дорослих, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, науково-методична робота.*

Постановка проблеми. Прагнення України ввійти до світового освітнього простору спричинює модернізацію освіти, яка віднині має орієнтуватися на нові фундаментальні цінності. Усім сучасним навчальним закладам узагалі та дошкільним навчальним закладам (ДНЗ) зокрема потрібні не просто сумлінні, а й компетентні і творчі педагоги, які володіють інноваційними технологіями, уміють швидко пристосовуватися до освітніх змін, швидко ухвалювати рішення, активно діяти в різних ситуаціях тощо. Надавати оновлені професійні знання освітянам, розвивати їх професійну компетентність покликана неперервна освіта, насамперед одна з її складових – система післядипломної педагогічної освіти.

Музичний керівник дошкільного закладу як педагог початкового рівня освіти відіграє особливу роль у становленні й усебічному (естетичному, моральному, духовно-творчому, фізичному тощо) розвитку особистості дитини. Головною складовою професійної майстерності музичного керівника є професійна компетентність, яка забезпечує в підсумку результаті ефективність діяльності педагога-музиканта. Тому питання розвитку професійної компетентності музичного керівника ДНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти, зокрема на рівні навчального закладу, у міжкурсовий період є актуальним.

Аналіз сучасного стану післядипломного розвитку професійної компетентності музичних керівників ДНЗ дав змогу виявити низку суперечностей:

– між сучасними вимогами до рівня підготовленості музичного керівника з позицій особистісно орієнтованого, культурологічного і

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

діяльнісного підходів та існуючим знаннєво орієнтованим підходом до змісту навчання в системі підвищення кваліфікації;

– між потребою музичного керівника в постійному розвиткові професійної компетентності та інертністю традиційної системи підвищення кваліфікації педагогів (зокрема в міжкурсовий період);

– між необхідністю удосконалення професійної компетентності музичного керівника в системі післядипломної педагогічної освіти і недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ цього процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Спектр проблем, охоплених у публікаціях учених щодо розвитку післядипломної педагогічної освіти, досить різноманітний. Так, науковці (К. Альбуханова-Славська, Ю. Бабанський, Г. Браже, Н. Клокар, С. Крисюк, Н. Ничкало, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко, М. Скаткін та ін.) вивчають сутність і структуру післядипломної педагогічної освіти, закономірності розвитку системи післядипломної освіти як однієї з ланок неперервної освіти (І. Жерносек, С. Крисюк, В. Пікельна, Н. Протасова, Т. Сущенко). Обґрунтування методології безперервності в системі післядипломної освіти знаходимо у працях українських учених (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Кремень, В. Олійник, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко та ін.). Сутність й особливості теорії і практики навчання у післядипломній педагогічній освіті взагалі та в системі підвищення кваліфікації зокрема висвітлено у працях І. Анциферової, Є. Белозерцєва, В. Демчук, Н. Клокар, Ю. Кулюткіна, В. Маслова, В. Олійника, В. Пуцова, Н. Протасової, Н. Ситникова, В. Сухобської, Г. Сущенко, О. Тонконогої, М. Чегодаєва та інших. Вчені З. Алларов, Є. Рогов, А. Сошенко, І. Табачек, Т. Ткачова та інші досліджували проблеми самоосвіти, професійного та особистісного самовдосконалення педагога впродовж життя. Достатньо уваги приділено вітчизняними та зарубіжними вченими питанням удосконалення системи післядипломної освіти для різних категорій педагогічних працівників, що сприяє розвитку їх професійної компетентності. Дослідженням з цієї проблеми присвячені праці В. Бездухова, Т. Браже, В. Введенського, Б. Гершунського, Р. Гильмєєвої, А. Маркової, О. Онаць, Л. Пуховської, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, у тому числі вчителів музики – Е. Абдуліна, О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін.

На наш погляд, у наявних дослідженнях не знайшли повного відображення питання підготовки педагогів у міжкурсовий період на

рівні району та навчального закладу. Так, аналіз професійної діяльності педагогів дошкільного навчального закладу в системі науково-методичної роботи як однієї з форм безперервної післядипломної педагогічної освіти лише започатковується в публікаціях. Щодо цього інтерес для нас становлять праці І. Беха, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, Е. Панько та ін.

Водночас аналіз науково-педагогічної літератури, результатів сучасних досліджень умов професійної діяльності музичного керівника, процесу безперервного вдосконалення його майстерності та компетентності засвідчує, що недослідженою залишається низка актуальних питань.

Мета статті – дослідити сутність науково-методичної роботи ДНЗ як компонента безперервної післядипломної педагогічної освіти музичних керівників.

Виклад основного матеріалу. У процесі швидких технічних, технологічних та соціальних змін у суспільстві післядипломна педагогічна освіта стає однією з найважливіших структур, що здійснюють професійне вдосконалення, перепідготовку та адаптацію педагогічних кадрів до нових вимог життя і праці. У нашій державі вона, отримавши офіційний статус у Законі України «Про освіту» [2, стаття 47, п.1], розглядається як невід'ємна складова системи педагогічної освіти, одна з найважливіших ланок у системі неперервної освіти, що доповнює та розширює базову професійну освіту, підтримує й удосконалює професіоналізм педагогів, створює креативне середовище для їх самоактуалізації та саморозвитку (Л. Покроєва) з метою досягнення стандарту навчально-виховної діяльності та подальшого творчого розвитку.

Важливим чинником формування професійної компетентності педагогів узагалі, зокрема ДНЗ, та складовою безперервної післядипломної педагогічної освіти є науково-методична робота. Вона є цілісною системою дій і заходів, спрямованих на формування професійно-педагогічної, особистісної, соціально-психологічної культури педагогічних працівників, розширення і поглиблення їх знань, розвитку творчого потенціалу, вироблення професійних умінь розв'язувати важливі педагогічні проблеми сучасності, виявлення й узагальнення найкращого педагогічного досвіду, продукування нових педагогічних ідей і технологій у сучасних умовах. Науково-методична робота складається із двох взаємопов'язаних і взаємозумовлених підструктур – навчально-методичної (сприяє підвищенню професійно-педагогічної культури педагогів і

комплексному методичному забезпеченню навчально-виховного процесу) і науково-дослідницької (стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій навчання і виховання, забезпечує експериментальну перевірку їх ефективності).

Науково-методична робота, як і будь-яка система, основними структурними компонентами має: мету; зміст навчання, самоосвіти та методичної роботи; види діяльності; організаційні форми; методи навчання; результативність тощо.

Основною **метою** науково-методичної роботи в розвитку професійної компетентності музичного керівника є: вдосконалення підготовленості педагога-музиканта до художньо-естетичного виховання дошкільників, адекватного вимогам сучасного суспільства.

Під час удосконалення професійної компетентності музичних керівників **зміст** науково-методичної роботи передбачає: розширення обізнаності у процесі самоосвіти, навчання (не відновлення знань, якими оволодів педагог у ВНЗ, а ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації навчально-виховного процесу, розгляд на високому науковому рівні педагогічних проблем, що викликають утруднення у практичній роботі, збагачення естетичної культури особистості музичного керівника); обмін передовим педагогічним досвідом; формування вмінь застосовувати методи, прийоми навчання, форми роботи, необхідні для професійної діяльності, упроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та освітньої практики у власний досвід роботи з дошкільниками; здобуття навичок самовдосконалення через самоконтроль, самоосвіту, активну участь у різноманітних методичних заходах тощо.

Спираючись на наукові положення В. Ружицького [3], ми виокремлюємо **види** науково-методичної роботи, а саме: навчання (як спосіб засвоєння музичним керівником нових знань, їх поповнення, процес набуття вмінь, навичок і способів педагогічної діяльності), цілеспрямована самоосвіта та власне діяльність, тобто практична педагогічна робота, що передбачає вивчення і впровадження нових технологій і методик, проведення науково-педагогічних досліджень, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду та інші види діяльності педагога з метою підвищення власного рівня умінь (робота в методичних об’єднаннях, творчих групах тощо, активна дійова участь у семінарах, конференціях, педчитаннях, розроблення методичних матеріалів та ін.).

Відтак важливим напрямом науково-методичної роботи є створення в навчально-виховних закладах мотиваційно-розвивального середовища,

яке сприятиме залученню педагогів, зокрема музичних керівників, до колективної дослідницької та індивідуальної творчо-пошукової діяльності, стимулюванню їх самоосвіти, творчій самореалізації, що забезпечить підвищення професійної компетентності в міжатестаційний період.

Отже, необхідність науково-методичної роботи полягає в тому, щоб стимулювати особистісно-професійний саморозвиток педагогів не тільки раз на п'ять років (курси підвищення кваліфікації), а й у міжкурсовий період. Цьому сприяє **різноманітність форм** організації науково-методичної роботи. Це колективні форми (проблемно-тематичні курси, школа передового педагогічного досвіду, науково-практичні, науково-методичні семінари, семінари-практикуми, конференції, творчі групи, тренінги, педагогічні читання, інтерактивні ігри, методичні об'єднання, практичні заняття, тренінги; конференції з обміну досвідом, а також групові проекти, науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагогів системою післядипломної педагогічної освіти тощо) та індивідуальні форми організації науково-методичної роботи (консультації, наставництво, самоосвітня діяльність, розроблення методичних матеріалів, атестація, участь у конкурсах тощо) (Ю. Бабанський, О. Василенко, А. Єрмола, І. Жерносек, С. Крисюк, І. Курдюмова та ін.). Останнім часом значно поширеними стали нетрадиційні форми організації методичної роботи: авторські школи, творчі студії, методичні фестивалі, круглі столи, аукціони педагогічних ідей, а також аналоги популярних сучасних радіо- і телепередач (О. Василенко, А. Єрмола, Н. Стяглик та інші). Вони, на думку В. Дивака, значною мірою осучаснюють та урізноманітнюють співпрацю методистів і педагогічних працівників, викликають жвавий інтерес у педагогів, сприяють покращанню справи підвищення їх кваліфікації.

Вивчаючи **методи** науково-методичної роботи, які використовуються під час підвищення фахової майстерності педагогів мистецьких дисциплін, умовно поділимо їх на загальнодидактичні, специфічні, активні та методи дистанційної освіти.

Загальнодидактичні методи: пояснювально-ілюстративний (дозволяє за короткий час дати педагогу у концентрованому вигляді значний обсяг матеріалу), дослідницький (метод творчого застосування знань).

Специфічні методи: імпровізації (сприяє моделюванню художньо-творчого процесу), створення ситуації творчого пошуку (необхідний для системності та послідовності засвоєння матеріалу, для здійснення інтеграції, єдності теорії та практики), колективного осмислення та вільного

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

аналізу (відкрите висловлювання своїх думок кожним учасником навчального процесу, що деталізує та поглиблює аналіз будь-якого питання (наприклад, аналіз мистецького твору)), паралельного навчання (педагоги однієї мистецької дисципліни залучаються «у ролі педагога» інших мистецьких дисциплін (образотворчого мистецтва, літератури, художньої культури, музики тощо)).

Активні методи: неімітаційні (проблемні семінари, тематичні дискусії, практичне заняття, мозковий штурм, круглий стіл, науково-практична конференція, аналіз конкретних ситуацій (АКС), розбір документації, педагогічні ігрові вправи, педагогічна практика), імітаційні (неігрові – імітаційні вправи, дія за інструкцією, тренінг; ігрові – ділова гра, розігрування ролей, ігрове проектування, організаційно-діяльнісні ігри) (К. Завалко) [1, 138].

Методи дистанційної освіти: відео-семінари та конференції в режимі он-лайн, індивідуальні консультації методистом і педагогом-експериментатором через Інтернет (Т. Агейкіна-Старченко).

Одним із компонентів науково-методичної роботи є її кінцевий результат (**результативність**), що, на думку Т. Колодяжної, характеризує високий рівень професійної компетентності педагогів та колективу у цілому у вирішенні освітніх завдань ДНЗ. У системі науково-методичної роботи з музичними керівниками результатом науково-методичної роботи буде: розвинена потреба в постійному поповненні знань, сформованість гнучкого мислення, уміння моделювати і прогнозувати освітньо-виховний процес, здійснювати глибокий та детальний аналіз педагогічних ситуацій; сформованість навичок самостійної та самоосвітньої роботи; розкриття творчого потенціалу. Це дасть можливість музичному керівнику підготуватися і перейти до цілеспрямованої науково-практичної, дослідницької діяльності, що свідчить про вищий професійний, освітній рівень педагога-музиканта, якість освітньо-виховного процесу та результативність педагогічної діяльності у цілому.

Розробка теоретичних, методичних і практичних питань забезпечення ефективності професійної компетентності педагогів, зокрема музичних керівників, у системі науково-методичної роботи залишається актуальним завданням педагогічної науки. Для досягнення якості вдосконалення професійної компетентності музичних керівників недостатньо розробити методичні рекомендації щодо оцінки кількісних та якісних параметрів професійного розвитку педагога в системі науково-методичної роботи. Важливо проаналізувати сучасну практику науково-

методичної роботи і на цій основі розробити головні напрями її вдосконалення. Проте, поділяючи думку М. Войцехівського, зазначимо, що зусилля теоретиків і практиків у сфері науково-методичної роботи необхідно зосередити на розробці нових форм, методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів дошкільних навчальних закладів узагалі та музичних керівників зокрема. Для цього необхідно враховувати: змістові характеристики системи післядипломної педагогічної освіти, а саме науково-методичної роботи; андрагогічні умови якісного забезпечення процесу підвищення фахової компетентності. Та це є метою подальших наших досліджень.

Висновки. У зв'язку з модернізацією змісту освіти змінюється і мета діяльності педагога. Відтепер підвищення кваліфікації не відбувається в режимі інформування, а передбачає також організацію діяльності в міжкурсовий період, який за часом виявляється значно тривалішим, ніж навчання в період перебування на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти.

Науковці пропонують багато шляхів організації безперервного вдосконалення компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. Але, на наш погляд, доречним буде такий вид підвищення кваліфікації педагогів, зокрема музичних керівників, дошкільного навчального закладу, як система науково-методичної роботи, що може стимулювати особистість працювати не тільки раз на п'ять років, а й протягом міжкурсових періодів, тобто безперервно.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розгляді взаємодії музичних керівників з методистами дошкільних закладів та із закладами системи підвищення кваліфікації педагогів. Потребує наукового аналізу проблема забезпечення якості підвищення фахової кваліфікації музичних керівників, їх професійного розвитку у процесі науково-методичної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Завалко К. В. Активні методи навчання як ефективний засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики / К. В. Завалко // Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. Вип. 146. Серія Педагогічні науки / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – С. 136–139.

2. Закон України «Про освіту», прийнятий Верховною Радою України 23 березня 1996 року. – К. : ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.

3. Ружицький В. А. Теорія і методика розвитку професійних умінь учителів образотворчого мистецтва у системі післядипломної освіти : наук.-метод. посіб. / В. А. Ружицький. – Біла Церква : КОІПОПК, 2010. – 235 с.

РЕЗЮМЕ

И. С. Байкова. Научно-методическая работа ДУУ как компонент безпрерывного последипломного педагогического образования музыкальных руководителей.

В статье раскрыта сущность непрерывного образования. Освещены пути профессионального развития педагогов, в частности музыкальных руководителей, в условиях повышения квалификации. Проанализированы формы организации научно-методической работы с музыкальными руководителями ДУУ.

***Ключевые слова**: непрерывное образование, последипломное педагогическое образование, образование взрослых, повышение квалификации, профессиональное развитие, научно-методическая работа.*

SUMMARY

Bykova I. Scientific-methodological wor of CEE as a component of lifelong post-gaduate education of music teachers.

In this article opens an aim of Lifelong Learning. An author of this article focuses on the ways of pedagogues' professional development in terms of in-service teacher training are shown.

Key words: lifelong learning, post education pedagogical education, adult education, adult post-certificate education, professional development, scientific and methodical work.

УДК 371.134:796.015

Ж. В. Бережна
Харківська державна академія
фізичної культури

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ З ПЛАВАННЯ

У статті визначено поняття «професійна компетентність майбутнього тренера з плавання», виділено умови її формування. Розглянуто основні підходи (гуманістичний, інтегративний, компетентнісний), які є основою формування професійної компетентності педагогів-тренерів. Показано роль професійного самовдосконалення у становленні професійної компетентності. Представлено модель формування професійної компетентності майбутнього тренера з плавання.

***Ключові слова**: професійна компетентність, професійне самовдосконалення, гуманістичний, інтегративний, компетентнісний підходи.*

Аналіз актуальних досліджень. Аспекти фахової підготовки стали предметом уваги науковців А. Алексюка, С. Батишева, І. Беха, В. Галузинського, Р. Гуревича, М. Євтуха, М. Жалдака, І. Зязюна, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна. Проблеми, пов'язані з дослідженням загальних питань професійної підготовки та змісту професійної освіти, неперервної професійної освіти, розкрито у працях А. Бєляєвої, С. Гончаренка, Н. Кузьміної, М. Махмутова, М. Нікандрова, О. Пєхоти. Розробкою та впровадженням сучасних педагогічних технологій професійної підготовки фахівців займалися В. Безпалько, І. Козловська, Л. Пуховська, М. Сметанський, Г. Тарасенко та ін.

Різноманітні аспекти професійної підготовки тренерів та вчителів фізичної культури у вітчизняній науці досліджували Л. Волков, О. Демінський, С. Дмитренко, Ю. Желєзняк, Р. Карпюк, Т. Круцевич, Т. Ротерс, Л. Сущенко, С. Філь, Б. Шиян та ін.

Незважаючи на ґрунтовність проведених досліджень, поза увагою наукових досліджень залишилася проблема формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання.

Вимоги до фахівців, які відображають соціальне замовлення суспільства, педагогічно відзеркалюються через зміст освіти, а саме у навчальних планах, програмах, документах методичного забезпечення.

Вивчення змісту та структури навчального плану підготовки за напрямами «Спорт», «Фізичне виховання» показало, що на практиці домінує функціональний підхід, для якого є характерним:

– слабкий зв’язок між окремими дисциплінами;

– підготовка не до цілісної професійної діяльності, а до окремих видів навчальної і педагогічної діяльності;

– неузгодженість змісту дисциплін циклу загальнопрофесійних дисциплін і циклу професійно орієнтованих дисциплін, тобто навчальні дисципліни зазначених циклів дещо відокремлені одна від одної, що не дозволяє реалізувати принцип наскрізності у їх викладанні.

Це означає, що у змісті професійної підготовки реалізуються два компоненти соціокультурного досвіду – знання і способи діяльності. Інші два компоненти (досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення) залишаються на розсуд викладача. На думку Д. Левицького, якщо студент не засвоїв досвід творчої діяльності й досвід емоційно-ціннісного ставлення до діяльності, то його входження в соціокультурне середовище є проблематичним, оскільки особистісно орієнтоване навчання передбачає передусім опору на особистий (життєвий і навчальний) досвід, актуалізацію, розвиток і рефлексію цього досвіду [4]. Це означає, що процес професійної підготовки фахівців з фізичної культури і спорту потребує вдосконалення і модернізації, оскільки змінилися потреби і вимоги суспільства до якості і рівня підготовки фахівців цієї галузі.

Постановка проблеми. Відповідно до нової освітньої парадигми, незалежно від спеціалізації і характеру професійної діяльності, будь-який фахівець-початківець повинен оволодіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями і навичками діяльності відповідної галузі, досвідом творчої і дослідницької діяльності щодо розв’язання нових проблем, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до діяльності та її

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

результатів, тобто він має бути компетентним і конкурентоспроможним. Педагог, на думку В. Сластьоніна, виправдовує соціальні очікування тільки в тому випадку, якщо його особистісні якості, загальна і професійна культура розвиваються випереджаючими темпами стосовно підростаючого покоління [6, 51]. Тобто виникає **проблема**, сутність якої полягає в тому, що підходи, які на сьогодні існують у професійній освіті до підготовки фахівців потребують перегляду, а нові, які тільки з'явилися ще не є перевіреними, а отже, не є досконалими. Крім того, постійні зміни в освітньому процесі підготовки фахівців будь-якої галузі не завжди дають позитивний результат щодо якості підготовки. Ця діалектична суперечність, оскільки, з одного боку, процес підготовки фахівців має бути стабільним й усталеним, а з другого – мобільним і гнучким, ураховувати сучасні тенденції в науці й нові вимоги суспільства до рівня та якості підготовки фахівців. Розв'язати цю суперечність певною мірою можливо шляхом створення моделі, яка відображає процес підготовки конкурентоспроможного й компетентного фахівця.

Мета статті – проаналізувати і узагальнити наукові дослідження з питань формування професійної компетентності педагогів-тренерів; визначити й обґрунтувати структуру моделі формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «професійна компетентність майбутнього тренера з плавання» розуміємо комплексну характеристику особистості, яка поєднує професійні, комунікативні та особистісні якості особистості тренера і дозволяє досягати якісних результатів у професійній діяльності. Структуру професійної компетентності майбутнього тренера з плавання утворюють професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

Формування професійної компетентності студентів–майбутніх тренерів з плавання на основі їх особистісного і діяльнісного досвіду та вирішення завдань (оволодіння компетенціями) професійної підготовки можливо за певних умов. Можна виділити такі умови:

– гуманізація освітнього процесу, в основі якої є визнання права на індивідуальність і власну думку всіх його суб'єктів (діалог і спільний пошук рішень; особистий досвід як викладача, так і студентів; визнання важливості не тільки розв'язання проблеми, а й ухвалення його рішення й відповідальності за нього);

– удосконалення змісту дисциплін загальнопрофесійного циклу на основі міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін (не тільки професійно орієнтованих дисциплін, а й загальнопрофесійних), гуманістичного й компетентнісного підходів;

– розробка комплексу навчальних ситуацій, які передбачають оцінку ситуації. Проектування дій і відношень, ціннісно-смислової рефлексії й самооцінки, експертизи ухвалених рішень й необхідності поєднання фундаментальних і прикладних знань;

– застосування специфічних методів підготовки, таких як імітаційно-моделюючий і проектний способи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи;

– організація позааудиторної роботи, спрямованої на формування професійної компетентності через виконання навчальних завдань різного ступеня складності (у стандартних і проблемних ситуаціях), які моделюють професійну діяльність і вимагають критичної оцінки як результатів власної діяльності, так і навчальних досягнень студентів;

– здійснення контролю якості засвоєння навчального матеріалу шляхом оцінки знань, професійних умінь і навичок, а також у процесі педагогічної взаємодії здійснення моніторингу формування професійно важливих рис та якостей особистості.

Методологічною основою реалізації вищезазначених умов є гуманістичний, інтегративний та компетентнісний підходи.

Гуманістичний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання передбачає певний характер взаємовідносин і спілкування в системі «тренер–спортсмен». Педагог-тренер повинен організувати свою діяльність так, щоб виявити й розкрити потенціал і здібності спортсмена, максимально реалізувати його можливості у досягненні високих спортивних результатів. Взаємодія тренера зі спортсменом має бути організована як обмін досвідом пізнання (творчості), як обмін двох носіїв суб'єктивного досвіду – педагога й учня. Гуманізація передбачає зміну не тільки змісту, а й форм спілкування, перевагу інтерактивних форм взаємодії: діалогу, співпробітництва, вироблення спільної стратегії діяльності, узгодження дій та ін.

Інтегративний підхід як методологічна основа у формуванні професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання стосується змістової сторони компетентності. Основна ідея полягає в тому, щоб інтегрувати навчальний матеріал, охопити всі аспекти професійної компетентності майбутнього тренера, установити залежності і взаємозв'язки – як міжпредметні, так і внутрішньопредметні. Інтеграція при цьому розглядається не як формальне поєднання різних знань у новий навчальний предмет, а як формування у свідомості студентів нового розуміння відомих фактів, понять, законів. Тобто інтеграція виступає як певний технологічний

інструмент для отримання якісно нових знань. Інтегративний підхід дозволяє уникнути дублювання, побачити зв'язок теорії з практикою, застосовувати професійні знання і набувати досвіду уже у навчальній діяльності, сприяє залученню до професійної діяльності, формуванню і розвитку професійно важливих рис та якостей особистості студента. Реалізація міжпредметних зв'язків дозволяє підвищити науковість і доступність навчання, сприяє активізації процесу засвоєння знань, дозволяє розширити у студентів уявлення про взаємозв'язок різних галузей науки, відображає зв'язок навчання з майбутньою професійною діяльністю.

Компетентнісний підхід, який є концептуальною основою цього дослідження, синтезує такі категорії, як: «професійні функції учителя» (Н. Кузьміна); «педагогічна культура учителя» (Є. Бондаревська, В. Сластьонін); «педагогічна творчість» (В. Кан-Калік). Виходячи з концептуальної основи компетентнісного підходу, який полягає у «визначенні набору так званих «ключових компетенцій» певної професійної діяльності, кожна з яких поєднує мотиваційну, інтелектуальну, ціннісну, діяльнісну, соціальну й поведінкову складові», на нашу думку, необхідно, моделювати зміст дисциплін циклу професійно орієнтованих дисциплін відповідно до професійної діяльності педагога-тренера з плавання. Узгодження змісту підготовки з ключовими компетенціями, включення їх у зміст як наскрізних напрямів, передбачає роботу зі змістом у напрямку переходу від простого засвоєння знань до формування ціннісного ставлення до них, усвідомлення особистісного значення їх для професійної діяльності. Це означає необхідність надання змісту не тільки об'єктивної сторони (факти, явища, положення, закони та ін.), а й формування суб'єктивної позиції самого студента щодо навчального матеріалу, ціннісно-смислового ставлення до цього матеріалу, розвиток пізнавальних потреб та мотивації, прагнення до самовдосконалення й набуття досвіду (особистісного й професійного), що і становить основу компетентності.

Однією з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання є постійне професійне самовдосконалення – важливий напрям творчої діяльності, в якій проявляються й розвиваються педагогічні здібності. Одним із напрямів професійного самовдосконалення фахівців сфери фізичної культури і спорту є підвищення кваліфікації, яке здійснюється через використання різних форм організації навчання: курсів підвищення кваліфікації, семінарів, науково-практичних конференцій та ін. Кожна з цих форм має певні переваги, проте, у застосуванні цих форм у підготовці тренерів є і недоліки. По-перше, щодо кожного окремого напрямку підготовки фахівця вони використовуються епізодично.

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

Наприклад, отримані на курсах підвищення кваліфікації знання є фрагментарними, стосуються окремих аспектів або напрямів професійної діяльності. По-друге, запропонована тематика не завжди відповідає індивідуальним потребам тренера. По-третє, кількість закладів підвищення кваліфікації не дозволяє своєчасно оновити й поглибити власні професійні знання, ознайомитися з досягненнями науки (психології, педагогіки, методики викладання фізкультурно-спортивних дисциплін). По-четверте, підвищення кваліфікації «з відривом від виробництва» призводить до порушення нормального перебігу навчально-тренувальної діяльності, що негативно позначається на її кінцевих результатах.

Ніякі епізодичні форми організації навчання не мають забезпечити безперервність навчання, а отже, і систематичне оновлення знань. Тому одним з необхідних і найбільш ефективних форм підвищення кваліфікації тренера, його майстерності є професійне самовдосконалення.

Н. Брагіна виділяє самоосвіту і самовиховання як компоненти самовдосконалення. З філософської точки зору, процесу самоосвіти властиві основні закономірності теорії пізнання. Від споглядання-спостереження одиничних фактів до абстрактного мислення (індуктивний етап пізнання); від абстракцій, теоретичних узагальнень до практики, використання методів наукового пізнання (дедуктивний етап пізнання) [1, 99].

Самоосвіта – найвища форма самовираження особистості, в якій задіяні всі фізичні ф духовні сили людини. Характерною ознакою самоосвітньої діяльності є її добровільний характер, те, що вона залежить тільки від самого суб’єкта. О. Мисливченко виділяє чотири важливі компоненти внутрішньої свободи особистості, які проявляються у процесі цілеспрямованої і доцільної самостійної діяльності: 1) пізнання можливості вчинити так або інакше; 2) узгодження індивідом зовнішньої необхідності з внутрішніми переконаннями, прагненнями, інтересами; 3) прояв волі, вольових зусиль; 4) прагнення до самореалізації в об’єктивному світі [5, 38]. У психологічних дослідженнях професійне самовдосконалення розглядається як внутрішньо детермінований процес розвитку особистості, а у педагогічних дослідженнях цей процес розглядається як двоплановий (двобічний) – поєднання внутрішніх і зовнішніх факторів розвитку – з домінуванням погляду про активний вплив соціального середовища на природу професійного самовдосконалення. Психолого-педагогічне осмислення сутності процесу самозмінювання, самовдосконалення, на нашу думку, дозволяє стверджувати, що у кожної сформованої особистості є внутрішня потреба у позитивних змінах, що приводять до утворення індивідуального стилю діяльності і поведінки.

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

Найбільш загальна умова для виникнення потреби у професійному самовдосконаленні для майбутнього фахівця – це перехід з пасивної позиції «навчіть мене» до активної позиції «я – майбутній фахівець, хочу бути кращим у своїй професії». Причому, професійне зростання залежить не від суми знань із різних галузей науки, не від навчальної успішності, а від внутрішньої потреби у професійному саморозвитку, від здатності визначити шляхи цього розвитку. Отже, можна припустити, що передача студентам навчальної інформації без урахування їх потреб, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, не гарантує оволодіння нею, не робить студента фахівцем.

Визначивши роль потреби у професійному самовдосконаленні особистості, було проаналізовано педагогічні умови її актуалізації. Дослідники (Є. Клімов, Л. Кулікова, Л. Мітіна, О. Новиков та ін.) зазначають, що у професійних навчальних закладах виникла необхідність психолого-педагогічної підтримки становлення професіонала. При цьому мова йде не про традиційну підготовку спеціаліста, а про його саморозвиток, формування прагнення до особистісно-професійного становлення [3].

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури було визначено принципи, дотримання яких дозволяє стимулювати у студентів–майбутніх тренерів з плавання прагнення до самовдосконалення в умовах професійної освіти.

По-перше, це принцип гуманізму, який визначає ставлення до людини як до найвищої цінності, розуміння її унікальності й самобутності. Визначальним фактором реалізації цього принципу є характер педагогічної взаємодії. По-друге, принцип цілісності, який визначає повноту змісту у процесуальному аспекті, системність і наукову обґрунтованість методологічних підходів, що застосовуються. На думку Е. Гусинського, принцип цілісності полягає в тому, що властивості системи не зводяться до суми властивостей елементів, що її утворюють; залежність усіх елементів, процесів і відношень усередині системи від структурного принципу організації цілого [2, 69]. Цілісність у формуванні компетентності майбутнього тренера з плавання забезпечується постановкою мети і її досягненням, у процесі чого відбувається самовдосконалення особистості як фахівця. По-третє, принцип природовідповідності виховання майбутнього фахівця передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів, їх внутрішніх прагнень і потреб. Тобто педагог має обирати такі методи взаємодії зі студентом, які б стимулювали його ініціативу, активність, прояв вольових якостей у навчальній діяльності.

Висновки. Таким чином, основу професійної компетентності майбутнього тренера з плавання становить прагнення до професійного самовдосконалення. Для формування професійної компетентності майбутнього педагога-тренера доцільно створити модель, яка відображатиме зміст, перебіг і результат цього процесу. Модель формування професійної компетентності майбутнього тренера з плавання буде складатися з таких елементів: мета; модель педагога-тренера, як певний освітній ідеал, зразок (кваліфікаційна характеристика випускника); зміст підготовки, організація навчально-виховного процесу (методи, прийоми, організаційні форми навчання і виховання особистості фахівця); критерії, показники і рівні сформованості професійної компетентності тренера з плавання.

Перспективним напрямом подальшого дослідження є використання розробленої моделі у навчально-виховному процесі підготовки майбутніх тренерів з плавання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина Н. Д. Самосовершенствование человека как философская проблема: автореф. дис. на сосикание учёной степени канд. филос. наук / Н. Д. Брагина. – М., 1991. – 16 с.

2. Гусинский Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного систематического подхода / Э. Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994. – 198 с.

3. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и её оценки: методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 105 с.

4. Левицкий В. Методология подготовки специалистов по оздоровительной физической культуре / В. Левицкий // Наука в олимпийском спорте. – 2000. – Спец. вып. – С. 84-93.

5. Мысливченко А. Г. Человек как предмет философского познания / А. Г. Мысливченко. – М. : Мысль, 1972. – 190 с.

6. Сластёнин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 340 с.

РЕЗЮМЕ

Ж. В. Бережная. Модель формирования профессиональной компетентности будущих тренеров по плаванню.

В статье дано определение понятия «профессиональная компетентность будущего тренера по плаванию», выделены условия ее формирования. Рассмотрены основные подходы (гуманистический, интегративный, компетентностный), которые являются основой формирования профессиональной компетентности педагогов-тренеров. Показана роль профессионального самосовершенствования при становлении профессиональной компетентности. Представлена модель формирования профессиональной компетентности будущего тренера по плаванию.

***Ключевые слова**: профессиональная компетентность, профессиональное самосовершенствование, гуманистический, интегративный, компетентностный подходы.*

SUMMARY

Zh. Berezhnaja. Model of the formation of professional competence of the future swimming coaches.

The article gives a definition of the notion «professional competence of the future swimming coach», determine the conditions of its formation. Considered the basic approaches (humanistic, integrative, competence), which are the basis for the formation professional competence of teachers, coaches. Indicated the role of professional self-improvement in the development of professional competence. Represented the model of formation of professional competence of the future swimming coaches.

Key words: professional competence, professional self-improvement, humanistic, integrative, competency approaches.

УДК 371.134

Л. В. Жула
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ БІОМЕХАНІЧНОГО КОНТРОЛЮ У НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ СТУДЕНТОК ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ ВОЛЕЙБОЛОМ

У статті подано результати впровадження в навчально-тренувальний процес студенток методів біомеханічного контролю. Проаналізовано варіанти тестових завдань, що використовуються під час оперативного контролю, обґрунтовано ефективність їх використання.

***Ключові слова**: студентки, навчально-тренувальний процес, волейбол, оперативний контроль.*

Постановка проблеми. Традиційні шляхи вдосконалення технічної підготовленості передбачають виконання студентом рекомендацій викладача, що спираються на суб'єктивне сприйняття певних елементів та їх зівставлення з еталонними характеристиками рухів. Вони вже не відповідають рівню рухових досягнень. Процес навчання і вдосконалення рухів зі складнокоординаційною структурою у волейболі може бути успішним лише за наявності оперативного педагогічного контролю з боку тренера-викладача [2].

Узагальнення і систематизація навчально-методичної та спеціальної літератури з проблем упровадження до навчального процесу студентів різноманітних засобів і методик фізичного виховання вказує на зростаючу зацікавленість та активну роботу науковців у цьому напрямку.

У результаті проведених досліджень [1; 5; 6] з'ясовано, що оперативна педагогічна оцінка технічної підготовленості спортсменів повинна бути заснована на аналізі рухової діяльності студентів з урахуванням зівставлення найважливіших параметрів з об'єктивними індивідуальними моделями, визначеними під час педагогічного процесу, і

біомеханічними моделями раціональних зразків техніки з використанням технічних засобів навчання. Це дає змогу вдосконалити навчально-тренувальний процес у напрямку його інтенсифікації за рахунок оптимізації педагогічної дії та підвищення якості інформаційного забезпечення.

Аналіз актуальних досліджень. Провідні фахівці в галузі фізичної виховання та спорту (В. К. Бальсевіч, В. А. Запорожанов, С. С. Єрмаков, В. М. Платонов) систему контролю розглядають як головний апарат управління навчальним і тренувальним процесами.

Сучасна програма з фізичного виховання не адаптована до нових умов діяльності школярів, студентів. Вона дещо підсилює перехід із звичайного стану в умови фізичного навантаження. Багато фахівців висловлюють думки про зміну програми у напрямку ігрових видів спорту, де немає такої різкої психологічної і фізичної напруги, крім емоцій. Тому ігрові види занять набувають ще більшого інтересу і популяризації в масових молодіжних заняттях і фізичного виховання [2].

Оперативний контроль технічної підготовленості студентів повинен спиратися на аналіз рухової діяльності з урахуванням зівставлення її найважливіших параметрів з об’єктивними моделями самого педагогічного процесу і біомеханічними моделями раціональних зразків техніки з використанням засобів автоматизації педагогічного керування [1].

Розробка моделей рухів пов’язана з дослідженням кількісних характеристик рухового апарату і зразків технічних дій. З огляду на це постає проблема об’єктивізації біомеханічних характеристик фізичних вправ, що вивчаються, вибору раціональних варіантів техніки для розробки на їх основі еталонних параметрів техніки. За такими даними можна використовувати оперативний контроль шляхом порівняння рухів, що реально виконуються з еталонними [3].

Біомеханічний аналіз техніки виконання вправ з використанням відомостей про закономірності керування рухами дозволяє значно прискорити підготовку студентів і підвищити її якість. У волейболі, де вправи відзначаються складною координацією, такий аналіз має особливо велике значення [6].

Мета статті – розглянути особливості використання методів біомеханічного контролю у навчально-тренувальному процесі студенток, визначити їх ефективність.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасного положення розвитку видів спорту зі складною координаційною структурою рухів свідчить про те, що саме рівновага тіла спортсмена, особливості статодинамічної та вестибулярної стійкості визначають кінцевий спортивний результат [7].

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

Дані літературних джерел розглядають вестибулярну систему як провідну у здатності людини зберігати стійке положення тіла у просторі у стані спокою та під час виконання рухів. Для спорту особливо значущою є функція вестибулярної сенсорної системи, яка пов'язана зі статодинамічною стійкістю тіла спортсмена [4].

Сприймаючи напрямок руху, швидкість, прискорення, положення тіла у просторі, вестибулярна сенсорна система справляє значний вплив на виконання як технічних дій спортсменів, так і тактичних планів.

Особливі вимоги до статодинамічної стійкості ставлять спортивні ігри, а саме гра у волейбол, де постійна зміна ігрових обставин вимагає швидкої орієнтації у просторі, точності рухових реакцій, крім того, ігрові ситуації пов'язані з постійною зміною рухових дій та технічних прийомів гри. Унаслідок цього можна передбачити, що підвищення функціональної стійкості вестибулярної сенсорної системи буде слугувати важливим фактором збереження рівноваги тіла у складних ігрових ситуаціях, що, безсумнівно, справить позитивний ефект на виконання технічних прийомів у грі в волейбол [6, 7].

Для визначення координаційної структури рухів тіла студенток була проведена спеціальна серія досліджень з використанням методу стабілографії. З цією метою у студенток досліджувалися частотно-амплітудні показники коливань ЗЦМ (загального центру маси) тіла, що знаходяться у вертикальній позі в умовах застосування стандартної проби Ромберга (довільна стійка, стопи паралельні, руки вперед, долоні донизу) з відкритими та закритими очима.

У констатувальному експерименті дослідження біомеханічних параметрів виконання проби Ромберга з відкритими та закритими очима були визначені найбільш значущі показники для студенток вищих навчальних закладів (ВНЗ), студенток факультету фізичного виховання та студенток-волейболісток.

Аналіз стабілографічних показників дозволив виявити загальні закономірності для кожної групи студенток.

У результаті визначення найбільш інформативних показників нами було відібрано по 3 показники, які зробили найбільш вагомий внесок у координаційну структуру рухів студенток зазначених груп, що дозволило нам розробити програму оперативного контролю стабілографічних характеристик, які дають можливість отримувати загальну оцінку найбільш значущих показників для кожної групи студенток (табл. 1).

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

Таблиця 1

Програма оперативного контролю стабілографічних характеристик студенток під час виконання проби Ромберга (n=72)

Студентки	Стабілографічні еталонні характеристики (відкриті очі)		Стабілографічні еталонні характеристики (закриті очі)		Від хиле-ння	Алгоритм оцінки
	Показники	%	Показники	%	%	
Студентки ВНЗ	$f_{сер.(x)}$ –0,85±0,49	13,52	$A_{сер.(x)}$ – 0,86±0,98	14,23	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$f_{сер.}$ –1,11±0,42	13,20	A_{max} – 12,99±2,58	14,11	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$A_{сер.(x)}$– 1,25±0,70	13,17	$A_{max(y)}$ – 0,19±2,03	13,96	5 10 15	відмінно добре задовільно
Студентки факультету фізичного виховання	$A_{сер.}$ – 2,59±1,10	12,35	$f_{сер.(y)}$ –1,55±0,46	14,17	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$f_{сер.}$ – 1,25±0,57	12,18	$f_{сер.(x)}$– 1,10±0,55	12,75	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$A_{сер.(y)}$– 2,24±0,88	11,77	A_{max} –15,22±3,57	12,66	5 10 15	відмінно добре задовільно
Студентки-волейбо-лістки	$f_{сер.(y)}$ – 4,45±1,40	12,69	$A_{сер.}$ –3,89±1,04	11,59	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$f_{сер.}$ – 3,32±1,37	12,38	$A_{сер.(y)}$ – 0,09±0,91	11,57	5 10 15	відмінно добре задовільно
	$A_{сер.(y)}$ – 2,72±0,11	12,18	$f_{сер.}$ – 4,78±2,85	11,44	5 10 15	відмінно добре задовільно

Під час виконання проби Ромберга найбільший відсотковий внесок стабілографічних показників у студенток ВНЗ визначено: з відкритими очима – середня частота коливань ЗЦМ стосовно сагітальної осі, загальна середня частота коливань ЗЦМ, середня амплітуда коливань ЗЦМ стосовно сагітальної осі; із закритими очима – середня амплітуда коливань ЗЦМ стосовно сагітальної осі, максимальна амплітудна складова коливань ЗЦМ та максимальна амплітуда коливань ЗЦМ стосовно фронтальної осі.

У студенток факультету фізичного виховання під час виконання проби Ромберга з відкритими очима найбільший вагомий внесок мали

показники загальної середньої амплітудної складової коливань ЗЦМ, загальної середньої частоти коливань ЗЦМ та середньої амплітуди коливань ЗЦМ стосовно фронтальної осі; із закритими очима – середня частота коливань ЗЦМ стосовно фронтальної осі, середня частота коливань ЗЦМ стосовно сагітальної осі та максимальна амплітудна складова коливань ЗЦМ.

Під час виконання проби Ромберга з відкритими та закритими очима студентками-волейболістками на першому місці середня частота коливань ЗЦМ стосовно сагітальної осі та загальна середня амплітудна складова коливань ЗЦМ відповідно; на другому місці загальна середня частота коливань ЗЦМ та середня амплітуда коливань ЗЦМ стосовно фронтальної осі відповідно; на третьому місці середня амплітуда коливань ЗЦМ стосовно фронтальної осі та загальна середня частота коливань ЗЦМ відповідно.

Результати експериментальних досліджень стабілографічних показників дозволили розпочати здійснення програми контролю навчально-тренувального процесу в напрямку його інтенсифікації за рахунок оптимізації педагогічних впливів та збільшення якості інформаційного забезпечення.

Під час проведення навчально-тренувальних занять із волейболу студентки проходили обстеження на тензодинамометричній платформі з використанням методики стабілографії. Отримані дані біомеханічних характеристик видавалися викладачу, що дозволяло з урахуванням еталонних показників програмувати та контролювати рухові завдання різної цільової спрямованості, а студенткам виконувати завдання, зумовлені особливими руховими можливостями та цільовими установками, на досягнення яких направлено їх діяльність у процесі фізичного виховання.

Після впровадження програми оперативного контролю середній відсоток інтегрального показника біомеханічних характеристик у групах збільшився на 9,8% ($p<0,05$) у студенток ВНЗ, на 5,75% ($p<0,05$) у студенток факультету фізичного виховання та на 2,84 % ($p<0,05$) – у студенток-волейболісток.

Запропоновані програми оперативного контролю дозволили об’єктивно оцінити функціональний стан студенток під час занять волейболом, що стало основою для відбору фізичних вправ на покращання постави, фізичного розвитку, удосконалення рухових якостей та зміцнення здоров’я студенток.

Оперативна інформативність про основні біомеханічні характеристики дозволяє регулювати навчально-тренувальний процес у

бік коригування основних показників. Для використання оперативного контролю велике значення мають сучасні інструментальні біомеханічні методи дослідження показників рухових характеристик. Однак ці методи не широко розповсюджені у вищих навчальних закладах. Однією з причин є недостатній рівень знань і вмінь у використанні цих методів складом викладачів. Від того, наскільки викладач або тренер володіє біомеханічним аналізом техніки виконання вправ, залежить фізичне вдосконалення студента.

Висновки. Оперативний контроль є провідним фактором оптимізації процесу спрямованої перебудови системи рухів під час фізичної підготовки студенток. Застосування методів біомеханічного контролю, які збільшують об'єктивність й оперативність управління фізичною та технічною підготовкою, сприяє інтенсифікації процесу фізичного виховання.

Використання засобів і методів оперативного контролю дозволяє збільшити керованість й ефективність фізичної підготовки студенток, особливо в навчально-тренувальному процесі.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективним напрямом подальшого дослідження вбачаємо вивчення шляхів підвищення ефективності визначення фізичної та технічної підготовленості студенток із застосуванням методик біомеханічного контролю, які враховують індивідуальні рухові характеристики студенток.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипов О. А. Новітні технології навчання у фізичному вихованні студентства / О. А. Архипов // Олімпійський спорт і спорт для всіх : матеріали IX міжнарод. наук. конг., 20–23 верес. 2005 р. – К., 2005. – С. 880.

2. Железняк Ю. Д. Спортивные игры: Техника, тактика, методика обучения : учеб. для ВУЗов / Ю. Д. Железняк. – 5-е изд. – М. : Академия, 2008. – 520 с.

3. Лапутин А. Н. Моделирование спортивной техники и видеокомпьютерный контроль в технической подготовке спортсменов высшей квалификации / А. Н. Лапутин, Н. А. Носко, А. А. Архипов // Наука в олимпийском спорте. – 1999. – С. 102–109.

4. Лапутин А. Н. Практическая биомеханика / А. Н. Лапутин. – К. : Наук. світ, 2000. – 298 с.

5. Носко М. О. Біометрія рухових дій людини : [монографія] / М. О. Носко, О. А. Архипов ; за заг. ред. О. А. Архипова. – К. : Вид. Дім «Слово», 2011. – 216 с.

6. Носко М. О. Особливості застосування комплексного біомеханічного контролю в тренувальному процесі волейболістів високої кваліфікації / М. О. Носко, С.В . Гаркуша, О. В. Осадчий // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 35. Серія: педагогічні науки. – Чернігів : ЧДПУ, 2006. – № 35. – С. 336–341.

7. Носко М. О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом : дис. … докторара пед. наук : 13.00.09 / М. О. Носко – К., 2003. – 430 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Жула. Использование методов биомеханического контроля в учебно-тренировочном процессе студенток во время занятий волейболом.

В статье представлены результаты внедрения в учебно-тренировочный процесс студенток методов биомеханического контроля. Проанализированы варианты тестовых заданий, которые используются во время оперативного контроля, обоснованно эффективность их использования.

***Ключевые слова**: студентки, учебно-тренировочный процесс, волейбол, оперативный контроль.*

SUMMARY

Ghula L. Usage of biomechanic control methods in the educatiion and training process of students during volleyball lessons

In the article the presented results of introduction in educational-training process of students of methods of biomechanics control. The variants of test tasks which are used during operative control, and grounded efficiency of their use, are analyses.

Key words: students, educational-training process, volleyball, operative control.

УДК 378.048.2:351.746.1

В. В. Кирилюк
Національна академія Державної прикордонної служби
України ім. Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто зміст поняття «засоби інтерактивних технологій», наведено приклади інтерактивних вправ, які були використані на заняттях гуманітарного циклу «Педагогіка і психологія», «Англійська мова» під час проведення експериментального дослідження на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

***Ключові слова**: інтерактивні технології, засоби інтерактивних технологій, професійна діяльність майбутніх офіцерів-прикордонників.*

Постановка проблеми. Основним недоліком традиційного навчання є репродуктивний характер професійної підготовки майбутніх фахівців. За таких умов курсанти здебільшого втрачають інтерес до навчання, майбутнього фаху, вищої освіти. Це знижує рівень професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, а отже, рівень їх професійної компетентності, яка необхідна курсантам для якісної службової діяльності.

Це приводить до висновку про те, що процес навчання має будуватися так, щоб усі курсанти могли вчитися та стали активними учасниками навчального процесу. Одним із варіантів саме такої організації процесу підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників є використання засобів інтерактивних технологій на заняттях гуманітарного циклу.

Аналіз актуальних досліджень. На актуальності й особливостях упровадження інтерактивних технологій у вищій школі наголошували Л. Артемова, І. Войтова, Л. Галіцина, К. Гіря, Л. Годкевич, С. Гончаров, О. Завальнюк, І. Мельничук, А. Панченко, М. Перец, В. Шарко та ін. Принципи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з гуманітарних дисциплін засобами інтерактивних технологій висвітлювалися й у наших публікаціях [2, 3].

Мета статті – дати визначення поняттю «засоби інтерактивних технологій», поділитися досвідом використання засобів інтерактивних технологій на заняттях гуманітарного циклу («Педагогіка і психологія», «Англійська мова») з метою підвищення рівня готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На нашу думку, використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вищої військової школи є тими засобами навчання курсантів, що оптимізують професійну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників і підвищать рівень їх готовності до професійної діяльності. Розглянемо тлумачення різними дослідниками термінів «інтерактивні технології» та «засоби інтерактивних технологій».

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact», де «inter» – це взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен курсант відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [11, 9].

Так, М. Скрипник під інтерактивними технологіями розуміє систему способів діалогічної взаємодії суб'єктів навчання (вміння), спрямованих на осмислення діалогу, його «інтер» – «інтра» – «мета» – суб'єктні плани. Взаємодія в освітньому процесі здійснюється у формі педагогічного спілкування. А педагогічне спілкування, у свою чергу, розуміється як діалог на полімодульних рівнях («викладач – слухач», «викладач – викладач», «слухач – слухач», «викладач – навколишній світ», «слухач – навколишній світ» тощо). У ситуації діалогу учасники створюють насамперед цілісне психолого-педагогічне спільне буття – співбуття («інтерсуб'єктний план»), яке і виконує функцію педагогічного спілкування. Діалог є універсальним засобом і принципом організації людської свідомості («інтрасуб'єктний план»); через діалогічну площину здійснюється метасуб'єктна взаємодія (різноманітні культуротворчі моделі) [12, 31]. Інтерактивні технології дають змогу задіяти не лише свідомість людини, а і її почуття, емоції, вольові якості, тобто залучають до процесу навчання «цілісну людину» [12, 45].

Інші дослідники (І. Жорова, В. Кузьменко) визначають інтерактивні технології навчання як різновид активних. На думку науковців, вони замінюють звичайну передачу навчального матеріалу, переломленого через свідомість викладача на діалог, основою якого виступає взаємодія слухачів з навчальним довкіллям. Джерелом нових знань стає власний досвід курсантів, а не репродуктивно відтворена викладачем інформація, як відбувається за традиційного навчання [5].

Український дослідник А. Мартинець у своєму дослідженні зазначає, що «структурна побудова заняття на основі інтерактивних методик змінює саму суть навчального процесу, занурюючи його в спілкування, де ролі вчителя й учня перебувають у відповідній рівновазі: обидва працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями свого життєвого досвіду» [7, 30]. Науковець характеризує інтерактивне навчання як діалогічне, яке забезпечує взаємодію викладача та слухача. На думку педагога, розпочати інтерактивну діяльність потрібно насамперед із забезпечення «ситуації успіху», що є необхідною та важливою, для того щоб слухачі почували себе впевненими в своїх силах. Другим кроком є створення викладачем ситуації «дефіциту знань», для того щоб через брак інформації слухач розпочав пошукову діяльність у системі інтерактивної роботи. А. Мартинець також наголошує на можливості оцінити індивідуальні здібності кожного слухача під час застосування інтерактивних технологій [7].

Для застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників ми використовували інноваційну модель інтерактивного інформаційного обміну, подану в докторській дисертації І. Мельничук (рис. 1).

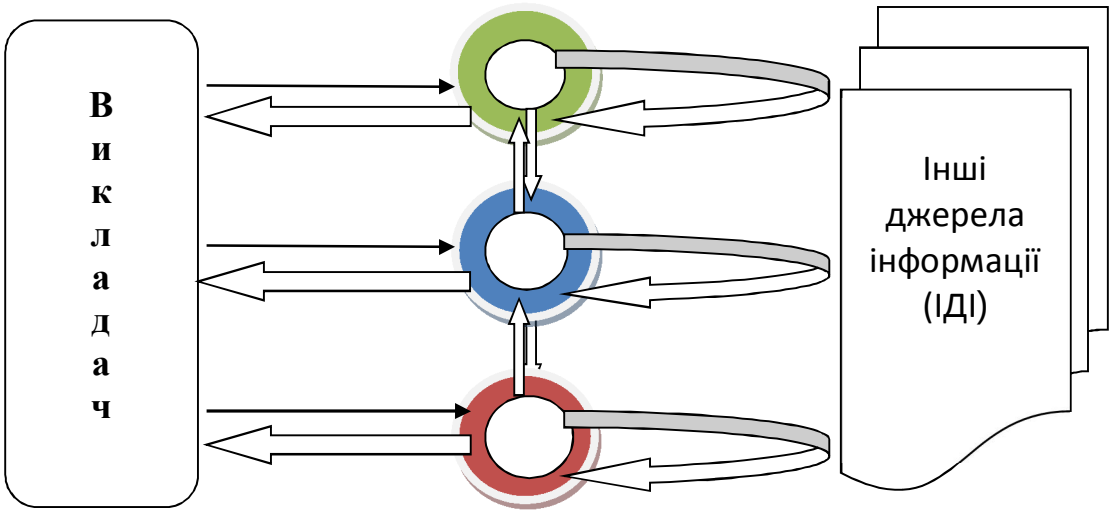


Рис. 1. Інноваційна модель інтерактивного інформаційного обміну (за І. Мельничук)

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

Як зазначає дослідниця, результативність такої моделі виявляється в таких діях майбутніх фахівців: «отримання ними інформації від викладача та з інших джерел (ІДІ), активна самоосвітня діяльність і творча робота. Діалогічна міжсуб'єктна взаємодія під час занять на рівні «викладач – слухач» і «слухач – слухач» передбачає участь майбутніх фахівців у діалогах, обговоренні наукових і професійних проблем на семінарських заняттях або за умови використання викладачем у традиційному навчанні таких активних методів, як евристична бесіда, дискусії, полілоги, що є основою інтерактивних технологій. Це потребує попередньої посиленої діалогічної взаємодії (у нашому дослідженні на рівні «курсант – джерела науково-навчальної інформації»), що спонукатиме майбутніх офіцерів-прикордонників до «більш усвідомленого і критичного опрацювання ІДІ для компетентного діалогу» [8, 213].

Відповідно до цієї інноваційної моделі інтерактивного інформаційного обміну майбутні фахівці виступають як суб'єкти учіння самих себе. Вони акумулюють інформаційні потоки не тільки від викладача під час лекції (це до 30% інформації), а й з інших джерел (з наукової, навчальної, довідкової літератури, Інтернет-ресурсів тощо) та у процесі обміну цією інформацією під час діалогічно-полілогічної взаємодії у групі (рис. 1). Під час багатосторонньої взаємодії на рівні «викладач – курсант», «курсант – курсант», «курсант – джерела інформації» відбувається привласнення до 90% того, що артикулюється і здійснюється на занятті, а педагог є організатором навчального процесу.

Незважаючи на деякі відмінності у змісті наведених вище визначень сутності інтерактивних технологій, можна зробити висновок про те, що всі вони містять такий важливий компонент, як співробітництво слухачів на занятті, їх активна взаємодія, яка спрямована на вирішення пізнавальних завдань, інтелектуальний розвиток, формування рефлексії та культури міжособистісного спілкування.

Отже, важливу роль у процесі використання педагогічних технологій відіграють *засоби навчання*, тому розглянемо сутність цієї дефініції.

Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) й умов. У сучасній педагогічній науці дедалі частіше зустрічається визначення засобів навчання не у вузькому, а у більш широкому їх розумінні. Так, П. Підкасистий під засобами навчання розуміє матеріальний чи ідеальний об'єкт, який використовується викладачем чи курсантом для засвоєння знань [10].

У педагогічному словнику Г. Коджаспірової знаходимо таке визначення педагогічних засобів – це матеріальні об'єкти та предмети духовної культури, які призначені для організації та здійснення педагогічного процесу і виконують функції розвитку учасників навчального процесу, а також різноманітна діяльність – праця, гра, навчання, спілкування, пізнання [4, 323].

С. Смірнов поділяє засоби навчання на *матеріальні* (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, тестовий матеріал, засоби наочності, технічні засоби навчання, лабораторне обладнання) та *ідеальні* (усне й письмове мовлення, музика, живопис, навчальні комп'ютерні програми, організуюча й координуюча діяльність викладача, загальна культура викладача, методи навчання та форми організації навчальної діяльності курсантів тощо) [9].

Ми погоджуємося з думкою І. Мельничук [8], що засоби навчання формують матеріальну та інформаційну складові навчального середовища, впливають на діяльність суб'єктів навчання та організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. Отже, застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників формує *інформаційну, матеріальну* й *організаційну* складові навчального середовища.

Інформаційною складовою у нашому дослідженні були визначені такі засоби, що використовувалися як джерело певної інформації у гуманітарній підготовці курсантів, а саме: наукова і навчальна література, методичне забезпечення вивчення гуманітарних дисциплін (навчальні та робочі навчальні програми, плани проведення лекційних і семінарських занять з кожної дисципліни, а також методичні розробки проведення інтерактивних занять у формі дидактичних ігор і навчальних тренінгів та методичні рекомендації щодо використання інтерактивних форм і методів навчання тощо).

Матеріальною складовою засобів інтерактивних технологій визначено технічні засоби навчання (комп'ютерна техніка, інтерактивна дошка, мультимедіа-супровід занять з гуманітарних дисциплін).

Організаційною складовою навчального середовища у процесі використання засобів інтерактивних технологій визначено способи спільної діяльності викладачів і курсантів, що зумовлювало визначення комплексу інтерактивних методів та інтерактивних форм проведення занять.

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

Експериментальне дослідження відбувалося з курсантами ІІІ курсу на заняттях із дисципліни «Педагогіка і психологія», яка вивчається в І семестрі ІІІ курсу, та під час вивчення дисципліни «Англійська мова» (І–ІІ семестр ІІІ курсу). Проводячи формувальний етап експериментального дослідження на ІІІ курсі, ми мали на меті поєднати вплив використання інтерактивних технологій під час вивчення обох дисциплін на формування готовності до професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників.

У процесі вивчення «Педагогіки і психології» в межах нашого дисертаційного дослідження інтерактивні технології використовувалися на лекційних, семінарських та практичних заняттях. Курсанти засвоювали основи оптимальної міжособистісної взаємодії і надалі мали змогу використати психолого-педагогічні знання та сформовані комунікативні вміння і навички у професійних ситуаціях іншомовного спілкування під час вивчення «Англійської мови».

На лекційних заняттях з «Педагогіки і психології» у процесі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників ми застосовували лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції-дискусії, лекції-аналіз, лекції з використанням техніки зворотного зв’язку, лекції-прес-конференції, лекції із заздалегідь запланованими помилками та ін.

Під час *лекції-бесіди* використовувалися такі засоби інтерактивних технологій, як *інтелектуальна розминка* у формі обміну думками, *експрес-опитування*, *сократична бесіда* (постановка викладачем у логічній послідовності запитань, які потребували від курсанта не готових відповідей, а аналізу певних явищ і фактів та висловлювання власних поглядів), *«логічний ланцюжок»* (коли курсанти у процесі діалогу мали змогу розширювати своє розуміння певних понять, установлюючи логічні взаємозв’язки між новими та усталеними поняттями, що обговорювалися на лекції).

Під час *проблемної лекції* використовувалися *проблемні ситуації професійного спрямування*, які курсант не може вирішити зі своїм наявним багажем знань. Наприклад, вивчаючи в темі 1 питання «Значення психологічних знань для практичної діяльності офіцера ДПСУ щодо вивчення, навчання та виховання особового складу прикордонного підрозділу», викладач пропонував проблемні ситуації, розроблені у спеціальній літературі [1; 6; 13] й адаптовані для професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників.

Наприклад, сутність вправи «Контакт» (3–5 хв) полягала в тому, що курсант, який виходив на 5 с з аудиторії, під час повернення отримував завдання: *оглянути* присутніх, *визначити*, хто з курсантів готовий вступити

з ним у контакт, *обґрунтувати* наявність тих ознак, на підставі яких було ухвалено відповідне рішення. Таким чином, у курсантів формувалися навички невербального спілкування.

Для вироблення у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь швидко «включати» в бесіду свого співрозмовника курсанти отримували завдання: так сформулювати перші фрази, щоб: 1) привернути увагу до своєї персони; 2) встановити контакт із співрозмовником; 3) викликати інтерес до теми розмови, щоб створити ситуацію продуктивного співробітництва.

Для формування і розвитку навичок активного слухання ми використовували інтерактивні вправи «Зіпсований телефон», «Детектив», «Іноземець і перекладач», «Фраза» та ін., інструкції до проведення яких подано в «Тренінгу ділового (професійного) спілкування» Ю. Суховершиної [13, 36–55].

Наведемо приклад ще однієї інтерактивної вправи – «Сліпе слухання» (2–3 хв), мета якої – продемонструвати курсантам неефективність передачі інформації без зворотного зв'язку. Два курсанти стають перед фліп-чартами так, щоб не бачити того, що кожен з них малює на папері. Один курсант зображає на своєму малюнку якусь фігуру, що складається з 7–8 рисок (прямих ліній), і пояснює другому курсанту це зображення, завдання якого – намалювати таку ж фігуру за словесним описом без додаткових питань. Після завершення цієї вправи учасники обговорюють труднощі, яких вони зазнали у процесі її виконання. Усі курсанти групи, порівнюючи обидва малюнки, висловлюють свої варіанти ефективного пояснення першого малюнка, щоб другий був близьким до оригіналу. Ця вправа спрямовувала курсантів на формування вмінь логічно, точно, доступно і лаконічно передавати сутність певного інформаційного повідомлення, що є важливою ознакою професійних умінь майбутніх офіцерів-прикордонників. За таких умов викладач стимулював курсантів до особистісного професійного вдосконалення і, таким чином, пробуджував навчальний інтерес курсанта як до майбутньої професійної діяльності, так і до поглибленого вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Систематичне використання інтерактивних технологій під час вивчення «Педагогіки і психології» спрямовувалося на формування у курсантів умінь і навичок міжособистісної взаємодії, необхідних у професійній діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників. Результати психолого-педагогічної підготовки використовувалися у процесі вивчення

дисципліни «Англійська мова», яка спочатку вивчалася паралельно з «Педагогікою і психологією» (I семестр III курсу). Це стимулювало курсантів більш сумлінно ставитися до вивчення «Педагогіки і психології» та спрямовувало їх до вироблення стійких вмінь і навичок діалогічної взаємодії, які використовувалися у професійних ситуаціях іншомовного спілкування. У подальшому вивченні англійської мови (II семестр III курсу) на заняттях застосовувалися і спеціальні інтерактивні вправи, розроблені саме для навчання майбутніх офіцерів-прикордонників іншомовного спілкування на професійні теми.

Під час вивчення дисципліни «Англійська мова» ми використовували на заняттях такі інтерактивні вправи, як *«Team Word Finder», «Making Words», «Alphabetical List», «Team Sentences», «Reading for Two Voices», «Find the Fiction», «Fan-N-Pick», «Team Lists»,* які розроблені у спеціальній літературі [14] й адаптовані для професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. Метою цих інтерактивних вправ є поповнення словникового запасу курсантів, повторення алфавіту та правил побудови речень в англійській мові, формування навичок роботи у групі, уміння пояснювати, переконувати, приходити до консенсусу, розвиток уміння слухати іншого та самого себе, уміння співпрацювати, покращання навичок виразного читання та дикції.

З метою відпрацювання вміння вирішувати гострі суперечливі питання, логічного мислення, аналізу та залучення всіх курсантів до обговорення запропонованого викладачем питання ми використовували інтерактивні вправи *«Timed Pair-Share», «Mix-Pair-Share», «Pairs-Compare»*. Завдання курсантів під час виконання інтерактивної вправи *«Timed Pair-Share»* полягало у знаходженні за певний період часу вирішення запропонованого викладачем питання, наприклад визначте головні відмінності системи уряду США та України. Відмінність вправи *«Timed Pair-Share»* від *«Mix-Pair-Share»* полягає в тому, що курсанти працюють у статистичних парах, тоді як *«Mix-Pair-Share»* вимагає роботи в динамічних парах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ми вважаємо, що застосування інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі вищої військової школи є тими засобами навчання курсантів, що оптимізують професійну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників і підвищать рівень їх готовності до професійної діяльності.

Подальші наукові пошуки ми вбачаємо у продовженні вдосконалення

професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників засобами інтерактивних технологій під час вивчення інших гуманітарних дисциплін та іноземної мови протягом усього періоду навчання у ВВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Васильев Н. Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике / Н. Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007. – 283 с.
2. Кирилюк В. В. Мета, зміст та принципи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників інтерактивними технологіями з дисциплін гуманітарного циклу / В. В. Кирилюк // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – Хмельницький : ХІСТ, 2011. – № 4. – С. 55–59.
3. Кирилюк В. В. Принципи професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на заняттях з гуманітарних дисциплін засобами інтерактивних технологій / В. В. Кирилюк // Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України : IV Всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 18 листоп. 2011 р. Серія: Психолого-педагогічні й філологічні науки, – Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ» ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
5. Кузьменко В. В. Використання інтерактивних методів у процесі професійного навчання / В. В. Кузьменко, І. Я. Жорова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. [редкол. І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – К. ; Вінниця, 2002. – Ч. І. – Вип. ІІ. – С. 444–447.
6. Марасанов Г. И. Социально-психологический тренинг / Г. И. Марасанов. – 5-е изд., стер. – М. : «Когнито-Центр» ; Моск. псих.-соц. ин-т, 2007. – 251 с.
7. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7–8. – С. 28–31.
8. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04 / Мельничук Ірина Миколаївна. – Тернопіль, 2011. – 584 с.
9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологи / [под ред. С. А. Смирнова]. – М. : Академия, 1999. – 512 с.
10. Педагогика : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Педа. о-во России, 1998. – 640 с.
11. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К. , 2004. – 192 с.
12. Скрипник М. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / М. Скрипник ; [упоряд. І. Галіцина]. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2005. – 128 с.
13. Суховершина Ю. В. Тренинг делового (профессионального) общения / Суховершина Ю. В., Тихомирова Е. П., Скоромная Ю. Е.. – М. : Акад. Проект ; Триста, 2006. – 128 с. – (Информационные технологии).
14. Dr. Spencer Kagan. Kagan Cooperative Learning / Dr. Spencer Kagan, Miguel Kagan. – Kagan Publishing, 2009. – 484 p.

РЕЗЮМЕ

В. В. Кирилюк. Использование средств интерактивных технологий на занятиях гуманитарного цикла в подготовке будущих офицеров-пограничников к профессиональной деятельности.

В статье рассмотрено содержание понятия «средства интерактивных технологий», приведены примеры интерактивных упражнений, которые использовались на занятиях гуманитарного цикла «Педагогика и психология», «Английский язык» во время проведения экспериментального исследования на базе Национальной академии Государственной пограничной службы Украины имени Богдана Хмельницкого.

***Ключевые слова**: интерактивные технологии, средства интерактивных технологий, профессиональная деятельность будущих офицеров-пограничников.*

SUMMARY

V. Kyryliuk. Usage of interactive technologies means at the humanities to prepare future border guard officers.

In the article the author has examined the content of the notion «interactive technologies means», has made examples of the used interactive technologies at the humanitarian subjects «Pedagogics and Psychology», «The English Language» while pursuing an experimental study at the National academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi.

Key words: interactive technologies, interactive technologies means, professional activity of the future border guard officers.

УДК 37.015.311 (091.313):616.253

О. П. Кравченко
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті зосереджено увагу на особливостях розробки проектів та ділових ігор, які пройшли апробацію в Черкаському медичному коледжі під час викладання курсу іноземної мови за професійним спрямуванням і сприяють формуванню професійної етики майбутніх медичних сестер.

***Ключові слова**: професійна етика, медична сестра, медичний коледж, курс «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», метод проектів, ділова гра.*

Постановка проблеми. Реалії сучасного суспільства спонукають виробити нові пріоритети у всіх сферах суспільного життя, освіти і медицини зокрема. Потреба у висококваліфікованих, компетентних фахівцях сестринської справи та їх якісна підготовка у вищих медичних навчальних закладах є нагальною необхідністю. У закладах охорони здоров'я наразі очікують на фахівців з високим рівнем професійної компетентності, моральності, з розвиненим почуттям етики, поваги і толерантності до пацієнтів та колег.

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

Удосконалюючи існуючу систему професійної підготовки майбутніх медичних сестер, маємо зберегти здобутки медичної науки й водночас запроваджувати сучасні методи навчання, які сприяють розвитку досвіду майбутньої професійної діяльності і разом з тим – формуванню професійної етики. Тривалий досвід викладання в медичному коледжі засвідчує: доки майбутній фахівець не бере активної участі у процесі практичної діяльності, доти він не набуває цього досвіду. Вагому роль у цьому процесі можуть відіграти залучення студентів до створення проектів чи ділової гри, що стимулює раціональне поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем. За проведеним нами опитуванням студентів Черкаського, Уманського, Сумського медичного коледжів інтерактивні, проектні технології є популярними серед студентської молоді.

Аналіз актуальних досліджень. Як доводить аналіз наукових студій, учені досліджують медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я (М. Шегедин [15]), особливості формування професійної спрямованості студентів (О. Неловкіна-Берналь [9]), формування етико-професійних уявлень учнів середніх медичних навчальних закладів (І. Єрмакова [4]), педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів (І. Кузнецова [5]). Водночас питання особливостей формування професійної етики майбутніх медичних сестер у медичному коледжі засобами інноваційних технологій залишаються відкритими.

Вагоме місце у професійній підготовці медичної сестри сьогодні посідає іноземна мова. Володіння іноземною мовнокомунікативною компетенцією стає значущою особистісною характеристикою, що передбачає здатність медсестри здійснювати професійну іномовну комунікацію в полікультурному просторі. Курс «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» у медичному коледжі для спеціальності 5.12010102 «Сестринська справа», як засвідчує аналіз навчальних планів і навчальної програми, студенти протягом упродовж 6 семестрів. Програма розрахована на 216 навчальних годин (одне заняття на тиждень).

Безумовно, такої кількості годин для оволодіння іноземною мовою на рівні, який забезпечує формування англомовної комунікативної компетенції, недостатньо. Тому в медичному коледжі особливої актуальності набуває проблема ефективних моделей навчання іноземної мови.

Мета статті. У межах статті зосереджуємо увагу на особливостях розробки проектів та ділових ігор, які пройшли апробацію в Черкаському

медичному коледжі під час викладання курсу іноземної мови і сприяють формуванню професійної етики майбутніх медичних сестер. Зазначимо, що поняття «професійна /медична етика» ми корелюємо з категорією професійної медичної моралі, яка обґрунтовує та систематизує сукупність певних моральних норм і оцінок, а також зумовлює систему моральних відносин [8, 30].

Виклад основного матеріалу. Як показує аналіз наукових джерел, метод проектів («проект» у перекладі з латинської мови (projectum) означає «кинутий уперед, задум, план» [2]) став широко популярним у педагогічній теорії і практиці через раціональне поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням для розв'язання конкретних проблем. Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована ще американським педагогом і філософом Джоном Дьюї. У сучасних дослідженнях цей метод розглядають як таку систему навчання, в основі якого – концепції навчання шляхом «дії» і «вільного виховання» і за якої учні/студенти набувають знань, умінь і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються [8, 18]. Під час роботи за цим методом основну роль відіграють самостійна діяльність вихованців, їх активність, ініціативності, творчості, ступінь захопленості [10; 11].

Дослідники часто ототожнюють слово «проект» із поняттям «проблема», указуючи на те, що проект як проблема «може означати ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його у своїй творчості» [10, 5]. Розв'язання проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – необхідність інтегрування знань, умінь застосовувати знання з різних галузей. Головною особливістю проектування визначають створення нових продуктів [3, 717], сприяння в набуватті здатності працювати в різноманітних групах, виконуючи соціальні ролі лідера, виконавця, посередника тощо; розширити коло спілкування студентів, їх ознайомлення з різними поглядами на одну і ту саму проблему тощо. Проектні технології змінюють систему відносин «викладач – студент».

Методи проектування досить різноманітні: дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, метод портфоліо, «кейс»-метод. Результатами проектування виступають відеофільм, альбом, бортжурнал, комп'ютерна газета, альманах тощо. Як результат, проект «навчить» майбутню медичну

сестру навичок професійної діяльності, комунікації з пацієнтом, з колегами і водночас мислити творчо та нестандартно.

Розглянемо реалізацію запропонованого методу на прикладі курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням). Навчальна дисципліна тісно пов'язана з клінічними дисциплінами та дисциплінами природничо-наукової підготовки, адже неможливо викладати студентам тему медичної спрямованості, не маючи уявлення про її зміст. Крім того, дисципліна містить елементи педагогіки та психології, на заняттях відбувається виховання студентів і розвиток їх психологічних якостей: пам'яті, мислення, уваги тощо. Розумне поєднання навчання класичної англійської мови й ознайомлення студентів з уведенням реальних професійних ситуацій забезпечує високу результативність.

У курсі англійської мови за професійним спрямуванням велику увагу приділяємо вивченню медичної термінології. Після вступного курсу (перший семестр) студенти опановують лексику на позначення анатомії людини. Подолати складності запам'ятовування іномовної інформації допомагає ефективний метод «мозкового штурму» та відеопрезентацій. Це надзвичайно ефективні та одні з улюблених методів студентів першого курсу.

Далі під час вивчення тем «Системи людського організму», «Робота різних систем організму» анатомічну, клінічну та фармацевтичну лексику студенти використовують у діалогах «На прийомі у лікаря», «Скарги хворого», «Симптоми та хвороби», «Захворювання систем організму», «Профілактика захворювань», «Робота у відділеннях». Учасниками діалогів виступають «пацієнт – медсестра», «лікар – медсестра», «медична сестра – родичі пацієнта».

Студенти старших курсів створюють відеоматеріали та проектні роботи на основі реальних ситуацій, які відбуваються під час практичних занять із професійно спрямованих дисциплін у лікарнях містах та у профілактичних закладах охорони здоров'я. Крім того, реальні та прогностичні ситуації роботи медичної сестри «програються» на заняттях. Апробовані нами ділові ігри «На прийомі у терапевта», «У педіатра», «У стоматолога» дають можливість студентам повторити й закріпити свої знання з анатомії і фізіології, фармакології, клінічних дисциплін, так само як граматичні конструкції чи мовні кліше.

Студентам пропонується широка тематика проектних робіт: «Пацієнт прибув до лікарні», «Спілкування з іншомовним пацієнтом», «У відділеннях лікарні», «У лікаря», «У поліклініці» та ін. Усі проекти

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

враховують особливості професійної етики медичної сестри. Ідеться про гуманність, милосердя і високий рівень внутрішньої етичної культури. На необхідності професійної етики наголошують Європейський кодекс медичної етики (1987), Венеціанська декларація з медичної освіти (1991), Етичний кодекс професійної етики Міжнародної ради медсестер (1973), Кодекс професійної етики медичних сестер України (1999).

Робота студентів над проектами відбувається з урахуванням принципів професійно-пізнавальної спрямованості, автентичності, комунікативності, принцип у наочності [5]. Професійно-пізнавальна спрямованість – це діяльність, в якій професійні інтереси виражаються через пізнавальні потреби і пізнавальну активність особистості. Зміст принципу автентичності полягає у відборі автентичного текстового матеріалу професійного спрямування й організації роботи з ним. Робота з автентичними текстами професійно-етичного спрямування допомагає студентам не тільки більш якісно оперувати основними термінами медичного профілю, а й посилює мотиваційну готовність до майбутньої професійної діяльності. Увага зосереджується також на особливостях редагування медичних текстів і лексико-граматичній трансформації, які доцільно вживати під час перекладу науково-медичного тексту, реферування першоджерел, які містять необхідну фахову інформацію. Важливою є і словникова робота, що має на меті навчити студентів працювати з різними видами словників, збагатити активний та пасивний словниковий запас термінологічною, фаховою лексикою тощо.

Серед текстів фахового спрямування належне місце посідають тексти про сутність емпатії, моралі й моральності, видатних медсестер, лікарів, учених, вправи-діалоги з імовірним пацієнтом, дії медичної сестри в різних відділеннях, надання першої допомоги. Матеріал супроводжується атласами з анатомії, клінічних дисциплін, що покращує засвоєння матеріалу.

Такі види діяльності розвивають уміння швидко й точно орієнтуватися у складних ситуаціях, формують складові емотивної культури. Спільну діяльність підсилюють проблемні завдання, що відображають реальні професійні ситуації, вимагають роздумів, інтерпретації та актуалізації фахової інформації, власних доказів, критичного мислення, коли студент свідомо піддає сумніву конкретні положення, думки чи вислови.

Відеофільми, кінофрагменти на заняттях використовують з метою інтенсифікації навчального процесу і надання йому максимальної комунікативної спрямованості. Вони створюють додаткове мовне

середовище й відтворюють мовну ситуацію звуковими і зоровими засобами. За короткий проміжок часу, відведений на перегляд, студент отримує великий обсяг інформації. Зоровий ряд допомагає краще запам'ятати мовні структури, розширити вокабулярій і стимулює розвиток мовленнєвих навичок і навичок аудіювання.

У межах дослідної роботи ми пропонували студентам виконати проектні роботи з тем «Медсестринство у США, Великій Британії, Україні» (їх порівняльна характеристика, спільні ознаки та особливості кожної країни). Такі теми поглиблюють знання, і найголовніше після пошукової роботи студенти можуть презентувати свій проект публіці. З цією метою низка занять з іноземної мови для професійних цілей у коледжі спрямована на те, щоб оволодіти технікою комунікації. Ми намагаємося активізувати діяльність студентів шляхом залучення до розробки проектів, які мають реальний сенс продовження у професійній діяльності за кордоном чи в певних життєвих ситуаціях (туристичних поїздках, у гостях, на екскурсіях). Студентам-випускникам дається можливість у групових або індивідуальних ситуаціях самостійно розробити проекти, що підтверджують не тільки знання іноземної мови, а й професійну підготовку.

Зацікавлення напрацюваннями Ю. Лавриш [6], яка досліджувала особливості професійної підготовки медичних сестер у вищих медичних навчальних закладах Канади, дозволило нам апробувати в навчальному процесі Черкаського медичного коледжу проект «Медична сестра як соціальний працівник». Його мета – підтримка і пропаганда здорового способу життя, профілактика захворювання, розробка рекомендацій щодо покращання здоров'я окремих груп населення.

Це, до речі, є пріоритетним у багатьох вищих медичних навчальних закладах Канади, де зміст навчальних програм підготовки медичних сестер змінюється від суто біомедичної та медико-поведінкової моделі на модель, яка базується на гуманітарно-медичних та соціальних науках, що мають на меті покращання медичної допомоги з огляду на моральне та етичне ставлення до пацієнтів. У багатьох закладах Канади з'явився новий предмет – вступ до соціальної сестринської справи, мета дисципліни полягає у вивчення інформації про шляхи функціонування людини у складній соціальній системі, встановленні взаємодії між стилем життя, оточенням (середовищем) та розвитком оздоровчих навичок та ліній поведінки, співпраці між пацієнтом і медичним фахівцем та ін.

Метод проектів варто розглядати як колективну творчу діяльність. Значною перевагою проектної діяльності є вміння, яких набувають

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

студенти. Йдеться про вміння планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати; використовувати багато різних джерел інформації; самостійно збирати й накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти, аргументувати свою думку; ухвалювати рішення; установлювати соціальні контакти (розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним).

Ділова (рольова) гра як метод навчання, теж цікава студентам – майбутнім медичним сестрам тим (це підтверджують проведені нами заняття), що в ній моделюються предметний і соціальний аспекти змісту професійної діяльності. Ділову гру варто проектувати для набуття майбутніми фахівцями як професійного й соціального досвіду, у тому числі ухвалення індивідуальних та спільних рішень, так і для розвитку професійного, теоретичного і практичного мислення [1, 63]. Перевагою ділових ігор є те, що вони дозволяють розглянути певну проблему в умовах значного скорочення часу; опанувати навички виявлення, аналізу й розв'язання конкретних проблем; працювати в нестандартних ситуаціях; концентрувати увагу учасників на головних аспектах проблеми і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвивати взаєморозуміння між учасниками гри [13, 180].

Розглянемо це на прикладі заняття з курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Наприклад, студентам пропонується така професійна ситуація: до вас у відділення прибуває пацієнт з вадами зору (слуху, обмеженням руху). Оформіть медсестринську історію хвороби, звернувши увагу на етичну поведінку. Інша ситуація: пацієнт відмовляється від необхідної та важливої процедури. Ваші дії як медсестри.

Ситуація на порівняння. 1. У Сполучених Штатах Америки медсестер уважають колегами лікарів, а не їх підлеглими. Вони можуть ставити під сумнів дії лікарів та інших фахівців, якщо вони становлять небезпеку для пацієнтів. Це включає навіть відмову виконувати вказівки лікаря і повідомлення відповідного керівництва, якщо медсестра вважає, що вказівки є небезпечними. А як в Україні?

2. У Сполучених Штатах Америки медсестра є не тільки постачальником медичного обслуговування, а й учителем, посередником між пацієнтом і лікарем та адвокатом пацієнта. Для виконання цих ролей медсестри повинні мати не тільки хороші словесні комунікативні навички, а й гарні навички ведення документації, щоб забезпечити цілісність догляду, розуміння пацієнтом догляду та ведення юридичної документації, зокрема такої, як медична карта пацієнта. А як в українських медичних коледжах?

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

Ділові ігри варто використовувати на кожному занятті іноземної мови, адже ми розглядаємо, власне, реальні професійні ситуації, які може відпрацювати майбутня медична сестра. Заняття варто вибудовувати з урахуванням комунікативно-діяльнісного підходу і пріоритету освітнього діалогу, що допомагає студентам опановувати складне мистецтво спілкування в медсестринському процесі.

Щоб інноваційні технології, застосовані в навчальному процесі, були ефективними, авторитетом для студентів повинен бути сам педагог. «…Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця, що проникає в характер, – писав К. Ушинський, – навчання неможливе. Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер. Причини такого морального магнетизування приховані глибоко в природі людини» [14, 123]. Викладач має бути не лише знавцем медичних тонкощів, а й психологом-практиком, майстром діалогічної взаємодії, що ґрунтується на відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті вихованців як партнерів, прагненні до духовного взаємозбагачення і доказу істинності знання. Діалог, у процесі якого відбувається обмін не тільки знаннями, а й особистісними смислами, співпраця і співтворчість, стимулює розвиток позитивної «Я-концепції», забезпечує гуманістичний стиль спілкування в системі «учитель – учень» [12].

Висновки. Отже, на сьогодні простежується позитивна тенденція до оновлення форм і методів викладання навчальних дисциплін майбутніх медичних сестер. Головною цінністю, що культивується інноваційною діяльністю викладачів на заняттях, зокрема іноземної мови, є цінність розвитку і саморозвитку. Метод проектів є одним із перспективних видів навчання, тому що він створює умови для творчої самореалізації тих, хто навчається, підвищує мотивацію, дозволяє створити умови для розвитку інтелектуальних здібностей, дає можливість брати участь у цікавій і результативній роботі.

Використання методів активного навчання в медичному коледжі стимулює творчу активність майбутніх медичних сестер, їх самостійний пошук у процесі отримання знань і набуття ними практичних навичок аналізу ситуації, знаходження правильних рішень, що сприяє їх професійному саморозвитку.

Таким чином, хоча більшість навчальних закладів сьогодні мають проблеми під час вивчення іноземної мови, застосовувати нові технології в навчально-виховному процесі можна і потрібно. Це сприяє не тільки розвитку комунікативних здібностей студента, а й створює максимально

сприятливі умови для розвитку і прояву творчих здібностей. Для правильної побудови освітнього процесу викладач повинен орієнтуватися у широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей, не витрачати час на відкриття вже відомого.

Водночас залишається проблема, що пов'язана з неможливістю ґрунтовного засвоєння матеріалу майбутніми медичними сестрами за відведений згідно з навчальним планом проміжок часу. Тому подальшого дослідження потребує проблема змістового наповнення авторських спецкурсів, які певним чином компенсують недостатність інформації, засвоєної в результаті вивчення базового курсу іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Ділові ігри: теорія і організація / Г. С. Абрамова, В. А. Степанович. – Єкатеринбург : Ділова книга, 1999. – 154 с.

2. Назар П. С. Основи медичної етики / Назар П. С. , Віленський Ю. Г., Грандо О. А. – К. : Здоров'я, 2002. – 344 с.

3. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник / С. І. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с

5. Ермакова И. Е. Формирование етико-профессиональных представлений учащихся средних медицинских учебных учреждений : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Ермакова Ирина Евгеньевна. – Воронеж, 2003. – 176 с.

6. Кузнецова І. В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. В. Кузнецова. – Харків, 2005. – 21 с.

7. Мельник А. І. Англійська мова для студентів-медиків (спец. 5.110109 «Стоматологія ортопедична») : навч. посіб. [Електронний ресурс] / А. І. Мельник. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/ ONG_2006/Pedagogica/17723.doc.htm

8. Лавриш Ю. Філософські засади викладання сестринської справи у вищих медичних закладах Канади [Електронний ресурс] / Ю. Лавриш. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/1032/

9. Неловкіна-Берналь О. А. Формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Неловкіна-Берналь. – Луганськ, 2010. – 23 с.

10. Пєхота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пєхота, А. З. Костенко, О.М. Любарська та ін.] – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – 255 с.

11. Полат Э. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Э. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9

12. Салащенко Г. М. Дидактичні умови організації навчального діалогу «вчитель – учень» у процесі вивчення гуманітарних дисциплін в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Г. М. Салащенко. – Кривий Ріг, 2008. – 24 с.

13. Современные теории и методики обучения иностранным языкам / [под общ. ред. Л. М. Федоровой]. – М. : Экзамен, 2004. – 320 с.

14. Ушинський К. Д. Три елементи школи / К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський // Хрестоматія з української класичної педагогіки : навч. посіб. / уклад. В. П. Кравець, О. І. Мешко. – К. : Грамота, 2008. – 768 с.

15. Шегедин М. Б. Медико-соціальні основи реформування медсестринських кадрових ресурсів системи охорони здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук: спец. 14.02.03 «Соціальна медицина» / М. Б. Шегедин . – К., 2001. – 37 с.

РЕЗЮМЕ

Е. П. Кравченко. Формирование профессиональной этики студентов медицинского колледжа средствами инновационных технологий.

В статье акцентировано внимание на особенностях разработки проектов и деловых игр, которые прошли апробацию в Черкасском медицинском колледже во время преподавания курса иностранного языка по профессиональной направленности и способствуют формированию профессиональной этики будущих медицинских сестер.

***Ключевые слова**: профессиональная этика, медицинская сестра, медицинский колледж, курс «Иностранный язык (по профессиональной направленности)», метод проектов, деловая игра.*

SUMMARY

O. Kravchenko. Formation of profissional ethics of the students of medical college by means of innovative technologies.

The article deals with the peculiarities of the development projects and business games which have been tested in Cherkassy Medical College during the course of teaching a foreign language for professional orientation and contribute to the formation of professional ethics of future nurses.

Key words: professional ethics, nurse, medical college, the course «Foreign Language» (for professional orientation), tproject method, business game.

УДК 372.8

Л. А. Насілєнко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУДОВОЇ РИТОРИКИ

У статті доведено необхідність використання інноваційних технологій навчання на заняттях із судової риторики, здійснено аналіз найефективніших технологій у риторичній підготовці студентів вищих юридичних закладів освіти.

***Ключові слова**: інноваційні технології, судова риторика, риторична культура, юрист.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбувається реформування системи вищої освіти, що відповідає перспективним світовим тенденціям. Як зазначає Я. Нейматов, змінюється роль і структура освіти: вона стає не похідним, а визначальним чинником економічного росту, вона вже не стільки задовольняє суспільні

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

потреби, скільки формує майбутні суспільні можливості [3, 13]. Держава потребує висококваліфікованих спеціалістів, здатних до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентоспроможних на ринку праці, тобто фахівців, компетентних у своїй предметній галузі. Покращання якості підготовки фахівців стає першочерговим завданням вищої школи, для вирішення якого необхідно вдосконалення форм, методів і технологій організації навчального процесу, зокрема впровадження інноваційних технологій навчання.

Поширення інноваційних процесів у практичній педагогіці активізує інтерес до спеціальних дисциплін, спрямованих на формування творчої гармонійної особистості, яка може ефективно володіти переконуючим словом, риторичною культурою, етичними нормами. А. Чехов писав понад сто років тому: «Можливо, і ми колись дочекаємося, що наші юристи, професори і взагалі посадові особи, які за обов'язками служби мають говорити не лише вчасно, але й зрозуміло і гарно, не виправдовуватимуться тим, що вони «не вміють» говорити. Адже в принципі для інтелігентної людини погано говорити повинно б вважатися такою непристойністю, як не вміти читати і писати, і у справі освіти й виховання навчання красномовства слід було б уважати неминучим»[6, 501].

Аналіз актуальних досліджень. Питання риторики як науки, її значення, місце та роль у підготовці фахівців посідає чільне місце в науковій та методичній літературі і є досить актуальним.

Н. Д. Бабич, Л. І. Мацько, В. В. Модован, М. І. Пентилюк, Г. М. Сагач, О. М. Семеног та ін. визначають актуальність пошуку нових підходів до розв'язання проблеми формування риторичної культури та розвитку риторики як науки загалом.

Проблемам педагогічної інноватики, дослідженню інноваційних технологій присвячено праці Н. Артикуци, Л. Даниленко, І. Дичківської, О. Дубасенюк, М. Кларіна, Н. Кузьміної, В. Паламарчук, О. Пєхоти, О. Семеног, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Струганець та ін.

Пошуки інноваційних технологій навчання майбутніх юристів під час вивчення спеціальних дисциплін, зокрема судової риторики, є цілком актуальні і потребують подальшого вивчення.

Мета статті – проаналізувати найефективніші технології у риторичній підготовці студентів вищих юридичних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. Юристу за родом своєї діяльності доводиться не тільки оперувати законом, але й роз'яснювати, доводити, переконувати. Тому він повинен бути професійним комунікантом, тобто

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

вміти активно використовувати спеціальні прийоми впливу на людей, що дозволяють йому досягти комунікативної мети з меншими часовими й енергетичними втратами» [1, 9]. Чим вищий рівень міжособистісного спілкування юриста, тим ефективніше він вирішує професійні завдання.

Важливе значення в системі підготовки майбутніх юристів для формування риторичної культури мають інноваційні технології навчання, зокрема ігрові, діалогові, тренінгові тощо. О. Дубасенюк зазначає, що інноваційний підхід до навчального процесу спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їх здатність набувати нового досвіду на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку [4, 8].

Розглянемо найефективніші технології, що використовуються нами на заняттях із судової риторики. Особливої актуальності набувають діалогові технології, пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співпраці за схемами: студент – студент, студент – викладач. У наш час діалог виступає як найбільш дійовий засіб побудови складних систем відносин людей у різних сферах суспільного життя, зокрема у сфері освіти. Важливе значення має діалог і у професійній діяльності юриста, оскільки саме від успішного проведення бесід, консультацій, розмов, допитів залежить результат роботи правника й досягнення поставлених ним цілей.

Одним із центральних завдань сучасної вищої школи є формування у студентів культури діалогу. До діалогових технологій, що використовуються на заняттях із судової риторики, можна віднести проблемно-пошукові діалоги, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій тощо.

Формування риторичної культури майбутніх юристів можливе за умови моделювання в навчальному процесі типових ситуацій реального спілкування, що виникають у різних сферах життя і стосуються різних тем. Застосування таких технологій дає можливість студентам проявити активність, дозволяє спрогнозувати можливу комунікативну поведінку учасників, обрати відповідні мовні засоби для досягнення комунікативної мети, розвиває пізнавальні здібності. Ефективними формами роботи на занятті можуть стати завдання на складання діалогів на запропоновані теми. Наприклад: 1. Уявіть, що до вашого навчального закладу завітав журналіст. Спрогнозуйте його можливі запитання про роль комунікативної культури у професії юриста та запропонуйте відповіді. 2. Змоделюйте діалог за таким сюжетом: після судового засідання ви зустрілися з

державним обвинувачем і з позиції студента поспілкувались на тему підготовки судової промови.

Для вирішення суперечливих питань проводяться семінари-дискусії, що становлять процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й розв'язанні теоретичних і практичних проблем. Водночас дискусія дає можливість кожному учаснику визначити й обстояти власну позицію, формує вміння слухати й аргументувати свою точку зору. Важливо обрати тему дискусії. Вона має бути актуальною та проблемною. Наприклад, «Чи потрібно змінити Конституцію України?» або «Яким ви бачите оратора майбутнього». Темою дискусії може стати певний вислів, сентенція відомої постаті в історії літератури, культури тощо. Наприклад, «Нехтувати судом людей неважко, нехтувати власним судом – неможливо» (О. Пушкін), «Слова – це теж вчинки» (А. Франс), «Там, де немає законів, там немає і свободи» (Дж. Локк).

Можна ускладнювати завдання, використовуючи технології «Займи позицію» або «Зміни позицію», сутність яких полягає в тому, що всі учасники мають визначитися зі своєю позицією стосовно обговорюваної проблеми, обравши при цьому конкретний з полярних варіантів. Викладач може на свій розсуд розподілити учасників обговорення у пари або групи, чи врахувати особисті бажання студентів.

Цікавою стане дискусія, в основу якої покладено не суперечливу проблему, а дві протилежні тези. Наприклад, «Усі люди народжуються добрими» (Конфуцій) та «Люди завжди злі, поки їх не примусить до добра необхідність» (Макіавеллі). Мета проведення такої дискусії – навчити студентів аргументовано обстоювати свою точку зору, активно слухаючи інших й об'єктивно аналізуючи чужі висловлювання.

У сучасних умовах значно посилюється роль ігрових технологій, що включають будь-яку взаємодію викладача та студентів через реалізацію певного сюжету. Рольова гра є ефективною технологією у процесі навчання риторики, адже виконує кілька функцій, зокрема навчальну (дозволяє отримати нові знання, сформувати вміння і навички), розвивальну (сприяє розвитку самостійності, самокритичності, пам'яті, уваги, формує світогляд), виховну (справляє вплив на поведінку, формує почуття й переконання, культуру спілкування).

Застосування гри сприяє усуненню психологічного напруження в поведінці студента, підвищенню його мотивації, розвитку пізнавальних можливостей та інтересів, прагненню до творчої самореалізації тощо.

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

Зазвичай елементи гри можна впроваджувати на кожному семінарському занятті з риторики, проте використання гри як самостійної форми організації навчального процесу передбачає ретельну, кропітку роботу як викладача, так і студентів.

У рольовій грі можна визначити три фази: 1) фазу підготовки до гри (з'ясування фабули гри, розподіл ролей, інструктаж учасників гри, підготовка ролей); 2) фазу власне гри, що включає програвання ситуацій і ролей кожним її учасником; 3) фазу після гри, що передбачає рефлексію, аналіз студентами проведеної гри.

Проілюструємо використання рольової гри на занятті із судової риторики. Програму дисципліни «Судова риторика» побудовано на принципах історизму, логічності, послідовності, зв'язку теорії з практикою. Наприклад, під час вивчення студентами теми «Судове красномовство: жанри, специфіка» безпосередньому проведенню гри передує лекційне заняття, що передбачає подання теоретичних відомостей про особливості судового красномовства, роль і завдання кожного учасника судового процесу, мовні особливості промов тощо. Доречним тут стає використання мультимедійних презентацій, що демонструють уривки зі справжніх судових процесів. Закріплення отриманих відомостей відбувається на семінарському занятті, яке може бути проведено у формі інтерактивного діалогу.

Підготовка до проведення гри – чи не найскладніший етап. Дуже важливо обрати фабулу майбутнього судового процесу, що не тільки зацікавить студентів, буде актуальною, а й не суперечитиме закону, відповідатиме принципам об'єктивності та логічності. Наступним кроком стає розподіл ролей для гри. Здійснюючи його, викладач, по-перше, враховує зацікавленість і прагнення самих студентів узяти участь у грі й виконати певну соціальну та комунікативну роль, по-друге, може залучити до гри тих студентів, які зазвичай вирізняються певною пасивністю на заняттях, з метою стимулювання й розвитку в них самостійності та творчості.

Проведення гри – цікавий і водночас нелегкий етап, оскільки, незважаючи на певний сценарій, завжди можуть виникнути ситуації, що вимагають швидкого реагування, імпровізації як з боку студентів, так і з боку викладача. У процесі проведення гри розвиваються такі комунікативні вміння, як уміння ставити запитання, адекватно до ситуації і комунікативної ролі використовувати мовні засоби, швидко та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, відповідно обираючи комунікативну стратегію і тактику.

Важливою стадією у проведенні гри є стадія рефлексії. Учасники гри та інші студенти-спостерігачі всебічно обговорюють й аналізують побачене

й почуте під час проведення гри, подають свої пропозиції, зауваження, рекомендації. З цією метою викладач може обрати так званих експертів, що стежитимуть за перебігом проведення гри і занотовуватимуть свої зауваження з метою подальшого обговорення. Функція викладача при цьому – консультативно-координувальна. Дуже важливо не тільки помітити ті моменти, що були невдалими під час гри, а й у коректній формі висловити конструктивні пропозиції для покращання як змістового наповнення заняття, так і виконавської майстерності кожного учасника, дбаючи про відповідність соціальній і комунікативній поведінці.

Елементи рольових ігор можуть упроваджуватися на кожному семінарському занятті, що дозволяє залучити до спілкування максимальну кількість студентів. Так, для спроби відчути себе в різних комунікативних ролях, змоделювати професійну діяльність у спеціально створених для цього умовах, що відображають реальну обстановку, можна використовувати гру «Проведення допиту», «Захист свідка». Мета гри – відповідно до соціальної ролі виконати комунікативні дії. Під час семінарських занять можуть застосовуватися як ігри, де учасники є носіями однієї соціальної ролі, наприклад студент – студент, так й ігри, коли учасники виконують різні соціальні ролі, наприклад студент – викладач.

Обов'язковим видом роботи, передбаченим програмою, є підготовка студентами доповідей на задані теми. Зважаючи на брак часу, що відводиться на вивчення матеріалу, потрібно так організувати роботу студентів, щоб дати можливість для якісної підготовки до безпосереднього виголошення, сприяти розвитку вміння синтезувати інформацію й вибирати саме те, що є доречним відповідно до конкретної ситуації, аудиторії, мети спілкування тощо. Не менш важливою є організація інших учасників заняття. Викладач має давати попередню установку на активне слухання, ставлення запитань, обговорення й аналіз.

Висновки. Отже, використання на заняттях інноваційних технологій навчання, зокрема ігрових, діалогових, створення комунікативних ситуацій підвищує мотивацію студентів до навчання, сприяє розвитку цікавості, стимулює студентів до активної мовленнєвої діяльності, дозволяє, з одного боку, індивідуалізувати навчання, даючи можливість кожному обрати мовленнєву поведінку, а з другого – створює умови для розвитку групової роботи, розвиваючи здатність знайти спільне рішення.

Досвід упровадження зазначених технологій переконує в їх ефективності для розвитку таких комунікативних умінь, як уміння правильно спланувати своє мовлення, знайти адекватні комунікативні

засоби для передачі змісту; уміння швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; уміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту, вдосконалення риторичної культури тощо. Застосовані в комплексі з традиційними інноваційні технології сприяють формуванню комунікативної компетентності майбутніх юристів, що є однією зі складових комплексної підготовки фахівця вищого навчального закладу, готового до здійснення своїх професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенская Л. А. Риторика для юристов : учеб. пособие / Л. А.Введенская, Л. Г. Павлова. – 5-е. изд.– Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 576 с.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : Интернет-журнал. – 2006. – 5 мая. – Режим доступа :

http: /www.eidos.ru/jornal/2006/0505/htm.

3. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я.М. Нейматов. – М. : Алгоритм, 2002. – 480 с.

4. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. праць / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.

5. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореферат дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Павленко. – К., 2005. – 29 с.

6. Чехов А. П. Хорошая новость / А. П. Чехов // Соч. – М.; 1893. – Т. VIII. – С. 501.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Насиленко. Использование инновационных технологий учебы на занятиях по судовой риторике.

В статье доказана необходимость использования инновационных технологий учебы на занятиях по судебной риторике, осуществлен анализ самых эффективных технологий в риторической подготовке студентов высших юридических заведений образования.

***Ключевые слова**: инновационные технологии, судовая риторика, риторическая культура, юрист.*

SUMMARY

L. Nasilenko. The usage of innovation technology of teaching during the lessons of judicial rhetoric.

In this article the necessity of the usage of innovation technology of teaching during the lessons of judicial rhetoric has been proved, the analysis of the most effective technologies during the rhetoric training of students of higher juridical establishments of education has been made.

Key words: innovation technology, judicial rhetoric, rhetoric culture, lawyer.

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

УДК 371.14(477)

О. О. Самсонова
Приватний класичний університет

КАТЕГОРІЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ В ТЕОРІЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито та проаналізовано сутність поняття «професіоналізм» у педагогічній науці, розглянуто різні підходи до визначення суті професіоналізму.

***Ключові слова**: професіоналізм, професійний розвиток, саморозвиток, професійна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, ринок праці визначають для навчальних закладів складні завдання з підготовки фахівців. Під впливом нових технологій у суспільстві принципово змінюється зміст і характер діяльності, що вимагає від суб'єкта компетентності, професіоналізму, ініціативності, здатності ухвалювати самостійні рішення, мобільності (змінити професію, опанувати нові соціальні ролі та функції). Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти, спрямовує педагога на безперервне професійне зростання. У прагненні до саморозвитку виражена вища форма розвитку його професіоналізму.

Вихідні концептуальні положення професійного розвитку освітян закладено в Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти, законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти та інших державних документах.

Труднощі й завдання, що постають перед суспільством, потребують ініціативи від кожного громадянина, тому вільний розвиток особистості є одним із найважливіших чинників педагогічної діяльності. У зв'язку з цим важливим завданням післядипломної освіти має стати активізація педагогічної самоорганізації, розширення меж саморозвитку і самоздійснення, залучення до процесу професійного вдосконалення.

Висококваліфікованому, конкурентоспроможному фахівцеві на сьогодні не вистачає освіти, здобутої на початку професійної кар'єри. Швидке оновлення знань, інтенсифікація всіх сторін життя роблять таку освіту недостатньою і висувають на перше місце завдання підвищення ефективності післядипломної освіти фахівців.

Пріоритетними завданнями післядипломної педагогічної освіти залишаються надання фахівцям певної суми знань та формування вмінь і навичок у межах кваліфікаційних характеристик, вимог до фаху, різних професійних стандартів тощо.

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

Навчальні плани та програми складаються на основі узагальнених суспільних вимог, незважаючи на потреби конкретної особистості. Розвиток загальної культури фахівця, його суб'єктивної сфери та стимулювання притаманних людині прагнень до самоактуалізації та самореалізації завдяки підвищенню професіоналізму відсуваються на другий або третій план.

Для якісного оновлення системи професійної перепідготовки педагогів дошкільних закладів особливого значення набуває проблема підвищення професіоналізму. Її формулювання є наслідком зіставлення певного запиту практики і тих можливостей її задоволення, які є у педагогічній науці. У роки незалежності України з'явився новий запит суспільної педагогічної практики на фахівця, здатного як до професійного вдосконалення, так і до створення умов для неперервного розвитку дітей дошкільного віку.

Сьогодні дошкільним закладам потрібні педагоги з досвідом самоформування і розвитку професійних умінь організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Завдання щодо створення необхідних умов для неперервного розвитку дітей вимагає від практичних працівників систематичного вдосконалення загальних і специфічних умінь.

У процесі післядипломного підвищення кваліфікації педагог дошкільного закладу є переважно пасивним об'єктом, який перебуває в руках компетентних викладачів. Результативність навчання визначають ступенем оволодіння певних знань та наявністю відповідних умінь і навичок, які у подальшій практичній діяльності можуть знадобитися. У практиці післядипломної освіти домінує предметний блок, вербальні форми та методи навчання інструктивного характеру. Пошук продуктивних організаційних форм, методів та засобів навчання у системі післядипломної педагогічної освіти засвідчує незадовільність результатами освітньої практики.

Успішне вирішення цього завдання можливе за умови готовності педагога дошкільного закладу до професійного вдосконалення протягом усієї його педагогічної діяльності. Тому так гостро відчувається потреба у створенні науково обґрунтованої моделі професійного зростання педагога дошкільного закладу, яка б спрямувала його на раціональне й продуктивне використання своїх сил і часу, успішне формування професійних цінностей відповідно до вимог сучасного дошкільного виховання і соціуму.

Мета статті – розглянути та проаналізувати категорію професіоналізму в теорії перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Так, в енциклопедичних словниках поняття «професіонал» визначається як «людина, яка обрала певне заняття своєю професією» [6]; «фахівець своєї справи» [7]. У соціологічному енциклопедичному словнику професіоналізмом позначається ступінь опанування індивідом професійних навичок, а професіоналом – індивід, основне заняття якого є його професією; фахівець своєї справи, що має відповідну підготовку і кваліфікацію [13]. Як наслідок, у повсякденному розумінні поняття «професіонал» пов'язується із самим фактом належності людини до якоїсь професійної діяльності. Причому в такому визначенні сутність феномену, який нас цікавить, подана дуже формально, оскільки мова взагалі не йде ні про рівень виконавської майстерності, ні про характеристики особистісно-професійних якостей, ні про норми регуляції діяльності тощо.

Зауважимо, що в межах досліджень, виконаних за різними прикладними галузями акмеологічної науки, насамперед педагогічної акмеології, ми отримали можливість більш конкретно вивчити суть понять, що нас цікавлять. Це, на наш погляд, було зумовлено тим, що на сучасному етапі розвитку теорії акмеологічного знання центральною проблемою є якраз особистісно-професійний розвиток дорослішої і зрілої людини, а основоположними категоріями відповідно – професіонал і професіоналізм, які дуже щільно пов'язуються між собою.

Професіонал за О. О. Бодалевим, – це «суб'єкт діяльності, який володіє такими характеристиками розуму, волі, почуттів або, якщо бажаєте дивитися більш узагальнено, такими психічними властивостями, які утворюють сталу структуру, дозволяють йому на високому рівні продуктивності виконувати ту діяльність, якою він зарекомендував себе як великий фахівець» [4]. На цій підставі вчений, розвиваючи ідеї Б. Г. Ананьєва про необхідність комплексного вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності [1, 10], обґрунтовував необхідність здійснення багатокритеріального аналізу феномену професіоналізму. Це добре ілюструє цитата: «Щоб добре розібратися в найбільш характерних ознаках професіоналізму, слід чітко побачити зв'язаність його складових психічних утворень з усіма іншими блоками особливостей, які входять в його особистісну і суб'єктну структуру, яка розглядається у широкому розумінні» [2, 77].

Характерно й те, що О. О. Бодалев пов'язує формування і розвиток професіоналізму насамперед з яскравим проявом здібностей, глибокими й широкими знаннями в тій галузі діяльності, в якій цей професіоналізм

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

виявляється, із нестандартним володінням уміннями, необхідними для успішного виконання цієї діяльності. З його позиції, «...дійсний професіоналізм завжди пов'язаний із сильною і сталою мотиваційно-емоційною зарядженістю на здійснення саме цієї діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату» [5, 74]. Підставою для досягнення людиною вищого рівня професіоналізму О. О. Бодалев уважає як її спеціальні здібності, які за своїм змістом і формою щільно «притерті» до вимог конкретної професійної діяльності, так і відповідні знання і вміння. Крім того, автор одним із показників професіоналізму вважає моральну вихованість спеціаліста як особистісну здатність до трансформації загальнолюдських цінностей у власні [4, 78].

Під професіоналізмом діяльності педагога, як відзначає Н. В. Кузьміна, розуміють кількісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає високу професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, у тому числі заснованих на творчих рішеннях, володіння сучасними алгоритмами й способами вирішення професійних завдань, що дозволяє здійснити педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Під професіоналізмом особистості педагога, на думку автора, розуміють якісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає високий рівень розвитку креативності, професійно важливих й особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, адекватний рівень домагань, а також мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [9].

Як зазначає Н. В. Кузьміна, таке розведення дефініцій професіоналізму педагога є доцільним, особливо під час вирішення практичних завдань, пов'язаних з його розвитком. Це, на думку автора, дозволить більш організовано здійснити означений процес розвитку, оскільки на його різних етапах якийсь із його видів може домінувати: з одного боку, інтенсивний розвиток умінь гальмуватиметься, якщо від його рівня будуть відставати відповідні йому психологічні професійно важливі якості; з другого боку, випереджувальний розвиток професійно важливих якостей дозволить засвоїти нові вміння або підвищити ефективність уже існуючих; по-третє, так може тривати до того часу, доки не настане рівнева відповідність, їх гармонійне поєднання [10].

Як бачимо, професіоналізм ставить до суб'єкта праці певні жорсткі зобов'язання, що відображають не тільки вимоги вищого стандарту якості діяльності, але і ті, що впливають на його особистість і систему відносин таким чином, що кожне нове його професійне досягнення є основою для

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

корекції і зміни системи особистісних норм регуляції в бік підвищення рівня професіоналізму. Як наслідок, автори акмеологічних досліджень одностайні в тому, що коли спеціаліст характеризується як справжній професіонал, то йому, крім виділених вище загального й специфічного інваріантів професіоналізму, обов'язково притаманний високий акмеологічний рівень. Тому, згідно з думкою А. О. Деркача, А. А. Мироєдова та інших дослідників, професіоналам високого акмеологічного рівня властива наявність: системних якостей, соціальної відповідальності і громадської позиції, високих особистісних і професійних стандартів, індивідуальної ресурсності (внутрішній потенціал), динамічності, схильності до саморозвитку [8].

Як видно із вищезазначеного, професіоналізм обов'язково характеризується високою продуктивністю або ефективністю діяльності, яка виявляється на кожному з її основних етапів, а також у всіх структурних і функціональних її компонентах. При цьому високопродуктивною за К. К. Платоновим уважається діяльність, яка відрізняється високими характеристиками якості за основними показниками, що припускають квантифікацію продуктивності, оптимальної інтенсивності та напруженості, високої точності й надійності, організованості, стабільності й опосередкованості, яка переслідує соціально значущі цілі і зберігає здоров'я спеціаліста та розвиває його як особистість професіонала [12].

У такому контексті зауважимо, що критерій високої продуктивності діяльності, притаманний професіоналам, нерідко є підставою для ототожнення феномену «професіоналізм» з відмінним від нього феноменом «професійна майстерність», які дуже часто розглядаються в психолого-педагогічній літературі як ідентичні (С. І. Іванова [11]). На відміну від цієї позиції, спостерігаються і дві прямо протилежні точки зору, які об'єктували себе в межах педагогічної літератури. Так, Ю. К. Бабанський уважав, що професіоналізм учителя – це певний рівень сформованості його педагогічної майстерності [3]. На противагу цій установці, І. Ф. Харламов, навпаки, розглядає професіоналізм педагога як більш широке за обсягом і містке поняття, що відображає таку сукупність властивих йому рівнів: педагогічна вправність як основа професіоналізму, яка виявляється через добре володіння вчителем системою професійно важливих умінь і навичок; педагогічна майстерність як доведена до високого рівня досконалості вправність учителя у сфері навчальної та виховної діяльності, що характеризується відшліфованістю використовуваних ним на практиці методів і прийомів роботи; педагогічна творчість; педагогічне новаторство як дійсне відкриття, інтелектуальний подвиг [14].

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

Висновки. Отже, за визнанням багатьох авторів, професіоналізм не зводиться лише до сукупності професійних знань і вмінь. Він визначається рівнем розвитку особистісно-професійних якостей, спрямованістю, особливостями мотивації, професійно-ціннісними орієнтаціями і змістом, який професіонал вкладає у свою діяльність, а також моральною вихованістю як особистісною здатністю до трансформації загальнолюдських цінностей у власні. Більшість авторів визнають, що розвиток професіоналізму суттєво залежить від усвідомлення фахівцем призначення і змісту професійної діяльності. Він полягає у формуванні та прояві професійно важливих якостей і пов'язаний із самоактуалізацією сутності, із зростанням потенціалу людини як професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 339 с.

3. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Общедидактический процесс) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 189 с.

4. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта-Наука, 1998. – 230 с.

5. Бодалев А.А. Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : МГУ, 1988. – 188 с.

6. Большая советская энциклопедия / гл. ред. А. М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1975.

7. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. / гл.ред. А. М. Прохоров. – М., 1992. – Т. 2. – 753 с.

8. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 340 с.

9. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – 211 с.

10. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина.. – М. : Педагогика, 1990. – 243 с.

11. Основы педагогики и психологии педагогики высшей школы / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : МГУ, 1986. – 340 с.

12. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 237 с.

13. Социологический энциклопедический словарь / [под ред Г. В. Осипова]. – М., 1998. – 356 с.

14. Харламов И. Ф. Развитие личности и целостность учебно-воспитательного процесса // Советская педагогика. – 1985. – № 7. – С. 32–37

РЕЗЮМЕ

Е. А. Самсонова. Категория профессионализма в теории переподготовки и повышения квалификации педагогов дошкольных учебных учреждений.

В статье раскрыта и проанализирована сущность понятия «профессионализм» в педагогической науке, рассмотрены разные подходы к определению сущности профессионализма.

***Ключевые слова**: профессионализм, профессиональное развитие, саморазвитие, профессиональная деятельность.*

SUMMARY

E. Samsonova. Category of professionalism in the theory of retraining and professional development of teachers of preschool educational institutions.

In the article essence of concept «is dug up and analysed professionalism» in pedagogical science, the different going is exposed near denotation of professionalism, feature of professionalism of teachers of preschool.

Key words: professionalism, professional development, professional activity.

УДК 378.091.33:[373.5:796]

О. А. Стасенко
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У СФЕРІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ

У статті на підставі аналізу сучасних наукових підходів щодо визначення професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання до фізкультурно-оздоровчої роботи обґрунтовано зміст та шляхи її формування у навчальному процесі вищого педагогічного закладу.

***Ключові слова**: професійно-педагогічна компетентність, майбутні вчителі фізичного виховання, фізкультурно-оздоровча робота.*

Постановка проблеми. Гуманізація освіти вимагає якісно нового підходу до потреб людини, формування стійких мотивацій до здорового способу життя, позитивної соціальної поведінки. Реформування системи освіти, докорінна зміна в соціально-економічному, духовному розвитку держави потребують підготовки вчителя нової генерації. Пріоритетним завданням освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я тих, що оточують, як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей [9, 6].

У контексті формування всебічно гармонійно розвиненої особистості, важливе місце посідає зміцнення здоров'я учнів, яке, як відомо, закладається з дитинства у школі, через яку за умови обов'язковості загальної освіти проходять усі діти. Тому їх здоров'я значною мірою залежить від ефективності оздоровчої роботи у школі. Як зазначають педагоги, фізіологи, медики, гігієністи і психологи, останнім часом рухова активність дітей поступово знижується, а у зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання підвищується рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу учнів [3, 4].

У наш час перед учителем фізичного виховання гостро постає завдання широкого залучення школярів до систематичних занять фізичною культурою і спортом, участі їх у найрізноманітніших фізкультурно-

оздоровчих заходах, які проводяться на території школи. Щоб досягти цього, учитель фізичного виховання повинен бути добре підготовленим до здійснення зазначеного виду діяльності. У зв'язку з цим зростає необхідність у вдосконаленні змісту фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Важливу роль у цьому процесі відіграє позакласна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота. Актуальною у цьому контексті є проблема набуття учнями фізкультурних знань, культури рухів, формування пріоритету здоров'я, що має посідати одне з чільних місць у системі їх найвищих цінностей, на цій основі поліпшення фізичного стану. Успішне розв'язання цієї загальнонаціональної проблеми можливе тільки за умови якісної підготовки учителів фізичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Можливість усебічного та гармонійного розвитку особистості учня в галузі фізичної культури залежить, як зазначають Г. А. Булатова, Р. М. Гімазов, Г. А. Степанова, від готовності педагогів та студентів до цієї роботи, а також пов'язана з розробкою відповідних засобів – програм розвитку, методик, навчальних посібників [4, 60].

Б. М. Шиян уважає, що формування національної системи фізичного виховання школярів потребує нового змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки шкільного вчителя, створення відповідного навчально-методичного забезпечення. В основі педагогічної майстерності вчителя фізичного виховання лежать знання предмета викладання (фізична культура) та його методики, і дуже важливо, щоб кожен студент усвідомив, що найсуттєвішим у методиці є рівень індивідуальної майстерності педагога. Через його діяльність методика й віддзеркалюється в конкретних досягненнях учнів [7, 204].

Критичне вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що ефективність підготовки майбутніх учителів фізичного виховання полягає не тільки в реальному досягненні ними результату в оволодінні програмою навчання, а й залежить від ступеня відповідності соціально значущій меті підготовки. Цілком погоджуємося і думкою В. Є. Шмельова про те, що низький рівень діяльності випускників вищих навчальних закладів на практиці є результатом орієнтування системи підготовки фахівців тільки на найближчу перспективу – відтворення знань на екзаменах, без урахування кінцевої мети, і, безперечно, позначається на способах його діяльності як професіонала [8, 65].

Отже, як справедливо зауважує Р. Стернберг, «...завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність» [5, 131].

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

Слід зазначити, що поняття «професійна компетентність» досить широко використовується в теорії і практиці педагогіки. Зазвичай ним послуговуються, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, які опановує майбутній фахівець, вимогам професії. При цьому мають на увазі, що чим більший ступінь цієї відповідності, тим вищим є рівень професійної компетентності фахівця; відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Н. В. Кузьміна, А. А. Реан) [2, 34].

Якщо розглядати компетентність у межах її розуміння як наслідку розвитку певних розумових процесів, то визначальними її характеристиками треба вважати рівень узагальнення та спосіб розв'язання проблем. За даними, які наводить Р. Стернберг, фахівці, що відзначаються високим рівнем професійної компетентності, тяжіють до глобальності, метаузагальнень, стратегічного планування, руху думки від формування завдання до пошуку способу його розв'язання. Фахівці з низьким рівнем професійної компетентності виявляють себе в локальних, вузькопредметних узагальненнях, тактичному плануванні. У розв'язанні проблеми вони йдуть від підбору до неї вже відомого способу рішення до формування самого завдання. Відмінності в баченні проблеми становлять головний розмежувальний критерій між спеціалістами та початківцями: там, де спеціаліст убачає дію принципу, початківець виявляє «факт суто механічної взаємодії» [5, 152].

Розглядаючи сутність компетентності з іншої позиції, яка передбачає визнання бази знань та накопичених у досвіді вмінь її основою, Р. Стернберг наголошує на тому, що створювана й певним чином організована база знань, проблемні схеми, які виникають разом із нею, закладають фундамент для всіх різноманітних видів компетентності [5, 156]. Тобто, залежно від того, які знання утворюють базу щодо розуміння певного предмета (певної сфери дійсності, певної галузі науки), визначається сфера компетентності спеціаліста. Кількісний склад цієї бази та спосіб організації знань, що входять до неї, визначають межі й характер розв'язання тих проблем, які можуть бути вирішеними за допомогою певної суми знань.

Мета статті – дослідити та узагальнити важливі характеристиик професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання стосовно організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи, визначити шляхи її формування.

Виклад основного матеріалу. За основу в нашій роботі ми приймаємо таке визначення: професійно-педагогічна компетентність

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

учителя фізичного виховання у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи – це складова загальної компетентності, яка конкретизує його теоретичну й практичну підготовленість до вирішення завдань, пов'язаних з організацією зазначеної діяльності в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Як зазначає В. Є. Шмельов, рівень підготовки визначається характером і завданнями, які вирішує фахівець у процесі виконання професійно-педагогічної діяльності [8, 99]. Щодо тих завдань, які вирішуються під час фізкультурно-оздоровчої роботи, узагальнюючи дані літературних джерел та законодавчих і нормативних документів, ми поділяємо думку В. І. Ляха, Г. Б. Мейксона, які вважають, що головна роль фізкультурно-оздоровчої роботи у сприянні гармонійному фізичному розвитку організму, прищепленні та вдосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення здоров'я та сприяння масовому охопленню школярів заняттями фізичною культурою [6, 177].

Відповідно до цього ми вважаємо за необхідне визначити основні функції вчителя фізичного виховання щодо організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи. Безумовно, головною його функцією є координація всієї фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальному закладі, яка полягає у сприянні нормальному фізичному розвиткові школяра, прищепленні та вдосконаленні різних рухових навичок з метою зміцнення його здоров'я, що й постає основою дотримання вимог сучасності: «...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 та зміцнення фізичного й психічного здоров'я учнів (вихованців)» [1, 104].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з теми, що досліджується та власний досвід роботи уможливив виділення основних професійних функцій учителя фізичного виховання щодо здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи:

Організаційно-управлінська – функція полягає у вмінні складати документи планування, обліку, звітності та реалізовувати їх у процесі виконання своїх обов'язків; готувати та проводити виробничі наради, засідання, збори; проводити роботу з фізкультурним активом; вести необхідну документацію відповідно до вимог діловодства; оформлювати офіційні листи; організовувати та вести контроль роботи фізкультурних товариств згідно із завданнями організацій, що головують.

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

Орієнтаційно-виховна полягає у розвитку та розширенні світогляду, елементарних уявлень учнів про фізичну культуру і спорт, туризм, основи здоров'я та здорового способу життя; розкритті духовного потенціалу особистості учня; ознайомленні з українською народною фізичною культурою, спортивними традиціями, національними іграми та забавами, визначними вітчизняними спортивними діячами, тренерами, спортсменами, командами, результатами виступів на міжнародних змаганнях; формуванні стійких мотиваційних установок на здоровий спосіб життя як одну з основних умов зміцнення власного здоров'я, усвідомленої індивідуальної установки на необхідність розвивати свої фізичні та рухові здібності; вихованні морально-вольових якостей особистості.

Агітаційно-пропагандистська полягає у вмінні складати та реалізовувати плани агітаційно-пропагандистської роботи; організовувати виховний процес під час проведення позакласних занять зі школярами; організовувати й проводити окремі виховні та агітаційні заходи (вечори, зустрічі, змагання та ін.); готувати та проводити лекції, бесіди на фізкультурну тематику; розробляти форми та організовувати наочну агітацію з позакласної фізкультурно-оздоровчої й спортивно-масової роботи.

Навчально-спортивна полягає у здійсненні поточного та оперативного планування навчально-спортивної роботи на рівні масового спорту; організації й проведенні занять у секціях та групах; виборі методів та засобів тренування відповідно до індивідуальних особливостей учнів, цілей та завдань, які постають перед навчально-тренувальним процесом; розробці положень про проведення змагань з окремих видів спорту, спартакіад; проведенні педагогічного та елементарного лікувального контролю за тими, хто займається масовим спортом; організації та проведенні змагань.

Фінансово-господарська полягає у розробці й складанні фінансових документів планування, обліку та звітності спортивно-масової і фізкультурно-оздоровчої роботи; укладанні договорів на оренду спортивних споруд; складанні фінансових документів на придбання спортивного інвентарю й спортивної форми; організації проведення поточного ремонту спортивних споруд, інвентарю; організації будівництва найпростіших спортивних споруд.

Мобілізаційно-розвивальна полягає у допомозі учням правильного вибору виду спорту, що має вагоме значення для успішності проведення занять у спортивних секціях (критерії та етапи відбору); передбаченні й розкритті внутрішнього потенціалу юних спортсменів; змозі спрямувати можливості учнів на досягнення поставленої мети.

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

Відповідно на основі вищезазначених функцій необхідно сформувати належну професійно-педагогічну компетентність для їх успішного вирішення.

Важливо також виділити окремі аспекти підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до педагогічної взаємодії з учнями, а саме вміння, якими повинні оволодівати студенти на різних етапах взаємодії з вихованцями. На етапі постановки конкретних педагогічних завдань, коли здійснюється конкретизація мети виховної роботи й визначається її практичний результат, студентам слід зосередитися на таких діях: чітко уявляти всю систему педагогічних завдань заходу; визначати професійну значущість кожного завдання й розташувати їх у певній послідовності; перевірити правильність окреслених завдань і своєчасно, в разі потреби їх коригувати.

На етапі вирішення педагогічних завдань, коли складається розгорнутий план проведення майбутніх заходів, здійснюється прогноз реалізації майбутньої діяльності, важливо створити умови для закріплення у майбутніх учителів фізичного виховання таких умінь, а саме:

– планувати свою роботу;

– педагогічно цілеспрямовано вибирати завдання і форми їх проведення;

– правильно добирати теоретичний матеріал, що відповідає плановому етапові роботи;

– чітко планувати доручення кожному учаснику з урахуванням його інтересів, можливостей та здібностей, визначати шляхи їх виконання;

– уявляти себе в ситуації учасників заходів з тим, щоб зрозуміти їх настрій, переживання;

– проектувати відносини між учасниками під час майбутньої діяльності;

– уявити, як кожен з учасників зможе правильно виконати доручене йому завдання, як це позначиться на загальному результаті заходу;

– графічно оформляти план роботи.

Важливо наголосити на тому, що на етапі вирішення педагогічного завдання практична організація діяльності містить можливості прояву в майбутніх педагогів уміння: пояснити учасникам сенс майбутньої роботи, їх функції, розподілити доручення; швидко зорієнтуватися в різних ситуаціях та обставинах, ухвалити правильне рішення; правильно підібрати учасників майбутньої роботи з урахуванням їх інтересів, схильностей та можливостей; установити правильні відносини між учасниками, узгодити та спрямувати відносини всередині колективу, здійснювати поточне

інструктування учасників, поступово ускладнювати й розширювати вимоги; ураховувати якість та результативність виконаної роботи, аналізувати ефективність проведеного заходу.

Не менш головним є визначення нової педагогічної мети як наступного етапу, вказуючи на те, що це також є вагомим у відпрацюванні майбутніми педагогами професійно значущих умінь. На цьому етапі виявляються й функціонують такі вміння: підбиття підсумку виконаної справи так, щоб кожен учасник зазнавав почуття радості, задоволення від усвідомлення виконаного спільного обов'язку; аналіз недоліків у роботі й поведінці учасників; складання плану нового етапу діяльності; оцінювання недоліків у власних професійних знаннях, уміннях, підвищення рівня професійної готовності до педагогічної діяльності; прогнозування нових знань в аспекті свого професійного становлення у процесі самовиховання і самоосвіти. Ми вважаємо, що відпрацювання цих умінь сприятиме більш якісному формуванню професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів фізичного виховання стосовно організації та проведення фізкультурно-оздоровчої роботи, а також здійснення ними основних функцій.

Висновки. Отже, професійно-педагогічна компетентність вчителя є узагальнювальним показником його теоретичної й практичної підготовленості до виконання фахової педагогічної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з організацією фізкультурно-оздоровчої роботи, зокрема проведенням таких занять з учнями загальноосвітніх шкіл, суттєво обмежує простір професійної компетентності вчителя фізичного виховання й конкретизує його. На підставі психолого-педагогічної літератури та власного дослідження можна зазначити, що на сучасному етапі розвитку освіти в нашій країні у процесі підготовки майбутніх учителів поступово має відбуватися перехід від навчально-дисциплінарного до особистісно орієнтованого навчання, що сприяє створенню передумов для педагогічної творчості майбутніх учителів та підвищенню їх конкурентоспроможності на ринку праці. Виходячи із завдань, що нині постали перед педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів, оновлення змісту підготовки майбутніх учителів фізичного виховання повинно передбачати, крім загальної підготовки студентів як майбутніх учителів, також формування готовності випускників до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями і творчого вирішення завдань здоров'язабезпечуючої освіти. Крім того, проблема підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до фізкультурно-оздоровчої роботи є актуальною і потребує подальших досліджень з метою з'ясування сучасних психолого-педагогічних поглядів

на підготовку фахівців до адаптації у швидкоплинних умовах сучасного ринку освітніх послуг з його високими вимогами до особистості педагога і його підготовленості до формування творчої особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Збірник нормативних документів загальної середньої та дошкільної освіти. – К. : МОНУ, 2002. – 269 с.

2. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В . Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : Рыбинск, 1993. – 54 с.

3. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Лещенко Геннадій Анатолійович. – К., 2002. – 165 с.

4. Степанова Г. А. Профессионально-педагогическая подготовка будущих специалистов по физической культуре к оздоровлению школьников / Г. А. Степанова, Г. А. Булатова, Р. М. Гимазов // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 8. – С. 60–62.

5. Стернберг Р. Практическое мышление / Р. Стернберг. – СПб., Пресс, 2002. – 180 с.

6. Физическое воспитание учащихся 5–7 класов : пособие для учителей / [под ред. В. И. Ляха, Г. Б. Мейксона]. – М. : Просвещение, 2002. – 192 с.

7. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – Ч. 2. – 248 с.

8. Шмелев В. Е. Оптимизация процесса подготовки студентов институтов физической культуры к профессиональной деятельности на основе модели специалиста : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Шмелев Виктор Елизарович – СПб., 2002. – 184 с.

9. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури: навч. посіб. / В. С. Язловецький, А. Л. Турчак. – Кіровоград : Полігр. підприємство «Ексклюзив-Систем», 2010. – 312 с.

РЕЗЮМЕ

А. А. Стасенко. Сущность и структура профессионально-педагогической компетентности будущего учителя физического воспитания в области физкультурно-оздоровительной работы.

В статье на основе анализа современных научных подходов к определению профессионально-педагогической компетентности будущего учителя физического воспитания к физкультурно-оздоровительной работе обосновано содержание и пути её формирования в учебном процессе высшего педагогического заведения.

***Ключевые слова**: профессионально-педагогическая компетентность, будущие учителя физического воспитания, физкультурно-оздоровительная работа.*

SUMMARY

O. Stasenko. Essence and structure of professional and pedagogical competence of future teachers of physical education in the region of physical training.

On the basis of modern scientific approaches to the definition of professional and pedagogical competence of future teachers of physical education to sports and recreational work is justified and ways of its formation in the educational process of higher education.

Key words: professional and pedagogical competence, future teachers of physical education, sports and health improvement activity.

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

УДК 378.094

Л. О. Сущенко
Класичний приватний університет

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито й охарактеризовано історико-педагогічний аналіз організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України. Проаналізовано шляхи та особливості організації науково-дослідної роботи студентів.

***Ключові слова**: науково-дослідна робота, організація, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Педагогічна наука і практика переконливо доводять, що тільки творча особистість може виховати таку ж творчу особистість. Отже, актуальність і значущість дослідницького аспекту професійної підготовки майбутнього вчителя зумовлена ускладненням змістової сутності процесу навчання, який стимулюється сучасними досягненнями науки, а також змінами, що відбуваються в соціально-економічній сфері суспільного життя.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз історико-педагогічних джерел з теми дослідження свідчить про те, що початок організації науково-дослідної роботи студентів збігається із становленням університетської освіти. Уже в першій половині XIX ст. у навчально-виховному процесі університетів України склалася певна система організації науково-дослідної роботи студентів, яка включала форми і засоби, що стимулювали розвиток їх творчого мислення. Зміст студентської науки передбачав формування у студентів інтересу до наукових знань, розвиток творчого мислення, оволодіння ними методами наукового пошуку і розвиток здібностей до самостійних наукових досліджень. Особливістю науково-дослідної роботи у вітчизняних університетах було поєднання наукової і навчальної діяльності як професорів, так і студентів [1].

Вивченню різних аспектів процесу активізації пізнавальної діяльності студентів присвячено праці багатьох відомих педагогів і психологів, а саме: А. М. Алексюка, С. І. Архангельського, Г. О.Балла, І. Д.Беха, В. М. Вергасова, В. М. Володька, С. І. Зінов'єва, Є. О.Клімова, В. Я. Ляудиса, В. О. Моляко, Р. А. Нізамова, В. В. Рибалки, В. А. Семиченко та ін.

Значний внесок у розробку проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зробили праці О. О. Абдулліної, А. М. Алексюка, Ю. К. Бабанського, А. М. Бойко, В. І. Бондара, Н. В. Гузій, Р. С. Гуревича, Н. Кузьміної, М. М. Лескевича, В. І. Лозової, А. Мойсеюк, О. Г. Мороза,

О. М. Пєхоти, І. П. Підласого, О. Я. Савченко, В. А. Сластьоніна, Т. І. Сущенко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, А. І. Щербакова, М. Д. Ярмаченка та ін.

Ідею про необхідність підготовки студентів до проведення науково-дослідницької, творчо-пошукової роботи знаходимо у працях С. Шацького, В. Сухомлинського, В. Загвязинського, В. Сластьоніна та ін. Концептуальні засади фахової підготовки майбутнього вчителя до творчої діяльності розкрито в дослідженнях І. Зязюна, М. Кухарєва, Н. Ничкало, М. Нікандрова, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

Науково-дослідну роботу студентів як компонент підготовки майбутніх учителів досліджували: В. Андрєєв, В. Борисов, П. П. Горкуненко, І. Каташинська, Г. Кіт, Г. Г. Кловак, Л. Коржова, О. М. Микитюк, Т. Мишковська, О. Приходько, Н. В. Пузирьова, А. І. Сологуб та ін.

Необхідність підготовки вчителя до проведення педагогічних досліджень у майбутній професійній діяльності підтверджується і вимогами Державного освітнього стандарту вищої професійної освіти. Серед загальних характеристик освіченості спеціаліста виділяють навички володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, уміння її інтерпретувати й адаптувати у своїй професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз стану підготовки студентів до здійснення науково-дослідної роботи свідчить про те, що вищі навчальні заклади недостатньо використовують свої можливості для формування майбутнього вчителя як провідника передової наукової думки й організатора науково-педагогічної роботи у школі. На нашу думку, помітним є розрив у підготовці студентів до дослідницької та педагогічної діяльності. Унаслідок цього молоді вчителі недостатньо або інколи і зовсім не використовують досягнення науки для стимулювання та розвитку в учнів дослідницького інтересу в навчально-пізнавальній діяльності, відчувають значні труднощі в організації роботи, пов’язаної з пошуковою діяльністю як учнів, так і власної [1].

Важливою умовою розвитку системи вищої освіти, як зазначається у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, є залучення до наукової діяльності обдарованої учнівської і студентської молоді. У контексті розв’язання цієї проблеми істотна роль належить осмисленню й усвідомленню історичного досвіду організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України [2].

Це дасть змогу виявити прогресивні чинники функціонування тих механізмів вищої школи, творче використання яких полягає у сприянні розвитку наукової культури нації, формуванню наукових традицій.

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

Особливий інтерес щодо використання творчих пошуків і досягнень вітчизняної педагогічної теорії і практики становить XIX – початок XX століття. Цей період є найбільш результативним у здійсненні реформаторських процесів і перетворень в освітньому середовищі, зокрема в розвитку студентської науки.

Аналіз історико-педагогічної літератури засвідчує, що прогресивні педагоги, вчені, громадські діячі минулого високо оцінювали роль науки у розвитку суспільства, прагнули виховати у студентів здатність нестандартно мислити, змінювати свою майбутню професійну діяльність на основі використання здобутків науки і досвіду, потреби у творчій діяльності.

Такі провідні вчені, педагоги того періоду, як М. Пирогов, П. Каптерєв, А. Хом'яков, Д. Багалій, О. Потебня вважали науково-дослідну роботу студентів важливою умовою підготовки майбутнього фахівця, формування вченого, розвитку особистості.

Наукова діяльність професорів вітчизняних університетів полягала у розробці самостійних досліджень, досягнутими результатами яких вони ділилися зі студентами. Більшість викладачів на лекціях викладала здобуті знання як у процесі власного творчого пошуку, так і у процесі набуття іншими вченими. Водночас були й такі, які самі здійснювали наукові дослідження і спонукали своїх вихованців до самостійного наукового пошуку.

М. Пирогов обґрунтував важливість університетської освіти і вбачав її розвиток на основі використання наукових нововведень. Учений і педагог зосереджував увагу на необхідності розвитку найбільш цінних якостей людської натури – думки і слова, тобто гуманізму. Він зазначав, хто хоч би раз відчув на собі або спостерігав на інших те, що можуть зробити науки для розуму і серця в руках досвідчених і талановитих наставників, той погодився б з тим, що ніде не має міститься стільки наукової інформації для внутрішнього світу людини, як в учінні, названому гуманним [3].

У педагогічній теорії XIX століття зроблено акцент на розвиток наукової самоосвіти студентів на противагу формалізму в університетському навчанні, яке панувало в них, а також розкрито виховне значення науково-дослідної роботи студентів, визначено роль науки у прогресі суспільства.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив визначити умови успішної організації наукової і дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів. Однією з головних умов розвитку науки в державі, на думку прогресивної громадськості, була організація народної освіти, а відповідно і науки на засадах самоуправління і свободи. Перешкодою ж

для досягнення університетської автономії, як указували провідні представники передової громадськості, була наявність залежності чинів і посад від наукових ступенів. М. І. Пирогов, В. С. Іконніков, В. І. Михайловський, Л. І. Петражицький та ін. виступали за скасування чинів на навчально-науковій роботі.

Розвиток студентської науки був зумовлений змінами у політичному, соціально-економічному і культурному житті держави. У своєму дослідженні Н. Пузирьова виокремлює п'ять етапів становлення і розвитку організації науково-дослідної роботи студентів [4].

Перший етап (1804–1835 рр.) – це етап зародження в університетах науково-дослідної роботи, визначено її роль і функції в навчальному процесі, вимоги до наукової діяльності студентів, форми і засоби стимулювання їх наукової творчості.

На початку XIX ст. завдання науково-дослідної роботи студентів полягали у формуванні у них умінь вільно висловлювати думки, оволодінні ґрунтовними знаннями з основ наук, вивченні вітчизняної історії і національних традицій тощо. Так, студентів залучали до участі у колоквіумах, виконання письмових завдань, проведення практичних занять у навчально-допоміжних закладах (наукових кабінетах, лабораторіях, бібліотеках).

Науково-дослідна робота студентів включала колоквіуми, виконання письмових робіт і практичні заняття. Значне місце відводилося виконанню студентами письмових наукових творів, які були стимулом до занять науково-дослідною роботою. Кращі студентські роботи відзначалися золотими і срібними медалями, стипендіями і грошовими заохоченнями.

Стимулом до написання студентських наукових робіт було не лише нагородження медалями, преміями, стипендіями, але й присудження звання дійсного студента або ступеня кандидата.

Зазначимо, що у першій половині XIX ст. студентські роботи (дисертації) писалися з тем в основному дисциплін історико-філологічного і юридичного факультетів. Це пояснювалося тим, що для науково-дослідних робіт з цих тем не потрібні були спеціальні оснащення для проведення наукових дослідів. Лише з розширенням матеріальної бази університетів студенти мали можливість проводити дослідження з природничих наук.

В історії розвитку науки в Україні помітний слід залишили студентські наукові гуртки, початок яким було покладено у 1805 р. Харківським університетом. Ініціаторами створення літературних гуртків виступали професори університету. Гуртки мали як науковий, розважальний, так і

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

політичний характер. Діяльність багатьох з них була короткочасною, а чисельність – нестабільною. За метою студентські гуртки були різними, за складом – неоднорідними [1].

Другий етап (1835–1845 рр.) – це етап подальшого розвитку науково-дослідної роботи студентів: розширено форми її організації, встановлено нові правила присвоєння наукових ступенів і звань, надано університетам статусу самостійного навчального закладу, створено допоміжні відділи: наукові кабінети, лабораторії, бібліотеки.

Прийняття Статуту імператорських університетів 1835 р. одночасно зі Статутом гімназій і училищ 1828 р. спонукало до докорінної реформи в системі вищої освіти України. Згідно з цією реформою, гімназії та училища були відокремлені від відомства університетів, а натомість вони одержали можливість більше часу приділяти науковим дослідженням, а не адміністративній роботі.

Основні вимоги до організації науково-дослідної роботи студентів після цієї реформи істотно не змінилися. Водночас більше уваги приділялося діяльності навчально-допоміжних закладів: наукових кабінетів, лабораторій і бібліотек.

Зміни відбулися і в присудженні звань і наукових ступенів. Студент, який закінчив курс навчання на відмінно, міг відразу одержати ступінь кандидата, а решта студентів складали необхідні екзамени [1].

Третій етап (1845–1863 рр.) – етап зменшення активності в розвитку студентської науки, зумовлений насамперед обмеженням самоуправління в університетах. Помітним цей спад наукової активності студентів став з 1848 року. Причинами його були: а) зменшення кількості компетентних викладачів; б) збільшення кількості обов'язкових предметів; в) недостатня підготовленість абітурієнтів; г) байдужість викладачів до розвитку університетської науки; д) відсутність належної навчально-матеріальної бази [1].

Навчальні заняття студентів університетів у 1863–1864 роках полягали у відвідуванні лекцій, читанні наукової літератури, виконанні письмових наукових робіт з предметів університетського курсу (дисертації), участі у практичних заняттях, наукових бесідах викладачів і студентів; критичному розгляді і поясненні першоджерел; письмових наукових роботах (курсових) з тем, запропонованих викладачем; практичних наукових дослідженнях і дослідах, які здійснювалися під керівництвом викладача в лабораторіях, бібліотеках. Відвідування занять у лабораторіях і наукових кабінетах було платним.

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

Четвертий етап (1863–1884 рр.) характеризувався зростанням науково-дослідницької діяльності студентів, запровадженням системи їх стимулювання до наукової роботи, активізацією діяльності наукових гуртків.

У 70-х роках Міністерство народної освіти під тиском уряду було вимушено активізувати науково-дослідну роботу студентів в університетах і посилити контроль. Державні чиновники бачили в «серйозних» наукових заняттях студентів дійовий засіб до усунення серед молоді бажання до безчинств. Студенти протягом перших двох років навчання повинні були обрати один із відділів для спеціальних наукових занять, які полягали у творах про важливі аспекти спеціальних наук, аналізі першоджерел; читанні і критичному аналізі важливих творів, участі у наукових дискусіях. Така організація практичних занять давала змогу студенту набувати навичок самостійного вивчення проблеми, оволодівати дослідницькими вміннями, чітко викладати думки, розвивати швидкість мислення.

П’ятий етап (1884 р. – початок ХХ ст.) в організації наукової діяльності університетів пов’язаний з університетською реформою 1884 року. Коментарі щодо покращання організації науково-дослідної роботи студентів до Статуту 1884 р. Міністерство народної освіти надавало в постановах і розпорядженнях по Харківському і Київському університетах. Так, у роз’ясненнях правил про залік півріч студентам університетів (1885 р.) підкреслювалося, що відвідування студентами лекцій не повинно бути пасивним вислуховуванням. Важливо залучати студентів до діяльного засвоєння ними запропонованого викладачем матеріалу, що забезпечується використанням елементів практичних вправ в аудиторіях і в навчально-допоміжних закладах університету [1].

Висновки. Проаналізовані дослідження дозволили узагальнити зміст роботи наукових гуртків та виділити основні напрями їх діяльності: проведення засідань та обговорення на них рефератів, доповідей, повідомлень; видання праць, робіт, наукових досліджень, записок та протоколів; організація і проведення наукових екскурсій та експедицій, які сприяли науково-дослідницькій діяльності університету в цілому; робота щодо розширення та збагачення матеріальної бази університету, зокрема, кабінетів, лабораторій, музеїв, бібліотек, читальних залів; стимулювання студентської наукової діяльності через конкурси робіт на здобуття нагород; поширення науково-педагогічних знань у суспільстві; налагодження зв’язків з іншими гуртками, товариствами, провідними вченими, установами тощо.

Як засвідчує історико-педагогічний аналіз науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України, проблема нашого дослідження була актуальною протягом усіх періодів розвитку вищої освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горкуненко П. П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Горкуненко Петро Петрович. – Вінниця, 2007. – 265 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкіл.світ, 2001. – 16 с.

3. Пирогов Н. И. Быть и казаться. Чего мы желаем. Письма из Гедельберга / Н.И. Пирогов // Избранные сочинения. – М. : Педагогика, 1985. – С. 6, 138–139.

4. Пузирьова Н. В. Здійснення науково-дослідницької роботи студентів університетів України в учбово-допоміжних закладах в XIX ст. / Н. В. Пузирьова //. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Харків : ХДУУ ім. Г. С. Сковороди, 1998. – С. 87–92.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Сущенко. Проблема организации научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Украины: историко-педагогический аспект.

В статье раскрыт и охарактеризован историко-педагогический анализ организации научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Украины. Проанализированы пути и особенности организации научно-исследовательской работы студентов.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, организация, высшее учебное заведение.*

SUMMARY

L. Sushchenko. The problem of organization research students in higher education institutions in Ukraine: historical and pedagogical aspects.

The article disclosed and described the historical and pedagogical analysis of the research work of students in higher educational institutions of Ukraine. The ways and especially the organization of research students.

Key words: research, organization, institution of higher education.

УДК 378.1

В. В. Тушева
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглянуто технологію навчання, що спрямоване на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, запропоновано деякі методи навчання (проблемні лекції, проблемні семінари, мозковий штурм, метод евристичних питань, ТРВЗ-педагогіки, дидактичні ігри), які сприяють до активізації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової діяльності студентів вищої педагогічної школи.

***Ключові слова**: науково-дослідницька культура майбутнього вчителя, технологія навчання, методи активного навчання, діалогічність, взаємодія викладача і студента.*

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

Постановка проблеми. У зв'язку з необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів педагогічних ВНЗ відповідно до європейських стандартів посилюється важливість вищої освіти у подальшому розвитку дослідницьких робіт та значущість науково-дослідницької діяльності як основи вищої освіти для забезпечення економічного та культурного розвитку Української держави.

Якість професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника у вищій педагогічній школі прямо залежить від адекватного вибору і професійної реалізації конкретних педагогічних технологій (організаційних форм і методів навчання), які активізують дослідницький процес пізнання і сприяють залученню майбутніх фахівців до системи активних пізнавальних дій.

Мета статті – дослідити проблему підвищення професійної підготовки майбутніх учителів-дослідників; розкрити деякі технологічні аспекти формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи.

Аналіз останніх публікацій. Вивченням окремих аспектів професійної підготовки педагога займалися такі вчені, як А. М. Алексюк, С. Я. Батишев, І. М. Богданова, В. М. Гриньова, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, В. І. Лозова, В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, О. М. Пєхота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, А. А. Реан, О. П. Рудницька, В. А. Семиченко, Ю. В. Сенько, В. В. Серіков, В. Д. Симоненко, С. О. Сисоєва, В. Ю. Чернокозова, А. І. Щербаков та ін. Проблеми загальнонаукової та методологічної підготовки студентів розглядалися у працях В. П. Андрущенка, Ю. К. Бабанського, Г. О. Балла, О. В. Бережнової, В. К. Буряка, М. Г. Герасимова, С. У. Гончаренка, П. П. Горкуненко, В. І. Журавльова, В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, М. О. Князян, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, О. М. Микитюка, О. М. Новикова, В. М. Полонського, В. А. Семиченко, О. С. Цокур та ін. Питання щодо застосування педагогічних технологій у вищій професійній школі досліджували такі науковці, як Г. О. Балл, В. П. Беспалько, В. І. Бондар, М. В. Гриньова, О. В. Киричук, А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. М. Пєхота, Г. К. Селевко, Д. В. Чернілевський та ін.

Проте питання щодо технологічних аспектів формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи сьогодні залишається недостатньо вивченим. Розглянемо цей аспект докладніше.

Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з того, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя – це цілісна, інтегральна характеристика особистості, яка володіє фундаментальним,

загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, сукупністю професійно важливих якостей, що забезпечують творчий розвиток і самовдосконалення у навчально-дослідницькій діяльності.

Під технологією навчання, спрямованого на професійне становлення майбутнього вчителя-дослідника, ми будемо розуміти теоретичний проект, реалізацію, оцінку і коригування педагогічного управління щодо навчально-пізнавальної, творчо-пошукової, науково-дослідницької діяльності студентів і системи необхідних засобів, що забезпечують функціонування цієї педагогічної системи. З метою реалізації системи формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців ми звертаємося до цілого ряду *методів активного навчання*, які сприяють до інтенсифікації та активізації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової діяльності студентів та змінам моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором. Завдяки методам активного навчання відбуватиметься перехід від організації навчального процесу викладачем до самоорганізації цього процесу тими, хто навчається. Системне поєднання, взаємодія і діалогічність передбачуваних активних дій викладача і студентів визначать успішність й ефективність функціонування навчально-пізнавального процесу.

У проектуванні методів активного навчання ми ґрунтувалися на таких принципах, як: забезпечення співпраці суб'єктів освітнього процесу; вибудовування спілкування в системі викладач–студент на паритетних началах; визнання за кожним учасником власної позиції та власних поглядів; фасилітаційна організація простору спілкування.

Особливу увагу у технологічному забезпеченні формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів ми приділяємо *проблемним лекціям і проблемним семінарам,* які активізують дослідницький процес пізнання і сприяють залученню майбутніх фахівців до системи активних пізнавальних дій.

Як відомо [4; 8], характерну особливість лекції становить її діяльнісна основа, що виражає бінарну природу навчання. Бінарність навчання виявляється не у механічному поєднанні діяльностей викладача і студентів, а насамперед у їх взаємній детермінації. Педагогічне відтворення й організація навчального процесу через проблемне вибудовування лекції, а саме включення проблемних питань, евристичних завдань і послідовне розгортання процесу їх вирішеннявідображатиме процес засвоєння фундаментальних і

прикладних знань, впливатиме на формування дослідницьких умінь студента, розвиток вмотивованості навчально-пізнавальних дій, що забезпечує перманентний мисленнєвий пошук і приводить до ефективного засвоєння навчального матеріалу з боку студента.

Аналіз науково-педагогічної літератури [2; 4] свідчить про те, що основні типи навчальних лекцій за ступенем їх проблемності можна подати у вигляді такої класифікації:

1) *інформаційні*, що становлять викладені викладачем системи відомостей та фактів, які визначають науковий загальний контекст (наприклад, необхідний для постановки проблеми);

2) *навчально-проблемні*, що передбачають застосування проблемних ситуацій, завдань і викладу навчального матеріалу у вигляді евристичної бесіди;

3) *проблемно-дослідницькі*, що становлять науково-дослідницький аналіз конкретної проблеми (питання);

4) *виклад дослідницьких робіт* самого викладача, що граничить за формою з науковим докладом.

У проектуванні тексту проблемних лекцій доцільно використовувати такі методи викладу теоретичного матеріалу:

– індуктивний метод передбачає виклад матеріалу від часткового до загального, від проблемної ситуації, яка розбирається, до конкретних висновків і практичних рекомендацій;

– дедуктивний метод виявляється у вигляді матеріалу від загального до часткового, від фундаментальних положень до конкретних прикладів;

– метод аналогії – це зівставлення різних явищ, подій, фактів, проведення паралелі із знайомими явищами;

– метод різнобічної оцінки слугує для показу різних діалектичних зв’язків і суперечностей між явищами і фактами;

– метод деталізації базується на аналізі фактів завдяки розгляду їх компонентів, властивостей, характеристик;

– метод виявлення тенденцій дозволяє викладачу здійснювати соціально-історичний аналіз фактів, явищ і визначати вірогідний напрямок їх подальшого розвитку.

Як правило, для кожного навчального тексту лекції властивий контекст, тобто кожний розділ має осмислюватися в контексті всієї лекції, кожна лекція – у контексті модуля або частини курсу, кожен модуль – у контексті всього курсу. У свою чергу, у проектуванні змісту лекційних курсів (навчальних дисциплін) необхідно враховувати їх внесок у загальну

професійно-педагогічну освіту студентів, дотримуючись принципу: вчити необхідно не предмета, а спеціальності.

Динамізацію проблемного змісту навчального матеріалу у живому діалогічному спілкуванні викладача і студентів з метою формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів пропонуємо застосовувати у режимі таких типів лекцій, як лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція-діалог, лекція–прес-конференція.

Лекція удвох. Лекція становить виклад матеріалу двома викладачами, що розкривають певну тему і взаємодіють як між собою, так і з аудиторією. При цьому моделюються викладачами обговорення теоретичних питань із різних позицій, наприклад представниками двох різних наукових шкіл або теоретиком і практиком. Спеціальним завданням лекції удвох є виховний вплив на аудиторію за допомогою демонстрації особистісного ставлення викладачів до об'єкта висловлювань. Така лекція виявляє особистісно-професійні якості викладача у своїй предметній галузі значно глибше, ніж будь-яка інша.

Діалог викладачів між собою має демонструвати культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, стимулюючи у студентів виникнення власних питань, висловлювань своєї точки зору відповідно до певної наукової позиції. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації вимагає від студентів умінь порівнювати, зіставляти різні точки зору, здійснювати вибір, дотримуючись певної з них, визначати власну позицію (концепцію). У процесі лекції удвох здійснюється актуалізація здобутих у студентів знань, необхідних для розв'язання навчальної проблеми, створюються умови для розгортання діалогу, дискусії, обґрунтування або спростування висунутих припущень, гіпотез.

Лекція-візуалізація. Візуалізована лекція становить усну інформацію, перетворену у візуальну форму. Сприйнятий та усвідомлений відеоряд слугує опорою для інтелектуальних та практичних дій. Демонстративний навчальний матеріал покликаний не тільки доповнювати словесну інформацію, а й виступає носієм змістової інформації. Процес візуалізації – згортання змістовних одиниць у наглядний образ. Підготовка лекції-візуалізації викладачем передбачає перекодування, переконструювання змісту лекції або її окремих частин у візуальну форму. Читання такої лекції зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію набутих знань, засвоєння нової інформації, створення проблемних ситуація й можливості їх розгортання.

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

Лекція-дискусія. Розкриття змісту лекції здійснюється завдяки застосуванню методу дискусії, тобто всебічному колективному обговоренню якого-небудь питання, проблеми або зівставленню інформацій, ідей, думок, припущень. Підготовка лекції-дискусії передбачає виділення тезаурусу основних понять, які будуть опановані і засвоєні студентами під час дискусії. За цих умов спрацьовує принцип семантичної одноманітності, коли всі терміни, дефініції, поняття, робочі визначення мають бути однаково зрозумілі і прийняті всіма студентами. Ця вимога містить важливе смислове навантаження, оскільки вона впливає на результативність дискусії. Однозначне семантичне вживання термінів сформує у студентів установку на оперування поняттями і термінами, добре зрозумілими й усвідомленими, систематично користуючись довідковою літературою. Обґрунтовування учасником дискусії власної думки, як правило, залежить від володіння технологією аргументації та мовного комунікативно-інформативного впливу.

Лекція-діалог. Ця лекція є варіантом попередньої, її зміст подається через серію запитань, на які студент має відповідати безпосередньо у процесі лекції. Питання мають проблемний, розвиваючий характер і відповідають потребам та професійним інтересам майбутніх фахівців.

Лекція–прес-конференція. Зміст лекції оформлюється за запитаннями студентської аудиторії, що активізує й актуалізує знання студентів, вимагаючи від них умінь грамотного формулювання запитань, виявляючи якості полеміста. Виховний вплив на майбутніх фахівців справляє особистісно-професійне і соціальне обґрунтоване ставлення викладача до поставлених запитань і відповідей на них. Як лектори можуть виступати двоє або троє викладачів із різних предметних галузей.

Оскільки здатність до внутрішнього діалогу (самостійної мисленнєвої діяльності) формується у студентів завдяки набутому досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, уважаємо за потрібне лекції проблемного характеру доповнювати відповідними семінарськими заняттями, які організовуються як форми спільної роботи студентів і викладачів: дискусії, диспути, дидактичні ігри тощо.

Предметний зміст *проблемних семінарських занять* визначається їх дидактичною обробкою, яка реалізується за принципом проблемності і має форму, що слугує методичною основою для розгортання дискусій, обговорень, тематичних диспутів, виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких завдань. Найбільш ефективними типами семінарських занять, що слугують формуванню науково-дослідницької

культури студентів вищої педагогічної школи, є семінари-дискусії і семінари-дослідження.

Семінар-дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників у системі викладач–студент, студент–студент, під час якого формується власний досвід спільної участі в обговоренні та вирішення теоретичних питань. Порівняно з проблемною лекцією підвищуються продуктивні функції проблемних питань як дидактичного засобу організації спілкування і взаємодії на семінарі-дискусії. Студент має продемонструвати свої вміння щодо чіткого висловлювання своїх думок у докладах та виступах, активно обстоювати свою точку зору, аргументувати, спростовувати помилкову позицію співбесідника. Студент отримує можливість для цілепокладання і цілездійснення, тобто побудови власної навчально-пізнавальної, дослідницької діяльності, що зумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, залучення до процесу наукового пізнання. Більш ефективною формою проведення семінару-дискусії є використання таких методів навчання, як «мозковий штурм», «ділова гра», «круглий стіл», метод евристичних питань, ТРВЗ-педагогіки, організованих стратегій.

Семінар-дослідження становить колективну форму дослідницької діяльності з незалежною від лекційного курсу тематикою, метою яких є поглиблене вивчення окремих науково-теоретичних або науково-практичних проблем. Студентам необхідно «до досліджувати» проблему, користуючись різними джерелами інформації, самостійно визначити перебіг дослідницьких дій і підбити висновки, формуючи основні теоретичні положення стосовно означеної проблеми. Вирішення серії проблемних завдань може бути винесено на практичне заняття, присвячене перевірці або оцінці певної теоретичної моделі або методики, ступеня їх ефективності у певних умовах.

Розглянемо деякі методи активного навчання [2; 4; 6; 8], які найбільш повно й ефективно дозволяють реалізувати визначені вимоги до проведення проблемних семінарських занять.

Мозковий штурм – метод, розроблений А. Ф. Осборном, передбачає розподіл між учасниками генеративної і контрольно-виконавчої функції. Метод спрямований на стимулювання інтелектуально-творчого і пізнавального потенціалу студентів, на організацію колективної мисленнєвої діяльності щодо пошуку нетрадиційних шляхів розв’язання проблем. Процедура організації і проведення мозкового штурму базується на таких педагогічних закономірностях і принципах:

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

1) оптимальне поєднання інтуїтивного і логічного, дивергентного і конвергентного, наукового й асоціативного мислення;

2) максимальне виявлення творчого потенціалу студентів-дослідників, їх готовності до імпровізації;

3) співтворчість, співпраця і взаємодія викладача і студентів у процесі колективного пошуку оригінальних ідей.

Питання, що сприяють найбільш повному відбору інформації, відомостей про певну подію (явище) й упорядкуванню знань у процесі вирішення дослідницьких (евристичних) завдань, лежать в основі *методу евристичних питань.* У контексті цього методу евристичні питання («яка головна ідея?», «у чому полягає сутність?», «яка різниця між...?», «систематизуйте, класифікуйте...», «надайте ваш прогноз...», «знайдіть помилки...») слугують важливою засадою для організації групової роботи в обговоренні певної проблеми і становлять основу проблемного викладу навчальної інформації. Головними принципами, на яких базується цей метод, є: 1) принцип проблемності й актуальності: завдяки заданим питанням роз'яснюється проблема, що покладена в основу евристичного завдання; 2) принцип дроблення інформації: питання дозволяють виділити етапи, кроки евристичного завдання; 3) принцип цілепокладання: кожне питання дає імпульс до розробки нової стратегії його вирішення. Метод навчання спрямований на забезпечення глибокого, сутнісного розуміння конкретної проблеми, активізацію мисленнєвої, смислопошукової діяльності студентів.

Основу методу *теорії розв'язання винахідницьких завдань* (ТРВЗ-педагогіки) становить два орієнтири: з одного боку, це формування системного, аналітичного мислення студентів, з іншого – навчання технологій розв'язання поодиноких або комплексних суперечностей, незалежно від їх предметних галузей. Суперечності, які розглядаються як невідповідність між картиною бажань і картиною дійсності, картиною бажань і картиною можливостей, окремими картинами педагогічної реальності – економічної, етичної, моральної, виховної тощо, складовими однієї конкретної картини дійсності, розв'язуються шляхом установлення плюсів і мінусів, що супроводжують конкретні явища дійсності. Ситуації суперечності мають такий загальний вигляд: якщо / зміна ситуації/, то (+)/корисні наслідки/, але (-) / шкідливі наслідки/. Щоб розв'язати суперечність необхідно знайти спосіб такої зміни ситуації, коли корисні наслідки залишаться, а шкідливі зникнуть. Цей метод навчання вимагає не тільки сформованості вмінь студентів-дослідників щодо конструктивного розв'язання певних проблем-суперечностей, а й здатності бачити ці процеси-суперечності.

Дидактична гра (рольова, ділова, організаційно-діяльнісна) дозволяє відтворити ситуації творчого професійно-педагогічного пошуку. Проведення дидактичної гри становить розгортання ігрової діяльності учасників у межах імітаційної моделі, яка відтворює умови та динаміку педагогічної практики. Будучи педагогічним процесом, дидактична гра є відтворенням контексту майбутньої професійної діяльності в її предметному і соціокультурному аспектах. В організації дидактичних ігор пропонується дотримуватися таких *психолого-педагогічних принципів* їх конструювання:

– *принцип імітаційного моделювання* конкретних умов і динаміки педагогічної дійсності передбачає створення імітаційної моделі конкретного фрагмента педагогічної практики і поєднання її з ігровою;

– *принцип ігрового моделювання* змісту і форм професійної діяльності реалізується через імітацію професійної діяльності майбутніх фахівців на основі конкретної ігрової моделі;

– *принцип спільної діяльності* реалізується в системі суб'єкт-суб'єктних відносин і виявляється у діалогічній діяльності учасників, які вступають у спілкування з метою обговорення педагогічних проблем-ситуацій і виділення стратегії їх розв'язання;

– *принцип діалогічного спілкування* передбачає мисленнєву і мовленнєву активність учасників, реалізується через вимогу до обов'язкового висловлювання учасниками власної точки зору, ставлення до конкретного питання; забезпечується змістом гри і рольовими позиціями учасників;

– *принцип двоплановості* передбачає наявність двох планів – реального та ігрового: в ігрових умовах розгортається діяльність щодо формування реальних особистісних характеристик фахівця;

– *принцип проблемності* змісту імітаційної моделі і процесу її розгортання в ігровій діяльності означає, що викладач закладає в гру систему навчально-дослідницьких завдань у формі конкретних педагогічних ситуацій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, технологія забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців-учителів становить комплексну інтегративну систему, що включає педагогічні дії, які детермінують навчальний процес і забезпечують педагогічне цілепокладання, цілевизначення, планування, організацію і реалізацію навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності студента.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у вивченні технологічних аспектів формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя залежно від його спеціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 1996. – 258 с.

2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогические технологии / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духанева, Г. В. Сускова ; под ред. В. С. Кукуликина. – Ростов-на-Дону., 2002. – 278 с.

3. Гриньова М. В. Ділова гра як метод педагогічних комунікацій / М. В. Гриньова, К. Ю. Вовк // Організація навчальної діяльності підлітків з низьким рівнем досягнень при вивченні предметів природничого циклу. – Полтава, 2001. – С. 99–110.

4. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб завед.] / Н. А. Морева. – М. : Академия, 2005. – 432 с.

5. Педагогічні технології : [навч. посіб.] / О. С. Педалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 253 с.

6. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов– Х. : Колегіум, 2006. – 224 с.

7. Селевко Г. К. Технология развивающего образования / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 192 с.

8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Тушева. Технологические аспекты формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя.

В статье рассмотрена технология обучения, направленного на формирование научно-исследовательской культуры будущего учителя, предложены некоторые методы обучения (проблемные лекции, проблемные семинары, мозговой штурм, метод эвристических вопросов, ТРИЗ-педагогики, дидактические игры), которые содействуют активизации учебно-познавательной, научно-исследовательской и творческо-поисковой деятельности студентов в высшей педагогической школы.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская культура будущего учителя, технология обучения, методы активного обучения, диалогичность, взаимодействие преподавателя и студента.*

SUMMARY

V. Tusheva. Technological aspects of future teacher scientific-research culture forming.

The teaching technique aimed at future teacher scientific-research culture forming is analyzed, some methods of teaching (problem lectures, problem seminars, brain storm, method of heuristic questions, TDRQ-pedagogics, didactic games) which lead to the activation of educational-informative, scientific research and creative-search activity of students in higher educational establishment are proposed.

Key words: future teacher scientific-research culture, teaching technique, methods of active teaching, dialogity, interaction of teacher and student.

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 37.091.3:811.161.1’373

Т. В. Бариш
Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У КОНТЕКСТІ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто деякі засоби використання концепту у процесі формування лексичних умінь і навичок старшокласників у контексті метапредметного підходу до навчання.

***Ключові слова**: метапредметний підхід, метапредметні вміння і навички, соціокультурна змістовна лінія, концепт.*

Постановка проблеми. Формування лексичних умінь і навичок є невід’ємною частиною мовної освіти. У старшій школі курс вивчення російської мови передбачає вдосконалення основних мовних і мовленнєвих умінь і навичок з позиції їх практичної реалізації для успішної індивідуальної і соціальної діяльності [2]. Для вирішення цього завдання необхідна реалізація в повному обсязі соціокультурної змістової лінії навчання. Виділення соціокультурного змістового компонента в мовній освіті пов’язано із загальною тенденцією у філософії другої половини ХХ століття – зміною позитивізму теорією постпозитивізму (Т. Кун, І. Лакатос, К. Попер). У концепції постпозитивізму на передній план виходило «исследование исторической динамики науки во взаимосвязи с социокультурными факторами» [9, 24].

Діючі програми з російської мови визначають соціокультурну змістову лінію як органічну складову навчання, яка направлена на «…передачу с помощью языка знаний о жизни человека (семья, школа, работа и её результаты, увлечения, мировосприятие, общечеловеческие и национальные ценности, этические нормы, мораль, лучшие представители народа, отношения с другими людьми, культура поведения, традиции и т. п.), общества (история; особенности материальной и духовной культуры; национальная, расовая, социальная и территориальная дифференциация; экономические проблемы, средства коммуникации и т. п.), природы (проблемы среды, животного и растительного мира, борьба за выживание и т. п.)» [5].

Охопити, цікаво висвітлити та використати в системі практичних вправ матеріал такого обсягу – досить складне завдання. Соціокультурна змістова

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

лінія на практиці мовного навчання виявляється у насиченні дидактичним матеріалом (текстами) соціокультурної спрямованості, але самою своєю суттю на реалізацію основного принципу (закону) виховання – спрямованість навчальної діяльності на опанування культурних цінностей суспільства, норм поведінки, результатом якої є формування такої якості особистості, як любов до батьківщини [7]. Саме достатнє знання про культуру російської (недержавної) мови допомагає учневі відчути національну специфіку культури української мови.

Ураховуючи виділену кількість годин на курс російської мови у старших класах, обсяг соціокультурної змістової лінії, з одного боку, й очікувані результати, наявність методичних розробок, з другого боку, можна сказати, що актуальною є проблема якісної переробки й осмислення традиційних методів і прийомів роботи з формування лексичних умінь і навичок у старшій ланці. І з цієї точки зору зміщення акцентів у традиційних методах та прийомах у бік метапредметного підходу є перспективним.

Однією з можливостей реалізації метапредметного підходу в мовній освіті, на думку автора, є використання поняття концепту у шкільній практиці. Методичні розробки з використання концепту у практиці мовної освіти є перспективними і у співвідношенні з основними завданнями навчання російської мови – опанувати системні знання про одиниці російської мови, сформувати навички доречного використання знань соціокультурного вмісту в мовленні [8], що передбачає подальше вдосконалення лексичних умінь і навичок.

Мета статті – розглянути можливі засоби використання концепту у процесі формування лексичних умінь і навичок старшокласників у контексті метапредметного підходу до навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття метапредметності в кінці ХХ століття дістало новий поштовх до розвитку у системі шкільного навчання у працях Ю. Громико [1], А. Хуторського і закріпилося як один з орієнтирів нових освітніх стандартів Російської Федерації.

В Україні у практиці шкільного навчання метапредметний підхід ще не став широко поширеним. У загальноосвітніх українських школах метапредметні технології впроваджуються на рівні експерименту і ініціативи керівництва школи або вчителя, практика введення метапредметів у програму навчання авторові статті невідома.

Проблемою сучасних українських учнів є проблема двомовності, пов’язана з проблемою існування в контексті двох культур. Крім того,

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

цивілізація слов'янських народів традиційна, тому спостерігається звернення швидше до традицій у культурі і навчанні. Цінності культури ми шукаємо в минулому, а сьогодення вважаємо тимчасовим, неперевіреним, а тому нецінним [9, 33]. Проте соціальні умови нашого суспільства такі, що багато людей, особливо підлітки, прагнуть (територіально і морально) до цивілізацій техногенних (поїхати на навчання, знайти роботу, вийти заміж), переступаючи, таким чином, кілька рівнів розвитку і втрачаючи на цій дорозі національну ідентичність і самосвідомість.

Метапредметний підхід, згідно з визначенням Т. Фісенко, «…обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка» [10], у зв'язку з чим становить інтерес для розв'язання позначених проблем (двомовність, національна самосвідомість). У практиці шкільного навчання це передбачає вивчення таких аспектів мови, як концепт, тобто таких, що виходять за межі вузького розуміння предмету.

Теоретично концепт вивчається в багатьох прикладних галузях лінгвістики: когнітивній лінгвістиці (М. Вашуленко, А. Залєвська, Е. Кубрякова, Ю. Степанов, І. Стернін, З. Попова), лінгвокультурології (С. Воркачов, В. Карасик, В. Маслова), когнітивній методиці (М. Кочерган, Л. Паламар, О. Селіванова), соціолінгвістиці (Л. Крисін, А. Соколов). Неодноразово розглядалося питання щодо вивчення концепту і у процесі підготовки студентів-філологів (О. Архіпова, О. Кучерява, О. Мазепова, В. Маслова та ін.). Прийоми дослідження концептів російської культури у шкільній практиці (від початкової до старшої школи) подано у працях О. Кузьміної, Н. Мішатіної, Т. Яковлєвої.

Виклад основного матеріалу. Традиційний урок російської мови вже не може зацікавити сучасного старшокласника. Формування лексичних умінь і навичок на основі вивчення лише лексичного, лексикографічного значень слова приводить до синхронного бачення мовної картини світу, а отримані знання характеризуються академічністю і статичністю.

Інтерпретація концептів у процесі мовного навчання створює якісно нову сферу обговорення, вивчення, осмислення, яка здатна зацікавити сучасного школяра, оскільки концепту властивий динамічний характер, на відміну від значення. Необхідність і перспективність звернення на уроках російської мови до поняття концепту, концептуального аналізу відзначено у працях В. Маслової (теоретичний аспект) [4, 155] і провідного вченого-практика в українській лінгводидактиці, автора підручників з російської мови Г. Михайловської [6, 68].

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

Інтеграція поняття концепту у шкільний курс російської мови не повинна мати характер перенасичення недоступними для розуміння учнів науковими поняттями та видами наукової діяльності. Йдеться про інтеграції способу осмислення простих мовних явищ – не пояснення учням старших класів, що таке концепт, яке значення має його розуміння в освоєнні культури мови, що вивчається, а спільний, керований учителем процес рефлексії, осмислення і проникнення в суть близьких для кожного понять «мама», «любов», «щастя», «дитинство» та ін.

Органічним результатом процесу такого осмислення за умови переконливої мотивації діяльності учнів може стати формування так званих метаумінь (теоретичне мислення, навички переробки інформації, критичне мислення, творче мислення [10]).

Як ілюстрацію можливого введення і використання концептів у практиці мовного навчання наведемо приклад фрагмента уроку з теми «Офіційно-діловий стиль» (10 клас). Фрагмент створено в межах програми з російської мови для шкіл з українською мовою навчання (рівень стандарту) [8].

Фрагмент урока «Из истории официально-делового стиля»

Слово учителя

Официально-деловой стиль относится к книжно-письменным стилям литературного языка. Он реализуется в текстах законов, приказов, указов, распоряжений, договоров, актов, справок, удостоверений, доверенностей, в деловой переписке учреждений. Устная форма официально-деловой речи представлена выступлением и докладом на собраниях и конференциях, судебной речью, служебным телефонным разговором, устным распоряжением.

Следует обратить внимание, что *закон* – это не только предел, правило, постановление высшей власти (Словарь Даля), жанр официально-делового стиля, но и *явление, понятие культуры.*

Задание 1

1. Прочтите тексты, выпишите к слову «закон» однокоренные слова, синонимы, антонимы. Дополните данные группы слов.

2. Выберите из ряда слов те, с которыми возможно сочетание слова «закон»: чтить, создавать, исключать, соблюдать, выдумывать, приказывать, исследовать, доказывать, аннулировать, учесть, добавить, разработать. Составьте предложения с возможными, на Ваш взгляд, сочетаниями.

«Есть народы, которые чтят закон, например, евреи, американцы, китайцы. В России к закону всегда относились без уважения... Российская

культура не включает в себя законопочитания, как культура протестантская или конфуцианская. Для русского человека важнее справедливость, нежели закон (вопрос из русской сказки, обращённый к народу, – *как судить будем: по закону или справедливости?*- в переводе на европейские языки будет нелепым)» [4, 156].

«Для русского человека закон не норма, но образец. Образец существует в традиции как рекомендация к действиям.» [3, 130].

Россияне склонны рассматривать закон как средство защиты государства, его структур, но не отдельного индивида.

Существует только один истинный закон – тот, который позволяет стать свободным (Ричард Бах)

Крайняя строгость закона – крайняя несправедливость (Цицерон).

Наряду с законами государственными есть еще законы совести, восполняющие упущения законодательства (Г. Филдинг).

Нет человека, стоящего выше или ниже закона; и мы не должны спрашивать у человека разрешения на то, чтобы потребовать от него подчиняться закону. Подчинение закону требуется по праву, а не выпрашивается, как милость (Т. Рузвельт).

Некоторые неписаные законы тверже всех писаных (Сенека).

Законы нужны, чтобы страхом перед ними человеческая дерзость обуздалась и чтобы спокойно существовала между негодными невинность (Ф. Карпов).

Что значат законы без нравов, что значат нравы без веры? (Гораций).

Нравы – это люди, законы – разум страны. Нравы нередко более жестоки, чем законы. Нравы, часто неразумные, берут верх над законами (О. Бальзак).

Закон есть высшее проявление человеческой мудрости, использующее опыт людей на благо общества (С. Джонсон).

Задание 2

1. Прочтите текст, проанализируйте, каково отношение к закону у других национальностей (американцы, итальянцы, англичане и т. д.)? Аргументируйте свой ответ.

2. Наиболее часто встречающиеся синонимы слова «закон» – *правило, распоряжение, норма, логика, установление, указ, канон.* Подберите подходящие синонимы к понятиям: закон для американцев; закон для русских; закон для белорусов; закон для немцев.

Составьте предложения с этими словами в рамках ранее изученного разговорного стиля.

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

Американцы верят в то, что закон создан обществом, а поэтому на него может влиять отдельный индивид через институты государства.

Итальянская правовая система имеет богатые традиции и располагает огромным количеством законов, предусматривающих практически все случаи несправедливости, неравенства и правонарушений. На бумаге итальянский уголовный и гражданский кодексы выглядят почти что безупречно.

Проблемы начинаются с введения закона в действие. Законы были бы совершенны, не будь итальянцев, которым глубоко на них наплевать.

Поскольку итальянское правительство испытывает серьезные трудности с налогообложением, есть целый ряд законов, призванных пресекать злоупотребления в этой области. Так, до недавних пор посетители ресторанов и баров были обязаны в доказательство уплаты сохранять счета как минимум на расстоянии 50 метров от означенного заведения и лишь потом выбрасывать.

В *Белоруссии* у государства отсутствует желание широко трактовать действующее законодательство. Это привело к тому, что у граждан выработалось нигилистическое отношение к законам. Так было и в советские времена, и сейчас. Ни сама власть не соблюдает действующее законодательство, ни граждане не считают, что законопослушное поведение и есть правильная форма отношений между гражданами и государством.

И немцы, и англичане, и бельгийцы, и шведы прекрасно знают механизмы, которыми они смогут наказать каждого чиновника, которого бы ранга он ни был, если он покусится на их права и свободы. Там существует абсолютно независимая от государства и чиновничества судебная система. Она в том числе и решает эту проблему.

Американцы затаскали бы каждого чиновника по судам, если он, не дай Бог, нарушил закон. Американец еще и копеечку в карман себе положит, потому что справедливый суд может наказать чиновника и рублем.

Задание 3

Прочтите два законодательных документа разных эпох. Проанализируйте лексику этих документов. Обратите внимание на выделенные слова. Какие из них можно назвать устаревшими, а какие употребляются в современной речи? Сформулируйте значение выделенных слов (лексическое, культурное, этимологическое – на выбор).

1. А буде кто дочь, или сестру, или какую свойственницу, или *девица*, или сам *вдова* сговорит замуж за кого, и прежде *венчания обручению* быть

за шесть недель, и буде обручатся, а после *сговору* и обрученья *жених невесты* взять не похочет или невеста за жениха замуж идти не похочет же, и в том быть *свободе*. А которая невеста выйдет замуж и умрёт бездетна: и после смерти её, *приданого* её, кроме *вотчин и поместий* без дворов, назад не возвращать (указ Петра 1, апрель 1702 года).

2. Для заключения *брака* необходимы взаимное добровольное согласие мужчины и женщины, вступающих в брак, и достижение ими брачного возраста. Брак не может быть заключён при наличии обстоятельств, указанных в статье 11 настоящего Закона (Закон Республики Казахстан от 17.12.1998 № 321-I «О браке и семье»).

Переделайте письменно первый текст в законодательный документ XXI века, а второй – в документ XVIII века.

Фрагмент уроку заснований на методиці роботи над новим мовним явищем [5] і передбачає, крім формування наочних лексичних умінь і навичок (уміння пояснювати лексичне значення загальновживаного слова, підбирати до нього синоніми, навички використання лексичної одиниці згідно з комунікативними і стилістичними завданнями спілкування), формування таких метапредметних умінь як визначення понять, доказ, інтерпретація, аргументація, уміння відрізняти факти від думок [10].

Висновки. Спроба використання складного лінгвістичного поняття «концепт» у шкільному курсі навчання російської мови спрямована на вдосконалення лексичних і формування метапредметних умінь і навичок, оскільки сам концепт виходить за межі предметного змісту курсу російської мови у старших класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громыко. – Минск : Технопринт, 2000. – С. 164.

2. Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://doc.osvita.ua/doc/files/news/179/17911/Dod_2.doc

3. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте / В. В. Колесов. – СПб. : Петербургское Востоковедение, 2006. – 624 с.

4. Маслова В. А. Лингвокультурология в процессе обучения русскому языку / В. А. Маслова // Науковbq часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 9: Сучасні тенденції розвитку мов. – К., 2011. – Вип. 6. – С. 155–158.

5. Методика преподавания русского языка в школе : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2001. – 368 с.

6. Михайловская Г. А. О путях формирования культуроведческой компетенции учащихся / Г. А. Михайловская // Педагогічний альманах. – 2007. – Вип. 2. – С. 67–71.

7. Практична педагогіка. 99 схем і таблиць / [автори-уклад. Н. П. Наволокова, В. М. Андреєва]. – Х. : Основа, 2008. – 117 с.

8. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням українською

мовою [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://mon.gov.ua/index.php/ua.
9. Философия науки : учеб. пособие для вузов / под ред. А. Г. Троегубова. – Тула : ТулГУ, 2006. – 136 с.
10. Фисенко Т. И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения [Електронный ресурс] / Т. И. Фисенко. – Режим доступа :
http://knowledge.allbest.ru/pedagogics.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Барыш. Формирование лексических умений и навыков в контексте метапредметного подхода к обучению.

В статье рассмотрены некоторые способы использования концепта в процессе формирования лексических умений и навыков старшеклассников в контексте метапредметного подхода к обучению.

***Ключевые слова**: метапредметный подход, метапредметные умения и навыки, социокультурная содержательная линия, концепт.*

SUMMARY

T. Barysh. The formation of lexical abilities and skills in the meta-context approach to learning.

In the article is examined some methods of the use of concept in the process of forming of lexical abilities and skills of senior pupils in the context of the supersubject going near teaching.

Key words: supersubject approach, supersubject abilities and skills, socioculture rich in content line, concept,

УДК 37. 013. 74

М. О. Гупал
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЛЬ МОТИВАЦІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто поняття «мотивація» та її різновидності (перспективна, процесуальна, позитивна, негативна), зроблена спроба аналізу особливостей мотивів, визначено роль мотивації в оптимізації навчального процесу та створенні ефективної методики формування комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів.

***Ключові слова**: мотивація, професійна спрямованість, іншомовна комунікація, перспективна мотивація, процесуальна мотивація, афіліація, позитивна мотивація, негативна мотивація.*

Постановка проблеми. Інтеграція України до світової спільноти та реформування системи вищої освіти зумовлюють посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої фахової, комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів. Розбудова економіки України, її входження до європейських суспільно-культурних інститутів вимагають, щоб учасники цих процесів були активними, конкурентноспроможними

особистостями з розвиненими здібностями до самостійного і творчого розв'язання проблем.

Питання підвищення ефективності професійної підготовки спеціалістів та максимального використання з цією метою можливостей усіх навчальних дисциплін набувають сьогодні особливої актуальності. Це стосується й дисципліни «Іноземна мова», у процесі засвоєння якої підвищується інтелектуальний потенціал, удосконалюється пам'ять і мовлення, розширюється кругозір майбутнього спеціаліста. Адже іноземні мови стають одним із найголовніших факторів як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства. Іноземна мова виконує величезну роль у формуванні особистості і підвищенні освіти, з її допомогою можна отримати доступ до духовного багатства інших країн, отримати можливість до безпосередньої комунікації з представниками інших народів. Тому не дивно, що останнім часом у нашій країні суттєво посилився інтерес до іноземних мов. Тепер знання іноземної мови – атрибут кожної сучасної високоосвіченої людини. Володіння іноземною мовою стало потребою, без нього неможливо отримати перспективну роботу і побудувати кар'єру.

Актуальність дослідження зумовлено необхідністю підготовки висококваліфікованого конкурентноспроможного фахівця, налаштованого на міжкультурне спілкування та здатного працювати в умовах культурного різноманіття. Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних домінант життя і процесу навчання у ВНЗ на підставі усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомою ланкою педагогічної науки є вивчення проблеми професійно спрямованого навчання іншомовної мовленнєвої діяльності студентів немовних спеціальностей, якою у різний час займалися вітчизняні та зарубіжні дослідники (Д. Брінтон, О. С. Большакова, Л. О. Ємельянова, А. Л. Мірзоян, Р. Ренсон, М. Снорі, С. Г. Тітов). Учені вивчають особливості навчання професійного монологічного і діалогічного мовлення та їх специфічні види (Л. О. Ємельянова, М. Г. Кочнева, В. О. Плюхіна), розробляють цілісну систему навчання професійного мовлення на основі ігрового методу та методу проектів (Н. П. Анікеєва, А. В. Комишева, С. Котлярова, М. Ф. Стронін).

Проблема оптимізації процесу вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей виходить за межі філологічних наук. Важливе місце вона посідає у працях багатьох педагогів та психологів

(А. М. Алексюк, Б. П. Єсипова, Н. С. Журавська, П. Г. Підкасистий, М. І. Смирнова та ін.). Ці автори розкривають дидактичні та лінгводидактичні принципи, визначають сутність самостійної роботи студентів, розглядають мотиваційний аспект навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою (В. Г. Асєєв, Л. В. Благонадвожина, Л. І. Божович, В. К. Вілюняс, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтьєв та ін.).

У межах вищезазначеного науково-дослідного підходу знаходиться і це дослідження.

Мета статті – висвітлити структуру та особливості системи мотивів навчальної діяльності з оволодінням уміннями і навичками іншомовної комунікації студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. В епоху глобалізації всіх сфер суспільного життя проблема мотивації у вивченні іноземних мов стає надзвичайно актуальною. Глобалізація означає, що все більше зростає роль особистих контактів людей, тобто вербальної комунікації, в тому числі міжнародної, яка потребує знань іноземної мови [3, 122–123].

Нові політичні і соціально-економічні зміни в Україні в останнє десятиліття, її прагнення до активного і плідного співробітництва із західними країнами суттєво вплинули на розширення функції іноземної мови як предмета і привели до переосмислення мети, завдань і змісту вивчення іноземної мови [10, 192]. Нова політична обстановка, розширення міжнародного співробітництва та міжнародних контактів потребують сьогодні більш глибокого володіння іноземною мовою.

Усе це підвищує престиж предмета «Іноземна мова» як дисципліни вищого навчального закладу. Звичайно, проблема мотивованості у навчанні виникає з кожної дисципліни, але особливо гостро вона проявляється під час вивчення іноземної мови. Уся справа – в особливій специфіці предмета, яка вимагає від студента відповідної бази і комунікативних здібностей. Нерідко це викликає у студентів відповідні труднощі, і мотивованість зникає. Тому, розглядаючи мотивацію як основну рушійну силу у вивченні іноземної мови, відзначимо, що мотиви відносяться до суб'єктивного світу людини, визначаються його внутрішніми спонуканнями [11, 125–133]. Людина може вивчити іноземну мову, якщо тільки сама відчує у цьому необхідність, потребу, тобто це буде мотивовано.

Поняття «мотив» вчені трактують по-різному: К. Вілюнас розуміє під мотивами умови існування, Г. Ковальов – морально-політичні установки, а Ж. Годфруа – міркування, за якими об'єкт має діяти. Так чи інакше більшість

сходиться на тому, що мотив – це або спонукання, або намір, або мета. Саме тому розглядати це питання треба комплексно, ураховуючи всі аспекти.

Спробуємо охарактеризувати ті види мотивів, які виникають під час вивчення іноземної мови. Усі разом вони утворюють навчальну мотивацію. Вона визначається низкою специфічних факторів:

– особливостями того, хто вивчає (стать, самооцінка, рівень інтелектуального розвитку);

– особливостями викладача і його ставленням до педагогічної діяльності;

– організацією педагогічного процесу;

– специфікою навчальної дисципліни (у цьому разі іноземної мови).

Відомо, що мотивація людини поділяється на зовнішню та внутрішню, а остання, у свою чергу, ділиться на перспективну та процесуальну [6, 192].

Як зазначає О. М. Леонтьєв, зовнішня мотивація не пов’язана безпосередньо зі змістом дисципліни, а зумовлена зовнішніми обставинами, такими, як:

– мотив досягнення (викликаний прагненням людини досягти успіхів і високих результатів у будь-якій діяльності, у тому числі у вивченні іноземної мови), наприклад, для відмінних оцінок, отримання диплома тощо;

– мотив самоствердження (прагнення ствердити себе, стримати схвалення інших людей). Людина вивчає іноземну мову, щоб отримати відповідний статус у суспільстві;

– мотив ідентифікації (прагнення людини бути схожим на іншу людину, бути ближче до своїх кумирів і героїв), наприклад, щоб розуміти тексти пісень улюбленої групи;

– мотив афіліації (прагнення до спілкування з іншими людьми). Людина може вивчати іноземну мову, щоб спілкуватися з друзями-іноземцями;

– мотив саморозвитку (прагнення до самовдосконалення). Іноземна мова може бути засобом для духовного збагачення і загального розвитку людини;

– просоціальний мотив (пов’язаний з усвідомленням суспільного значення діяльності). Людина вивчає іноземну мову, тому що усвідомлює соціальну значущість цього процесу.

Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися – дуже малоефективна і не сприяє досягненню скільки-небудь високих результатів навчанні. Тим більше не варто на неї розраховувати у навчанні

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

вже фактично дорослих людей, до яких можна віднести і студентів вищої школи. У цьому випадку доцільно спиратися лише на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні.

Внутрішня мотивація пов'язана не із зовнішніми обставинами, а безпосередньо із самою дисципліною. Людині подобається іноземна мова, подобається проявляти свою інтелектуальну активність. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає у багато разів. Це зумовлено тим, що між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність виконується заради її власного змісту. Така висока позитивна внутрішня мотивація у навчанні іноземних мов виникає в тому випадку, якщо мовленнєва діяльність мовою, що вивчається, та сам процес оволодіння нею мають для тих, хто навчаються, особистісну значущість: стають важливими для досягнення особистісних цілей або пробуджують позитивні емоційні відчуття [12, 176].

У вищесказаному кілька разів з'являлося поняття «позитивна мотивація». Насправді, навчальну мотивацію можна поділити на позитивну і негативну. Наприклад, конструкція «якщо я буду вчити іноземну мову, то отримаю на екзамені "відмінно"» – це буде позитивна мотивація. Конструкція «якщо я буду вчити іноземну мову, то складу екзамен і мене не відрахують» – приклад негативної мотивації.

Визначення структури та особливостей мотивів вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей проводилося нами за допомогою тестування і методу групового опитування.

Відповіді розподілилися так:

– «Учу тільки те, що треба за програмою» – 50%;
– «Щоб не відрахували» – 29%;
– «Щоб знайти престижну роботу, зробити успішну кар'єру» – 10%;
– «Щоб мати змогу спілкуватися з іноземцями під час закордонних поїздок» – 6%;
– «Тому, що цікаво» – 5%.

Зрозуміло, що це опитування не може об'єктивно оцінити ситуацію і розкрити суб'єктивні мотиви, але деякі висновки можна зробити. Більшість студентів немовних спеціальностей ВНЗ керуються просоціальними мотивами («треба за програмою», «щоб не відрахували»), тобто процес навчання для них – просте функціонування, змушена поведінка. Для невеликої частки студентів (6%) вивчення іноземної мови – спосіб самоствердження («побудувати кар'єру») чи афіліації («щоб спілкуватися з

іноземцями»). І найменша частка (5%) студентів керується внутрішньою мотивацією – вивчають іноземну мову, тому що їм подобається.

Головний висновок: до вивчення іноземної мови студентів спонукають зовнішні мотиви, при цьому слід відзначити більшу частку негативної мотивації («щоб не відрахували», «не поставили погану оцінку»). Таке співіснування мотивів містить деякі суперечності, оскільки престиж володіння іноземною мовою і його важливість в суспільному житті зросли, отже, повинно бути і більше позитивної мотивації. Крім того, зрозуміло, що потрібно діяти в напрямку на виклик у студентів внутрішньої мотивації, тобто необхідно створити такі умови, щоб у студентів виникла особиста зацікавленість і потреба у вивченні іноземної мови, яка повинна відповідати таким видам внутрішньої мотивації, як комунікативна (безпосереднє спілкування іноземною мовою), лінгвопізнавальна (позитивне ставлення до мови) та інструментальна (позитивне ставлення до різних видів робіт на заняттях) [12, 184].

Особистісна значущість вираження високої позитивної внутрішньої мотивації у вивченні іноземної мови та мовленнєвої діяльності нею є результатом формування у тих, хто навчаються, двох уже згаданих вище основних видів внутрішньої мотивації, що були проаналізовані О. М. Леонтьєвим: перспективної та процесуальної. Перспективна мотивація пов’язана з усвідомленням віддалених цілей навчання (для майбутньої роботи або кар’єрного зростання, для розвитку бізнесу). Це – «мотиви діяльності». Друга – процесуальна мотивація – «мотиви дій» – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються для оволодіння мовою, яка вивчається, та пов’язана зі спілкуванням нею.

Процесуальна внутрішня мотивація є найбільш ефективною з точки зору підвищення якості навчального процесу з вивчення іноземних мов. Перспективну внутрішню мотивацію до їх вивчення мають практично всі студенти вищих навчальних закладів. Здається, у наш час навіть важко уявити собі молоду людину, яка б не розуміла роль володіння іноземною мовою у її житті та кар’єрі. Але перспективна мотивація лише обмежено впливає на ефективність навчальної діяльності, оскільки вона орієнтована на віддалені блага, які можна отримати від виконання певної діяльності. Багато людей відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними проблемами, розвагами або просто лінощами. Тому часто студенти, добре розуміючи, як важливо для їх професійного майбутнього засвоєння конкретної навчальної дисципліни, не завжди сумлінно вивчають її, а присвячують свій час вирішенню більш близьких завдань сьогодення або

тому, що на даний момент приносить їм більше задоволення. А процесуальна мотивація пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності. Вона – найсильніша з видів мотивації, тому, коли вдається сформувати її у процесі вивчення іноземної мови, успіх навчання є значною мірою гарантованим.

Висновки. Отже, існує необхідність у розробці практичних методик навчання студентів немовних спеціальностей через моделювання практичної діяльності, пов'язаної з майбутньою спеціальністю, що передбачає володіння уміннями і навичками іншомовної комунікації із суто професійною метою.

Основна мета навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі – формування у студентів здібностей і готовності до міжкультурної комунікації у сфері професійної діяльності. При цьому сучасний спеціаліст, « поєднуючи у своїй професійній діяльності дві компетенції – професійну і мовну, отримує лінгвопрофесійну компетентність, завдяки якій він може шляхом комп'ютеризації і глобальної мережі Internet оперативно ознайомлюватися з новітніми досягненнями у своїй професійній сфері» [1, 85].

На жаль, на сьогодні стан лінгвістичної підготовленості випускників немовних спеціальностей не відповідає необхідному рівню функціональної грамотності. Саме тому доцільно переглянути систему навчання іноземної мови в контексті професійної підготовки спеціалістів – і в кількісному (збільшення кількості годин, відведених на вивчення іноземної мови), і у змістовому аспектах.

Важливу роль у цьому процесі відіграє мотивація вивчення іноземної мови, яка виражається у потребі організувати професійну комунікацію. Тому однією з найголовніших особливостей іноземної мови як навчальної дисципліни повинен бути професійно орієнтований характер, відображений у меті і змісті [11, 125–133]. Матеріал занять повинен базуватися на основі спеціальності, обраної студентами, що стимулює вивчення іноземної мови, підвищує професійний рівень студентів. У центрі навчального процесу повинна знаходиться особистість студента, його потреби і можливості. Роль викладача при цьому полягає у створенні сприятливих дидактичних умов для освоєння навчально-професійного матеріалу, мотивації і стимулюванні інтелектуального розвитку і креативності студентів.

Викладач іноземної мови повинен зацікавити студента у розвитку його професійної компетенції завдяки вивченню іноземної мови шляхом правильного вибору основних видів навчальної діяльності, а саме:

– рольові ігри;

– ділові ігри;

– проектування;

– «мозковий» штурм (brainstorming) засобами іноземної мови для знаходження рішень якихось лінгвістичних проблем;

– «кейс-метод» (case studies), або метод аналізу конкретних екстралінгвістичних ситуацій засобами мови, що вивчається;

– дискусії;

– презентації;

– Інтернет-пошук лінгвістичної інформації на іншомовних сайтах для виконання якихось творчих навчальних завдань.

Матеріал повинен відповідати таким вимогам: актуальність змісту, інформативність, відповідність тематиці спілкування, мотивованість професійною діяльністю. Необхідне впровадження інноваційних освітніх технологій, які орієнтовані на професійну сферу і забезпечують чіткі критерії оцінки мовних компетенцій.

Потрібно створити необхідну систему спільної діяльності викладача і студента, яка розподіляє відповідальність за процес навчання між ними і забезпечує професійну спрямованість мовної підготовки. Викладач повинен донести до студентів усю широту можливого використання знань іноземної мови у професійній діяльності майбутніх спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. – 160 с.

2. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 226 с.

3. Готлиб Р. А. Социальная востребованность знания иностранного языка / Р. А. Готлиб // Социологические исследования. – 2009. – № 2. – С. 122–123.

4. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т. Грабовська, О. Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4. – С. 12–14.

5. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Гос. Учпедиз, 1961. – С. 15.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1975. – 304 с.

7. Некоз І. В. Мотивація вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. В. Некоз // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : РВЦ ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2001. – № 23. – С. 93–98.

8. Некоз І. В. Роль пізнавальних інтересів у вивченні іноземних мов / І. В. Некоз // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – № 2. – Т. XXIII. – Ч. 3. – С. 115–122.

9. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Учебное пособие / П. И. Образцов, О. Ю. Иванова ; под ред. П. И. Образцова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

10. Обучение иностранным языкам. Материалы для специалиста образовательного учреждения. – М., 2003. – С. 192.

11. Тарнопольський О. Б. Експерієнційно-інтерактивне навчання іноземної мови у немовних ВНЗ: сутність підходу / О. Б. Тарно- польський. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Х. : Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Карамзіна, 2010. – Вип. 17. – С. 125–133.

12. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О. Б. Тарнопольський. – К. : Фірма «ІНКОС», 2006. – 248 с.

РЕЗЮМЕ

М. А. Гупал. Роль мотивации в изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей высших учебных заведений.

В статье рассмотрено понятие «мотивация» и ее разновидности (перспективная, процессуальная, позитивная, негативная), сделана попытка анализа особенностей мотивов, определена роль мотивации в оптимизации учебного процесса и создании эффективной методики формирования коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений.

***Ключевые слова**: мотивация, профессиональная направленность, иноязычная коммуникация, перспективная мотивация, процессуальная мотивация, аффилиация, позитивная мотивация, негативная мотивация.*

SUMMARY

M. Gupal. Role of motivation in foreign languages' learning of students of non-linguistic specialities of higher educational establishments.

In the article the concept of «motivation» and its varieties (perspective, procedural, positive, negative) are considered, done the attempt of analysis of motives' features, determined the role of motivation in the educational process optimization and creation of effective method of forming communicative competence of students of non-linguistic specialities of higher educational establishments.

Key words: motivation, professional orientation, foreign communication, perspective motivation, procedural motivation, affiliation, positive motivation, negative motivation.

УДК 378.14:371.214.43:371.13:8

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

СПЕЦКУРС І ЙОГО РОЛЬ У НАУКОВО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

У статті розглянуто роль спецкурсу з української літератури у фаховій підготовці студента-філолога. Порушено питання про введення до навчального плану спеціальності «українська мова та література» спецкурсу за творчістю письменника Григора Тютюнника.

***Ключові слова**: спецкурс, письменник-новеліст, студенти-філологи, аналіз твору, художньо-стильові особливості, українська література.*

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

Постановка проблеми. Останнім часом спостерігається значне посилення інтересу вчених до найрізноманітніших аспектів проблеми дослідження національної ідентичності письменства, особливостей індивідуального стилю митців. Тому викладачі вищої школи та вчителі-філологи мають якнайповніше використовувати виховний потенціал літератури, вивчати літературу в контексті етнічної культури, формувати етнокультурну компетентність студента та школяра. Поділяємо думку О. Семеног, яка в динамічному сьогоденні зосереджує увагу на такій діяльності, що «вимагає постійної копіткої розумової праці, умінь інтерпретувати концепції і теорії, творчого осмислення аналізованого матеріалу, прагнення до саморозвитку» [5, 5]. Словеснику потрібно поставити на службу цій меті насамперед творчість українських письменників. Щодо цього надзвичайно цікавою особистістю, на наш погляд, є Григір Тютюнник – письменник, який посідає чільне місце в історії української літератури. З огляду на це констатуємо **актуальність теми дослідження**, яка останнім часом змінила акценти та змусила критиків і літературознавців шукати відповіді на питання, що стосуються визначення художньо-естетичних домінант життєтворчості письменника.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній науці майже не розроблена проблема з'ясування ролі спецкурсу в науково-методичній підготовці студента-філолога – майбутнього вчителя літератури. У центрі уваги викладача літературознавчих дисциплін – постать Григора Тютюнника, про унікальний талант якого не припиняють писати літературознавці та критики.

Мета статті – довести ефективність уведення до навчального плану спеціальності «українська мова та література» спецкурсу з української літератури за творчістю письменника Григора Тютюнника. Послуговуємося тим, що пріоритетним завданням викладача української літератури у вищій школі є виховання національно свідомого читача з творчим мисленням, гуманістичним світоглядом, формування естетичних смаків засобами художнього слова та вироблення вмінь поціновувати твори літератури як мистецтва слова. Ці завдання можуть бути реалізовані шляхом ознайомлення з творчою спадщиною письменника Гр. Тютюнника та скрупульозної роботи над текстами його творів.

Виклад основного матеріалу. Українська література як навчальний предмет і мистецтво слова містить у собі потужний заряд духовної енергії, здатної активно впливати на молоду людину. Саме література завдяки художньому слову передає від покоління до покоління загальнолюдські художні надбання, формує гуманістичний світогляд, інтелект, творчі

здібності особистості. Отже, рідна література як предмет вивчення у вищій школі та середніх навчальних закладах має виконувати передусім естетичну та виховну функції, адже кожен художній твір, запропонований програмою, не лише відображає складний світ людських взаємин, внутрішній світ людини, а й формує українського громадянина, високоморальну особистість, естетично розвинену, здатну правильно поціновувати вершинні твори літератури.

Поділяємо слушні рекомендації відомого науковця Ніли Волошиної: «Він (викладач, учитель) мусить нести Богом послану йому місію: художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни» [1, 3]. Беззаперечною є істина, що саме література була й залишається основним предметом, що прищеплює, розвиває і спрямовує свідомість молодого покоління. Аналіз художнього твору, що здійснюють студенти-філологи на практичних заняттях, має викликати в майбутніх учителів-словесників задоволення від спілкування з мистецтвом слова та виробити естетичні смаки. Завдання викладача вищої школи вбачаємо в поверненні втраченого престижу національній літературі, у кваліфікованій підготовці студентів до виконання обов'язків учителя-словесника. Цю роль може виконати спецкурс, присвячений вивченню творчості Гр. Тютюнника, а саме «Художньо-стильові домінанти творчості Григора Тютюнника», який розглядаємо як ефективний засіб формування науково-методичної компетенції студентів. Курс може бути побудований із лекційних та практичних занять, самостійної роботи студентів під керівництвом викладача. На практичних заняттях здійснюється аналіз текстів письменника з метою розкриття його творчої індивідуальності. Студенти повинні знати основні тенденції розвитку літературного процесу другої половини XX століття, найважливіші відомості про життєвий і творчий шлях письменника Григора Тютюнника, сюжети його творів, їх естетичне та загальнолюдське значення, характерні особливості індивідуального стилю митця, оцінку вивчених творів, уміщену в літературно-критичних статтях. Студенти повинні вміти аналізувати твір з урахуванням його художньої специфіки та значущості, визначати рід, жанр та основну проблематику творів, художню роль елементів сюжету, композиції, системи образів, характеризувати та зіставляти героїв, визначати авторське ставлення до героїв та подій твору, обстоювати власну точку зору у процесі полеміки, звертатися до суміжних мистецтв. Студенти у процесі вивчення курсу повинні: усвідомити сутність художнього образу як форми мислення; засвоїти багатство асоціативно-образної, фонетичної, синтаксичної та стилістичної палітри письменника; набути навичок аналізу прозового тексту, його сюжету та композиції; навчитися з'ясовувати жанрово-родову структуру

художнього твору. Визначним фактором у формуванні завдань курсу, відборі й розподілі змісту, видів та форм занять стала орієнтація на європейську систему освіти, що спрямована на підготовку конкурентоспроможного фахівця з вищою освітою. Тому пріоритетним завданням під час опанування курсу стало зорієнтувати студентську аудиторію на самостійну навчально-пізнавальну діяльність. Мета курсу також полягає у формуванні вмінь: інтерпретувати художню літературу як засіб пізнання світу, її здатність цілісно охоплювати дійсність і «матеріалізувати» думки та емоції, увиразнювати їх у свідомості митця та реципієнта, типізувати в образі суспільні явища з метою формування у студентів розуміння гносеологічної та естетичної функцій літератури; критично і творчо використовувати теоретичні праці з питань розвитку літератури, художні тексти різних жанрів і стилів, з'ясовувати особливості вираження літературою специфічно національних рис народу, його менталітету, а також загальнолюдських духовних вартостей; інтерпретувати вплив художньої літератури на формування національної свідомості з метою вироблення розуміння комунікативної функції літератури, її здатності виконувати важливі суспільні функції; аналізувати чинники, що формують цілісність твору з метою прищеплення студентам та школярам уміння мікроаналізу твору, навичок виявлення авторської позиції, форм присутності автора в тексті; характеризувати поняття літературний процес та інтерпретувати такі поняття, як художній текст, творчість письменника, літературна доба.

Ґрунтуючись на функції мови як першоелемента створення літературного тексту і засобу художнього відображення дійсності, студенти повинні навчитися характеризувати засоби образного змалювання дійсності автором, розрізняти мову автора і мову персонажів з метою формування в учнів знань про комунікативну функцію художньої мови, про індивідуальні мовні особливості текстів окремого письменника. Програма спецкурсу здатна навчити студентів визначати зображально-виражальні функції тропів у літературному тексті, стилістичних фігур з метою передачі учням знань про засоби образно-естетичної організації художнього твору. Ґрунтуючись на можливих аспектах вивчення літературного твору (естетичному, психологічному, стильовому тощо), використовуючи праці з історії українського літературознавства і сучасного компаративного аналізу різних літературних традицій, студенти повинні з'ясовувати складну систему значущих компонентів літературного твору як єдиного цілого з метою прищеплення учням навичок різних принципів аналізу художніх текстів – проблемно-тематичного, пообразного, цілісного, за розвитком основної сюжетної лінії тощо.

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

Актуальність порушеної спецкурсом проблеми диктується визначальною роллю художньої літератури і мистецтва взагалі у процесі формування людської особистості з багатим спектром позитивних моральних якостей в епоху посттоталітарного суспільства. Студенти-філологи як майбутні вчителі української мови та літератури повинні бути готовими здійснювати свої професійні обов'язки на робочому місці вчителя-словесника. Творчі постаті письменників-шістдесятників, виразні зразки їх творчого доробку в жанровій поліфонії, постать Григора Тютюнника в контексті доби, його роль у розширенні жанрово-стильового потенціалу української літератури 60–70 років XX століття мають стати предметом розгляду на практичних заняттях. Аналізові образів-персонажів та осягненню національного характеру присвячені дослідження Л. Мороз. Звертають на себе увагу цінні розвідки з питань визначення засобів індивідуалізації персонажів А. Гуляка та Ф. Кейди, а також їх рекомендації щодо аналізу оригінальних Тютюнникових пейзажів, інтер'єрів, насичених ліризмом. Використання композиційно-сюжетних форм (внутрішні монологи, листи, спогади та ін.), на думку критиків, сприяло вільному поводженню автора з художнім часом та простором, що засвідчує великі можливості у послуговуванні компонентами художньої форми твору. Дослідники Л. Мороз, М. Слабошпицький, А. Шевченко, А. Гуляк з'ясовують домінантні стильові особливості прози Григора Тютюнника, зосереджуючи увагу на сюжетно-композиційній чіткості, стислості розповіді, ліричних портретах та пейзажах, майстерній психологічній характеристиці героїв і подій, гуманістичному пафосі творів. Р. Мовчан вивчала місце письменника-новеліста в когорті шістдесятництва. А. Шевченко досліджував художньо-стильові особливості текстів Григора Тютюнника. Спираючись на досвід попередників, Гр. Тютюннику вдалося органічно сполучити класичну форму з новими способами відображення дійсності. Констатуючи вплив на його почерк новелістичної школи, репрезентованої іменами Василя Стефаника, Ольги Кобилянської, Михайла Коцюбинського, А. Гуляк та Ф. Кейда виділяють прагнення митця до осягнення найпотаємніших виявів людської психіки, до різнобарвності колористики й ліричної природи художнього обдарування. Методичний аспект малої прози Григора Тютюнника приваблював вітчизняних літературознавців, педагогів та методистів: І. Дзюбу, Р. Мовчан, О. Слоньовську, М. Кудрявцева, Т. Дятленко, О. Сизоненка, Р. Вітренко. В їх публікаціях стверджується можливість реалізувати завдання, окреслені концепцією літературної освіти, шляхом використання змістового

компонента творів письменника та здійснення пошуково-дослідницької роботи у процесі вивчення художньої мови творів, а саме з'ясування естетичних можливостей та смислової ролі тропів, стилістичних фігур тощо.

Постать Григора Тютюнника цікавила й продовжує цікавити літературознавців та критиків. Його творчість позначена високою художністю, умінням передати найпотаємніші почуття особистості, щирістю зображених характерів. Поза увагою студентів та учнів часто залишається мистецька майстерність, глибина думки письменника, широта охоплення ним болючих соціально-етичних проблем. Уважаємо закономірною увагу дослідників до творчого доробку Григора Тютюнника. Однак ціла низка питань залишається малодослідженою, що свідчить про багатогранність і неповторність творів митця. Цим і пояснюється звернення до проблеми з'ясування художньо-стильових особливостей малої прози досліджуваного письменника. Критикою мало приділено уваги ролі художньої деталі, що, на нашу думку,виконує у творчості прозаїка надзвичайно важливі естетичні та емоційно-виражальні функції й пов'язується майстерно із сюжетом та ідейним спрямуванням твору у цілому.

Художній аналіз творів (зокрема Григора Тютюнника) неможливий без оволодіння ключовими літературознавчими поняттями й навичками. Здійснюючи його, послуговуємося рекомендаціями літературознавця В. Пахаренка [4], який розглядав цей вид аналізу як осмислення мистецького тексту, визначення його ідейно-тематичної основи, проблематики, побудови, образної системи, а також дослідження засобів творення образів, художньої мови. У процесі роботи над новелами досліджуваного автора скористаємося одним із малопоширених літературознавчих методів – рецептивно-естетичним, згідно з яким зосереджуємо увагу на особливостях зображально-виражальних художніх засобах твору та на тому, як вони проектуються на читача-учня/студента, який розглядається нами як читач-реципієнт. Виходимо з того, що художню мову В. Пахаренко називає «будівельним матеріалом» [4]. Тропи, якими багата поетична (художня) мова, на думку літературознавця, забезпечують образність художньої мови, посилюють емоційність, виразність, допомагають яскравіше змалювати у творі персонажі та обставини. У процесі роботи над творами Григора Тютюнника виділимо основні прикмети поетичної мови: образність, естетична організація, експресивність. Проведений педагогічний експеримент переконав у необхідності введення до навчального плану спеціальності спецкурсу з української літератури, який виробить у студентів естетичні смаки,

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

здатність творчо сприймати прочитане, уміння поціновувати вершинні твори української літератури. Спецкурс для студентів філологічних спеціальностей сприятиме формуванню мовно-комунікативної, літературознавчої, методичної та дослідницької компетенцій майбутніх учителів-словесників і може використовуватися також у шкільних курсах методик викладання української мови і літератури.

У процесі розробки програми спецкурсу було проведено констатувальний експеримент, що охоплював учнів старшого шкільного віку. Опитування переслідувало такі завдання: виявити рівень зацікавленості учнів старшого шкільного віку життєвим і творчим шляхом письменника; засвідчити рівень обізнаності й оцінювання старшокласниками шкільних підручників з літератури – майже основного джерела знань про особистість письменника для учнів. У процесі дослідження припускалося, що старшокласники менше цікавляться життєвим шляхом, особистою долею письменника. Результати письмового опитування підтвердили помилковість припущення і засвідчили, що лише 10% учнів не цікавляться біографією письменника й ознайомлюються з нею заради загального літературного розвитку. 90% учнів старшого шкільного віку виявляють жвавий інтерес до долі митця, ці знання використовують під час аналізу художніх творів і визначення постаті автора в історії літератури й української культури взагалі. Дев'ятикласники наголосили на тому, що сам по собі життєвий і творчий шлях Тараса Шевченка насичений цікавими й яскравими подіями, тому розповідь про Великого Кобзаря у підручнику з літератури з-поміж інших є найбільш захоплюючою. Для десятикласників такою стала розповідь про Івана Франка, для одинадцятикласників – про Василя Стуса, Григора Тютюнника. Аналіз письмового опитування свідчить по те, що увагу старшокласників привертають життєві долі тих письменників, яким заради обстоювання власних моральних позицій доводилося йти на боротьбу з існуючим державним режимом. Життєвий шлях таких митців водночас і цікавий, і повчальний для старшокласників. Життєпис українських письменників стає для старшокласників своєрідною школою духовного змужніння, морального зростання.

Результати констатувального експерименту пояснюють вибір постаті письменника, якому присвячено спецкурс з української літератури. Виходимо з того, що одним із найдійовіших засобів формування особистості школярів є життєпис митців красного письменства, що становить невичерпне джерело утвердження у свідомості сучасних старшокласників високих моральних якостей. Складний процес формування

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

особистості школяра відбувається, як стверджує Н. Волошина [1], через проникнення учнів у духовний світ автора твору та його героїв і засвоєння на цій основі моральних цінностей, вироблення морального ідеалу, формування національної самосвідомості, волі, визнання почуттів патріотизму, обов'язку, честі, гідності як основних складників в ієрархії моральних рис. Повноцінним, на думку Н. Волошиної [1], уважається урок, на якому виникає нестримне бажання учнів відповісти на хвилюючі питання, поставлені письменником, висвітлюються важливі для учнів ідейні й моральні проблеми. Уважаємо доцільними принципи вивчення особистості митця, розроблені відомим методистом Г. Токмань [7], які, на наше переконання, можуть реалізувати пріоритетні завдання літературної освіти: історизм, актуальність, психологізм, екзистенційність, естетизм. Григір Тютюнник має зображуватися майбутнім учителем як історична особа, яка існувала в певну історичну добу в певному краї і вела з ними діалог. Згідно з другим принципом, учитель акцентує факти, які були пороговими в існуванні митця, знакували повороти долі. Відповідно до третього принципу, слід розповісти про внутрішні спонуки вчинків, про те, що було в письменницькому серці, як рухалася його думка, чим боліла душа. Філософія екзистенційності вимагає, щоб письменник постав як унікальна особистість, показавши неповторне в перебігу його думок, почуттів, фактів долі. Учитель має відповісти на запитання: Як шукав себе письменник? Яким обрав себе? Чи виявив своє неповторне «Я» серед людей? Згідно з принципом естетизму, ознайомлюємо учнів зі світоглядом митця, системою світоглядно-естетичних принципів. У процесі здійснення текстуального аналізу оповідань студенти зроблять висновок про те, що характерною рисою мови письменника є надзвичайна художньо-смислова сконденсованість, ущільненість письма. Спостерігаючи за текстами, студенти – майбутні вчителі літератури – вкажуть на загальновизнаний могутній ліризм його творів. Під час розгляду мови творів Гр. Тютюнника студенти відзначать, що з поетичним мистецтвом його прозу ріднить сильний ліричний струмінь, неперевершена майстерність у зображенні таких чуттєвих сфер, як мрія, спогад, настрій, заглибленість у ті складні, майже невловимі стани людської душі, володаркою яких є поезія і які так важко піддаються прозаїчному, психологічному аналізові. Студенти назвуть Гр. Тютюнника великим талантом, який володіє вродженим чуттям слова, поєднаним із постійною працею; вони будуть вражені різноманітністю характерів у творах письменника. Герої новел утверджують ті принципи, якими жив їх автор, і несуть великий потенціал життєстверджувальної сили, одвічної народної мудрості.

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

Висновки. Одержані в результаті дослідження висновки підтверджують доцільність введення до навчального плану спеціальності «українська мова та література» спецкурсу за творчістю Григора Тютюнника.

Перспективи подальших наукових розвідок. Підтверджені висновки можуть бути орієнтовними напрямами для таких теоретичних досліджень із зазначеної проблеми: формування естетичних смаків студентів і старшокласників у процесі роботи над текстом художнього твору; вироблення теоретико-літературних понять засобами художнього слова.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н. Вивчення української літератури в 5 класі : метод. посіб. / Н. Волошина. – К. : Пед. думка, 1997. – 144 с.

2. Зборовська Н. Григір Тютюнник як національний письменник доби колоніалізму: психоісторичний аспект / Н. Зборовська // Дивослово. – 2006. – № 12. – С. 43–47.

3. Мовчан Р. Григір Тютюнник – знакова постать в українській культурі чи естетичний феномен? / Р. Мовчан // Слово і час. – 2005. – № 7. – С. 23–27.

4. Пахаренко В. Основи теорії літератури / В. Пахаренко. – К. : Генеза, 2009. – 296 с.

5. Семеног О. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. Семеног. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.

6. Ткаченко А. Мистецтво слова: (вступ до літературознавства) / А. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів. – 1998. – 448 с.

7. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенційної-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К. : Мілленіум, 2002. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

В. А. Захарова. Спецкурс и его роль в научно-методическойподготовке будущего учителя-словесника.

В статье рассмотрена роль спецкурса по украинской литературе в профессиональной подготовке студента-филолога. Затронут вопрос о введении в учебный план специальности «украинский язык и литература» спецкурса по творчеству Григора Тютюнника.

***Ключевые слова**: спецкурс, писатель-новеллист, студенты-филологи, анализ произведения, художественно-стилевые особенности, украинская литература.*

SUMMARY

V. Sakharowa. Special course and its role in research-methodological training of a future language and literature teacher.

The role of Ukrainian literature special course in the professional training of a student-philologist is considered in the article. The issue concerning introduction into the «Ukrainian language and literature» specialty curriculum of the special course based on the creative work of the writer Grygor Tiutiunnik is touched upon.

Key words: a special course, a writer-novelist, students-philologists, analysis of the work, artistic style features, Ukrainian literature.

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

УДК 371. 26

І. В. Кожем'якіна
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті визначено та схарактеризовано основні технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів, які можуть бути ефективно реалізовані в період підвищення кваліфікації в

Ключові слова: *післядипломна освіта, підвищення кваліфікації, професійна мовно-мовленнєва компетентність, навчальні технології.*

Проблема безперервного розвитку особистості визначається гострою потребою бути функціональним та реалізованим в умовах інформаційно та соціально активного суспільства. Це питання особливо стосується сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, бо він є основним рушієм становлення, функціонування і розвитку сучасного учня, а отже має бути компетентним у своїй професійній діяльності.

У період упровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, який прийнятий до реалізації у 2012 році, адаптація нових програм та підручників для початкової школи, зміна орієнтира шкільної початкової освіти на практично-діяльнісний формат за компетентнісним і комунікативними підходами примушує вчителя початкових класів до постійного професійно-компетентнісного зростання з одного боку, а систему післядипломної педагогічної освіти до пошуку ефективних форм організації навчально-методичного процесу.

Аналіз актуальних досліджень дає підстави говорити про активність досліджень різнопланових аспектів безперервної освіти, а саме теоретико-методологічними засадами організації післядипломної освіти вчителів займаються В. В. Олійник, Т. М. Сорочан І. О. Титаренко та ін., удосконаленням процесу підвищення кваліфікації Н. І. Білик, І. Жерносек, Н. Протасова, Т. Сорочан, Т. Сущенко, інноваційними змінами в процесі організації навчально-методичної роботи Н. Клокар, О. Г. Козлова.

Останнім часом вітчизняні та зарубіжні дослідники спрямували свої наукові розвідки у формат копетентнісного розвитку вчителя. Проблеми формування професійної компетентності, професійно-педагогічного становлення вчителя розглядалися у психолого-педагогічних дослідженнях В. Безпалько, І. Зимньої, І. Зязюна, Г. Селевко, А. Хуторського. В останніх дисертаційних дослідженнях робиться спроба сконцентруватися на

формуванні у майбутніх учителів різних спеціальностей дидактичної компетентності (Л. Тархан), інформатичної (Є. Смірнова-Трибульська), соціокультурної (І. Закір'янова, Т. Колодько), методичної (О. Бігич), етнокультурної (Гуренко), комунікативної (Д. Годлевська). Так, у майбутніх учителів початкової школи, досліджувались теоретичні засади формування інформатичної компетентності (Л. Петухова), етичної (Л. Хоружа), лінгвістичноъ (О. Мамчич), мовної компетентності у процесі здійснення навчального перекладу (Ю. Тельпуховська).

Важливими для нашого дослідження є наукові пошуки можливостей системи післядипломної освіти для розвитку психолого-педагогічної (Н. Лісова), інформаційної компетентностей (О. Нікулочкіна) вчителя початкових класів.

Однак проблема розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти не була ще предметом наукового дослідження фахівців післядипломної освіти і у зв'язку з визначеними змінами шкільної початкової освіти викликає інтерес і потребу у детальному дослідженні.

Мета статті – визначити та охарактеризувати технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти, зокрема в період підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Саме безперервність освіти визначає людину як компетентнісного працівника та справжнього професіонала у своїй сфері [1, 5] і дає можливість бути конкурентноспроможним й реалізованим.

Сучасні умови розвитку суспільства уможливили пошук різних напрямів та форм реалізації безперервної освіти (стажування, проекти, навчальні програми та ін.). Проте вагомим компонентом системи безпервної освіти вважають систему післядипломної освіти фахівців. А головною складовою системи післядипломної освіти є система підвищення кваліфікації працівників, яка забезпечує зростання рівня володіння працівниками професією та спеціальністю протягом усієї професійної діяльності. Новітня система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не лише послідовно удосконалює професійні якості, збагачує знання і вміння, а й забезпечує повнішу самореалізацію фахівця у професійній діяльності [3, 109].

Професійна компетентність учителя початкових класів є багатоаспектною, бо він той учитель, який містить інтеграцію різних фахів, але визначальною для такого вчителя, особливо в умовах інформаційно-комунікативного суспільства, стає мовно-мовленнєва компетентність.

Сучасний учитель початкових класів має володіти активною лексикою літературної мови, насамперед професійною лексикою, яка відтворюється і фіксується у різних видах письменства; доречно і широко,

відповідно до різних предметів початкової школи, використовувати термінологічну лексику. Має активно і грамотно використовувати у своїй професійній діяльності літературу різного напряму, передусім навчально-методичну літературу, до якої входять сучасні підручники для початкової школі (відповідно затверджені та рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту), навчально-методичні посібники, дидактичні матеріали для учнів початкових класів, фахові журнали і газети, методичні рекомендації та ін. Особливого значення для сучасного вчителя, зокрема вчителя початкових класів, також набуває наукова, науково-популярна та публіцистична література. Вона дає можливість учителю бути на рівні новітніх освітніх досягнень, інноваційних підходів, навчальних технологій та ефективного педагогічного досвіду.

Швидкі темпи розширення сучасного мовного простору (євроінтеграційні процеси, повернення до національних витоків) активізують постійний розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів протягом життя. Цим питанням безпосередньо має опікуватися післядипломна освіта вчителя, а саме система підвищення кваліфікації.

У процесі дослідження означеної проблеми ми здійснили аналіз навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів (Вінницького ОІППО, Донецького ОІППО, Житомирського ОІППО, Запорізького ОІППО, ІППО КМПУ ім. Б. Гринченка, Кримського РІППО, Луганського ОІППО, Полтавського ОІППО, Сумського ОІППО, Харківського ОНМІБО, Херсонського ОІППО, Черкаського ОІПОПП, Чернівецького ОІППО). Виявлено обсяг начального компонента, який впливає на розвиток мовно-мовленнєвої компетентності вчителів початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Здійснений детальний аналіз навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у закладах післядипломної освіти свідчить про незначний відсоток (приблизно 2%) або фактичну відсутність тематичного лекційно-практичного змісту з проблеми розвитку мовно-мовленнєвої компетентності педагога.

Обсяг зазначених тем та визначених для розгляду питань в межах навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації у закладах післядипломної освіти, на жаль, не дозволяє говорити про достатньо використану можливість розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя, що є основою його професійної діяльності. А для вчителя початкових класів зазначена компетентність є професійно необхідною.

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

Варто зауважити, що варіативна частина навчально-тематичних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів, що складається зі спецкурсів, також не зорієнтована на розвиток мовно-мовленнєвої компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Ураховуючи існуючі проблемні аспекти навчально-методичного блоку курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, відповідно до визначених вимог і потреб освітньої практики у процесі формувального експерименту ми здійснили пошук технології розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Активізовано пошук сучасних підходів (ділові ігри, інтерактивно-комунікативні вправи, тренінги, педагогічна майстерня та ін.) щодо розвитку названої компетентності з метою практичного відпрацювання цієї технології в період підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

Здійснюється відбір та корекція діагностичних методик щодо розвитку складових мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у процесі підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти. З метою чіткої орієнтації експериментального дослідження на вчителя початкових класів різних кваліфікаційних категорій розроблено і вдало використовується блок анкет-тестів, зорієнтованих на виявлення аспектів, що впливають на ефективність розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у період післядипломної освіти.

Проблема розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти була сформульована і розглянута у процесі роботи науково-методичної ради Сумського інституту післядипломної педагогічної освіти. З метою визначення пріоритетних шляхів та умов реалізації розвитку зазначеної компетентності у процесі підвищення кваліфікації педагогів проведено спільні засідання творчої групи (авторської майстерні) за участі викладачів кафедр «Педагогіка та інноваційні технології», «Теорії та методики природничо-математичної та початкової освіти» та методистів навчально-методичного відділу.

Результатом спільної професійної взаємодії науково-методичних підрозділів інституту є сформований науково-експериментальний центр, який розпочав аналітично-дослідну діяльність з оцінки стану проблеми розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя, у тому числі вчителя початкових класів. Створюються експериментальні спецкурси, які будуть спрямовані на розвиток означеної компетентності

вчителів різних категорій, зокрема для вчителів початкових класів розроблено і впроваджується міждисциплінарний спецкурс «Професійна мовно-мовленнєва компетентність вчителя», який має особистісно орієнтований формат і може надалі бути визнаним як базовий для вчителів інших фахів. У межах зазначеного спецкурсу з метою ефективного впровадження технології розвитку мовно-мовленнєвої компетентності вчителя збільшено обсяг навчального змісту (за рахунок нестандартних форм організації навчальної діяльності). Ураховуючи особистісно орієнтований підхід він передбачає різний обсяг часу на розв'язання визначеної проблеми (в очній формі навчання міждисциплінарний спецкурс становить 12 годин, в очно-дистанційній – 20 годин, з яких 8 годин (очний компонент) і 12 годин – самостійна індивідуальна робота (дистанційний компонент)).

Розподіл навчального змісту міждисциплінарного спецкурсу відтворює комунікативно-дієву спрямованість, передбачену Державним стандартом початкової загальної освіти та навчально-методичною літературою для учнів початкової школи. Для вчителів вищої і I категорії максимально збільшено нестандартні форми проведення практичних занять, що дозволяють на основі *емоційного інтелекту* (за В. В. Зелюком) [2, 25] швидко, цікаво і ефективно відпрацювати структурні елементи професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя. Відповідно для вчителів II категорії і спеціалістів передбачено незначний лекційний змістовий компонент, який сприяє узагальненню теоретичних знань структурних аспектів мовно-мовленнєвої компетентності вчителя і дає можливість їх реалізації у процесі відпрацювання компетентнісних умінь за умов нестандартних форм практичних занять.

Триває підготовка навчальних матеріалів комунікативно-дієвого спрямування для лекційно-практичних занять у межах запропонованого спецкурсу.

Здійснюється підбір ефективних форм реалізації розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності, ураховуючи сучасні тенденції особистісно-орієнтованої освіти, технологічності навчального процесу (інформаційно-комунікативні технології) та комунікативного підходу (інтерактивні технології навчання).

Відпрацьовується структура практичних заходів, спрямованих на розвиток професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя в межах міжкурсового періоду підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Практично-дієвими формами взаємодії вчителів і структурних підрозділів ОІППО, зокрема науково-екпериментального

центру, у процесі реалізації розвитку професійно мовно-мовленнєвої компетентності педагогів у міжкурсовий період уважаємо проблемні семінари, кущові навчально-методичні семінари, районні та обласні творчі групи, практико зорієнтовані авторські майстерні вчителів.

Висновки. Ураховуючи існуючі сучасні тенденції безперервної освіти протягом життя, активізація наукових досліджень у сфері післядипломної педагогічної освіти, особливо в аспекті компетентнісного розвитку вчителя, стає перспективною і потребує практичної реалізації. Значну роль відіграє система підвищення кваліфікації, яка має ефективно здійснюватися як у межах курсового, так і в межах міжкурсового періодів.

П**одальші наукові розвідки** в межах нашого дослідження вбачаємо у пошуку та адаптації ефективної моделі розвитку професійної мовно-мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів в умовах післядипломної освіти, що дасть можливість підсилити загальну професійну компетентність педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук Я. В. Міжнародні освітні програми та проекти у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Я. В. Бондарчук // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип.206. – С. 5–7.

2. Зелюк В. В . Розвиток емоційного інтелекту та культури вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / В. В. Зелюк // Імідж сучасного педагога, 2010. – № 8. – С. 25–27.

3. Зубко А. М. Забезпечення ефективності навчального процесу під час підвищення кваліфікації педагогічних кадрів / А. М. Зубко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К. : Логос, 2001. – Вип.4. – С. 109–115.

РЕЗЮМЕ

И. В. Кожемякина. Технологии развития профессиональной речевой компетентности учителя начальных классов в последипломном образовании.

В статье определены и охарактеризованы основные технологии развития профессиональной речевой компетентности учителя начальных классов, которые могут быть эффективно реализованы в период повышения квалификации в системе последипломного образования.

Ключевые слова: *последипломное образование, повышение квалификации, профессиональная речевая компетентность, обучающие технологи.*

SUMMARY

I. Kozhemykina. Technologies of development of professional speech competence of teacher of initial classes are in последипломном education.

The article described and characterized basic technologies of development of professional speech competence of the teacher of initial classes, that can be realized in the period of in-plant training in the system in post-graduate education formation are defined.

Key words: post-graduate education, in-plant training, professional speech competence, teaching technologies.

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

УДК 378.147:811.161.1’243

А. Ф. Курінна
Херсонський державного університету
Л. М. Корчева
Запорізька загальноосвітня школа I–III ст. № 75
Н. В. Погорєлова
Запорізький багатопрофільний ліцей № 99

РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ, МОВЛЕННЄВОЇ, КОМУНІКАТИВНОЇ, СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ 6-Х КЛАСІВ З УРАХУВАННЯМ СЛОВОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ

У статті окреслено шляхи формування словоцентричного підходу до вибору методичного інструментарію щодо вивчення лексичної системи мови.

***Ключові слова**: слово як дидактична одиниця, словоцентричний підхід, словоутворення, комунікативні вміння і навички, комунікативна компетенція школяра.*

Постановка проблеми. Останнє десятиліття у мовознавчій науці означене переходом від лінгвістики «іманентної», структурної, до лінгвістики антропологічної, яка розглядає явища мови у тісному зв’язку з людиною, її мисленням та духовно-практичною діяльністю. Ю. Караулов наполягав на тому, що сучасна лінгвістична парадигма (історична, соціальна, системно-структурна, психологічна) залишається все ж таки нелюдяною, позбавленою присутності живої людської духовності; вона [парадигма] позначена неспівмірністю між науковими цінностями, що сповідуються, цілями, технічними прийомами, а часто і самими продуктами дослідницької діяльності – і масштабами індивідуально-особистісного, суб’єктивного людського початку. Вигнання людського з її меж – природна плата лінгвістики за її прагнення бути максимально об’єктивною [2]. Таке вигнання – природна передумова антидуховності наукового дослідження, що приховує небезпеку кризи науки та й зрештою робить лінгвістику далекою від тих динамічних соціокультурних процесів, а отже, й нецікавою для системи гуманітарних знань і для соціуму у цілому [1].

Антропоцентрична лінгвістична парадигма в контексті міждисциплінарної взаємодії з психологією, теорією комунікації, етнологією, культурологією, соціологією, когнітологією, семіотикою сприяє появі в лінгводидактиці синергетичного бачення шкільного мовного навчання словом [3].

Живе людське слово – це мовленнєвий прояв особистості у своєму конкретному людському вимірі: етнокультурна належність, вік, стать, професія, освіта та ін., це мовне варіювання на тлі лінгвістичних інваріантів.

Проблема слова належить до однієї з найбільш дискусійних лінгвістичних проблем. Визначення слова як мовної одиниці і його

розуміння представниками різних лінгвістичних шкіл історично змінювалося. Згадаймо хоча б не дуже давню спробу дескриптивістів поставити морфему в ранг основної одиниці мови, а слово – лише простої послідовності морфем.

Слово ж варто розглядати окремо та в тексті, який виступає основною одиницею мовлення; саме текст допомагає зрозуміти роль лексичних та фразеологічних засобів; у тексті, зокрема в реченні, слово і фразеологізм розкривають свої функціональні властивості. Проведення такої роботи з лексичними і фразеологічними одиницями вимагає поєднання системно-описового, функційно-комунікативного і словоцентричного підходів. Адже саме розуміння теоретичних аспектів слова сприяє формуванню мовленнєвих, лексикологічних і фразеологічних умінь, створює передумови для роботи над збагаченням словникового запасу учнів, оволодіння лексико-стилістичними нормами.

Застосування функційно-комунікативного та словоцентричного підходів до вивчення мовних явищ узагалі і лексики та фразеології зокрема сприяє об'єднанню в єдине ціле мовного і мовленнєвого змісту шкільного курсу і визначає **актуальність** змісту статті.

Аналіз актуальних досліджень. Семантична структура слова та лексико-семантичні процеси постійно перебувають у колі інтересів багатьох науковців. Проблеми лексичної семантики в різний час розглядали такі лінгвісти, як: Ю. Апресян, Л. Васильєв, В. Виноградов, В. Звєгінцев, Ю. Караулов, Е. Кузнецова, Є. Найда, Л. Новиков, Г. Пауль, О. Потебня, О. Смирницький, Й. Стернін, С. Ульман, Г. Уфімцева, Д. Шмельов, та ін.

У вітчизняному мовознавстві дослідженню лексичного значення, історичних змін у словниковому складі, семантичних зв'язків між словами присвятили свої праці Л. Булаховський, В. Ващенко, М. Кочерган, Л. Лисиченко, В. Русанівський, О. Тараненко та ін.

Мета статті – розглянути шляхи формування словоцентричного підходу до вибору викладачами-мовниками методичного інструментарію щодо вивчення лексичної системи мови.

Виклад основного матеріалу. Найскладніша в лінгвістиці – проблема сутності лексичного значення слова. Представники різних мовознавчих галузей, шкіл і напрямів неоднаково намагаються її розв'язувати, по-різному трактуючи лексичне значення. Серед усіх підходів до визначення лексичного значення слова (реляційних, функціональних, субстанціональних), запропонованих ученими, найпоширенішим у мовознавстві є субстанціональний, згідно з яким лексичне значення – це відображення предмета, явища чи відношення у свідомості, що входить у структуру як внутрішня його сторона (О. Смирницький).

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

Субстанціональне розуміння лексичного значення слова виходить з того, що значення – це явище, яке можна розкласти на складники й описати як сукупність ознак. Лексичне значення слова є формою узагальненого відображення дійсності, що конкретизується в окремих мовленнєвих актах, і комплексним поєднанням предметної віднесеності слова, понятійної співвіднесеності, що становлять власне семантичний аспект; його парадигматичних характеристик і синтагматичних властивостей, що утворюють синтаксичний аспект; прагматичних характеристик, які репрезентують прагматичний і стилістичний аспекти; емпіричного компонента й фонових характеристик слова (А. Висоцький, О. Тараненко).

Компоненти лексичного значення слова описано досить ґрунтовно, і вони й не підлягають суттєвому дослідженню. Конотативному компонентові теж присвячено низку досліджень, особливо наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття (Т. Богорад, Н. Бойко, В. Говердовський, О. Григор'єва, Й. Стернін, В. Телія та ін.), однак проблему конотації й нині однозначно не витлумачено.

Саме тому однією із характерних ознак сучасної лінгводидактики та філософсько-лінгвістичної думки є переорієнтація дослідницьких пріоритетів із системно-структурного розгляду мови на інтегративне вивчення когнітивних потенцій мовних одиниць різних рівнів, зокрема лексичного.

Семантична структура слова – це сукупність значень (лексико-семантичних варіантів (ЛСВ)), що перебувають у відношеннях семантичної похідності. Центром семантичної структури слова є головне (номінативне) значення, найменш залежне від оточення і контексту. Вивчення ж саме оточення й контексту слова сприяє формуванню лексичної, мовленнєвої, комунікативної та соціокультурної компетентностей учнів.

Словоцентричне вивчення слова як одиниці лексико-семантичної системи і фразеологізму як одиниці фразеологічної системи покликані забезпечити реалізацію функційно-комунікативного та словоцентричного підходів до вивчення лексики і фразеології в контексті шкільного мовного навчання, повинні сприяти розумінню слова і фразеологізму як основних одиниць, що слугують для побудови висловлювання.

Саме розуміння лінгвістичної суті цих одиниць, їх функцій у мові й мовленні, системних зв'язків, що між ними існують, повинно сприяти усвідомленню учнями та вчителями-словесниками їх функційної ролі, а також виробленню в них умінь і навичок правильного, доречного, точного, комунікативно виправданого та грамотного використання лексико-фразеологічних одиниць у мовленні в конкретній ситуації спілкування.

Наведені нижче фрагменти словоцентричної роботи на сучасному мовному уроці, аналіз виконання завдань висвітлюють суперечності між перспективами вдосконалення навчання лексичної сторони мови в умовах моделі, що сприяє розвитку когнітивних процесів учнів, та існуючими умовами навчання в загальноосвітній школі, підкреслюють значущість та перспективність запропонованого напряму у шкільному навчанні мови.

Завдання А

Визначте лексичне значення слів: самотність, дискотека, магазин

Завдання Б

Підберіть до одного із запропонованих слів слова-визначення.

Завдання мовленнєво-мисленнєвого рівня В

Пофантазуйте і складіть невелику історію (оповідання, міф, казку) про походження одного із запропонованих слів

Завдання соціокультурного рівня Г

Намалюйте одне із запропонованих слів

Завдання Д

Складання комунікативного паспорта слова (фонематичний образ слова, ритм і рима слова, колірний образ слова, звуковий образ слова, запах і смак слова, зоровий образ слова, характер і темперамент слова, асоціативний ряд слова).

Наприклад, слово «дзвіночок»:

– *Фонематичний образ слова.* Звучить протяжно, напевно та м'яко.

– *Ритм і рима слова*. Дзвіночок, гачок, садочок.

– *Колірний образ слова.* Фіолетовий, небесний колір, ніжно-блакитний.

– *Звуковий образ слова*. Стрекіт коників, приємна мелодія, шелест трави, високий протяжний дзвін, тонкий чистий звук.

– *Запах і смак слова*. Запах суниці, сіна, землі, літа, сирої трави, свіжості, тонкий запах; запаху немає.

– *Зоровий образ слова*. Форма чашки; подовжена, довгаста, із загнутими вниз пелюстками.

– *Характер і темперамент слова*. Спокійний, скромний, казковий, ласкавий, задумливий, самотній.

– *Асоціативний ряд слова.* Літо, поле, крапельки роси, скромність, мелодія, дитинство, останній дзвінок, випускник, школа, дзвін, ніжність, чистота.

Складіть комунікативний паспорт одного із запропонованих слів.

Аналіз виконання завдання учнями 6А класу

Запорізької загальноосвітньої школи I–III ст. № 75

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

Учням 6 класу було запропоновано опрацювати на різних рівнях три слова: самотність, дискотека, магазин.

Лексичне значення слова учні визначили так:

Самотність – це стан людини, яка почувається безпомічною; це коли ти сам, поруч нікого немає; це стан людини, коли їй ні з ким поговорити; коли немає друзів.

Дискотека – захід, на якому збирається багато людей задля задоволення; приміщення, де танцюють люди; місце для танців, відпочинку; це клуб, де розважаються; розважальний пункт.

Магазин – приміщення, де купують продукти та інші необхідні речі.

Учні правильно пояснили значення слова «дискотека» (порівняймо з тлумачним словником: дискотека – 1. заст. Колекція платівок, дисків. 2. Клуб із музично-пізнавальною програмою і танцями; сучасний розважальний захід) та зазначили лише одне із тлумачень багатозначного слова «магазин» (за тлумачним словником магазин – 1. Приміщення для торгівлі. 2. Приміщення для зберігання запасів харчування, боєприпасів, деталей. 3. Частина апарата або приладу. 4. Допоміжний прилад для електротехнічних вимірювань. 5. Запасне місце у вуликові для меду на випадок посиленого медозбору). Часткове тлумачення слова можна пояснити віком учнів (11–12 років) та поширеністю вживання слова у першому значенні.

За подальшої роботи учні обрали з-поміж трьох лише два слова – «дискотека», «магазин». Це пояснюється розвитком в учнів конкретного та частково-образного мислення.

Лексему «Дискотека» обрала переважна більшість учнів. До слова були дібрані такі слова-визначення: розвага, танці, музика, веселощі, відпочинок, бар, емоції, кохання.

Учням було важко пояснити етимологію слова, проте заслуговують на увагу такі роботи:

«Колись давно були найкращі друзі, хлопчик і дівчинка, – Диско і Тека. Вони дуже любили розваги і завжди гарно танцювали. Диско і Тека були нерозлучні. Навіть, коли стали старенькими, померли в один день. За прикладом Диско і Теки люди почали влаштовувати запальні танці, і назвали їх на честь кращих друзів Диско і Теки – дискотекою» (Лепетуха Ганна).

«Жила-була принцеса Дискотека. Одного разу вона вирішила влаштувати бенкет. Настав вечір. Прийшли запрошені. Ось вони зайшли до замка і побачили, що це не бенкет, а якісь танці, бо всі танцювали. Це стало традицією у замку принцеси Дискотеки. Відтоді всі танці почали називати дискотекою» (Ахметова Діана).

Виконуючи завдання соціокультурного рівня, учні зобразили сріблясту кулю і танцюючих людей, музичні інструменти (переважно гітару), ді-джея за пультом, колонки, будівлю клубу.

Під час складання комунікативного паспорта слова «дискотека» учні відзначили:

– фонематичний образ слова: звучить весело, швидко, звучно, ритмічно, протяжно, твердо, музично;

– ритм і рима: дискотека – бібліотека, аптека, мотека, ігротека;

– колір: переважно зелений, жовтий, червоний, білий, фіолетовий, різнокольоровий; також зустрічалися блакитний, рожевий, синій, срібний, золотавий, чорний кольори;

– зоровий образ: квадрат, коло, прямокутник;

– звуковий образ: гучна музика, звук барабанів, гітари, басів, музика важкого року;

– запах і смак: солодкий, смак морозива, кави, напоїв; троє учнів указали на відсутність смаку та запаху, двоє – запах диму та алкоголю;

– характер і темперамент слова відзначили так: веселий, непосидючий, шумний, рухливий, енергійний, сміливий, непосидючий, неадекватний;

– учні підібрали великий асоціативний ряд: літо, спека, канікули, вільний час, вихідні, тепло, літній табір відпочинку, вечір, воля, веселощі, радість, розваги, настрій, енергія, музика, люди, друзі, знайомство, шум, рух.

До лексеми «магазин» учні підібрали так слова-визначення: приміщення, меблі, споруда, продавець, їжа, гроші, товари, мати, перебирати, обирати, купувати.

Виконуючи завдання мовленнєво-мисленнєвого рівня, учні пояснили не походження слова, а явище торгівлі, обміну.

На малюнку діти зобразили продукти харчування, будівлю магазина, прилавки з різноманітним товаром (продукти харчування).

Під час складання комунікативного паспорта слова «магазин» учні відзначили:

– фонематичний образ слова: звук твердий, веселий, гарний, швидкий, упевнений, закличний, гучний;

– ритм і рима: магазин – лімузин, дзвін, продам усім;

– колір: переважно білий, синій, червоний (пояснюється кольором найближчих до школи торговельних мереж), коричневий, прозорий, зелений, жовтий, золотий;

– зоровий образ: квадрат, прямокутник;

– звуковий образ: шум, звук кондиціонера, холодильника, музика;

– запах і смак: солодощі, їжа;

– характер і темперамент слова: шумний, успішний, непосидючий, увічливий, гамірний, напружений, спокійний;

– асоціативний ряд: спокій, гроші, одяг, їжа, тепло, смачно, радість, солодощі, морозиво, витрати, sisistik (різновид цукерок).

Висновки. Проведене дослідження доводить, що когнітивні процеси забезпечують особоистий розвиток учнів, сприяють якісному перетворенню всіх видів інформації, репрезентацій і знань. Це, у свою чергу, приводить до оволодіння процесом пізнання, семантичного аналізу різних видів знань, розвитку розумових процесів і зміцнення позитивної мотивації в навчанні мові. Усе це дозволяє трактувати функційно-комунікативний та словоцентричний підходи як методологічно значущі в методиці навчання мови, що відповідає загальній тенденції руху теорії навчання у напрямку розробки механізмів розвитку і активізації пізнавальної діяльності учня як активного суб'єкта пізнання .

ЛІТЕРАТУРА

1. Караулов Ю. Н. Язык и личность. / Ю. Н. Караулов. – М.; Наука, 1989. – 216 с.
2. Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю. Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира : сб. науч. ст. / РАН, Ин-т языкознания; [отв. ред. Н. В. Уфимцева]. – М. : – С. 191 – 206 с.
3. Семчинський С. В. Загальне мовознавство / С. В. Семчинський – К. : ОКО, 1996. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

А. Ф. Куринна, **Л. Н. Корчева**, **Н. В. Погорелова**. Уровень сформированности лингвистической, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенции учеников 6-х классов с учетом словоцентрического похода.

В статье намечаются пути формирования словоцентрического подхода к выбору методического инструментария относительно изучения лексической системы языка.

***Ключевые слова**: слово как дидактическая единица, словоцентрический подход, словотворчество, коммуникативные умения и навыки, коммуникативная компетенция школьника.*

SUMMARY

A. Kurinna, L. Korcheva, N. Pogorelova. Level of formation of linguistic, speech, communicative,sociolcultural competence of students of 6 grades based on words – centrism approach.

The paper outlines ways of formation of words-centrism approach to the selection of methodological tools in the study of lexical system of the language.

Key-words: word as a didactic unit, words-centrizm approach, word creation, communicative skills, communicative competence of students.

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

УДК 377.6: 81’276.6 (161.1)

Я. І. Проскуркіна
Київський національний університет
імені Т. Шевченка

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО МОВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито сутність комунікативно-когнітивного підходу до професійно орієнтованого мовного навчання іноземних абітурієнтів на підготовчому факультеті. Визначено особливості складових цього підходу, наведено приклади використання у практиці навчання студентів-іноземців медичного профілю.

***Ключові слова**: професійно-орієнтовне мовне навчання, комунікативно-когнітивний підхід, іноземні абітурієнти.*

Постановка проблеми. Тенденції інтернаціоналізації освіти, міжнародної академічної мобільності й міжнародної співпраці в галузі вищої освіти прискорили розвиток такого напряму міжнародної діяльності українських ВНЗ, як навчання іноземних студентів. Зважаючи на те, що медичні спеціальності користуються великим попитом серед іноземних студентів, актуальним залишається питання щодо якісної мовної підготовки іноземних громадян з урахуванням майбутнього фаху на допрофесійному етапі, оскільки саме у цей період закладається фундамент їх подальшого успішного навчання в українських медичних вищих навчальних закладах. Натомість аналіз практичного досвіду засвідчує загалом низький рівень мовної підготовленості іноземних абітурієнтів після закінчення навчання на підготовчому факультеті. Студенти не мають достатнього лексичного запасу, не володіють термінологічним апаратом для прослуховування лекцій зі спеціальних природничих дисциплін, зазнають труднощів із засвоєнням навчального матеріалу тощо. Одним із напрямів удосконалення і підвищення ефективності мовної підготовки є застосування професійно орієнтованого навчання.

Навчальні плани і програми допрофесійної підготовки іноземних громадян, як доводить аналіз [5; 6], спрямовані на вирішення двох головних завдань: мова як засіб спілкування і мова як засіб майбутньої професійної діяльності. Суть процесу навчання мови полягає в інтеграції цілей викладання мови і цілей вивчення предметів за фахом. Крім того, знання мови передбачає створення мотиваційної бази, усвідомлення мети діяльності, шляхів і форм ухвалення рішення з метою одержання кінцевого результату. Мова відіграє роль інтегруючого фактору: як засіб освіти, виховання і формування готовності майбутніх фахівців до професійної

діяльності. Отже, весь процес навчання має бути професійно орієнтованим і враховувати міждисциплінарні зв'язки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам теорії професійно орієнтованого викладання іноземної мови присвячені праці М. Ляховицького, П. Образцова, Г. Парикової, Є. Рощіної. Науковці обґрунтували теоретичне положення про іноземну мову як ефективний засіб підвищення рівня знань зі своєї спеціальності та формування професійної спрямованості; сформулювали принцип професійної спрямованості навчального матеріалу під час навчання іноземної мови в немовному вищому навчальному закладі; дослідили питання координації навчання мови з профілюючими дисциплінами та запропонували чітку систему узгодження робочих планів з мови з робочими планами кафедр профілюючих дисциплін. Окремі аспекти професійно орієнтованого навчання російської мови як іноземної розглядали у своїх працях Т. Вишнякова, Л. Гусєва, Л. Клобукова, О. Митрофанова, Є. Мотіна тощо. Науковці визначили актуальні цілі й завдання мовного навчання іноземних студентів відповідно до майбутньої спеціальності; виділили профілі навчання, підготували навчальні посібники. Утім недостатньо дослідженим залишається питання щодо визначення методологічних основ професійно-орієнтованого навчання мови, подальшої розробки потребує система вправ і завдань у межах професійно орієнтованого навчання мови для певних спеціальностей.

Метою статті – дослідити роь комунікативно-когнітивного підходу до професійно орієнтованого навчання іноземних абітурієнтів на прикладі навчання мови іноземних абітурієнтів медичного профілю.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що в наукових джерелах під професійно орієнтованим навчанням іноземних мов розуміють навчання, яке враховує потреби студентів у вивченні іноземної мови та особливості майбутньої професії або спеціальності. Сутність професійно орієнтованого навчання іноземної мови полягає в інтеграції зі спеціальними дисциплінами з метою отримання додаткових професійних знань і формування професійно значущих якостей особистості. Іноземна мова є засобом підвищення професійної компетентності, особистісно-професійного розвитку студентів і необхідною умовою майбутньої успішної професійної діяльності [7, 3].

Сучасні вимоги до викладання іноземних мов стосуються, насамперед, психічних особливостей і пізнавальних переваг учнів, розвиток у них адекватного уявлення про систему досліджуваної мови і здатності до реального спілкування в іншомовному середовищі [7].

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

Для реалізації професійно орієнтованого навчання з урахуванням сучасних тенденцій і вимог уважаємо, що в його основу слід покласти комунікативно-когнітивний підхід як такий, що найбільше відповідає ідеям комунікативності, свідомості і професійної спрямованості навчання мові.

У США та Канаді цей підхід відомий як CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach – когнітивний академічний підхід до вивчення мови), в Росії він дістав назви когнітивно-інтелектуальний, когнітивно – компонентний, комунікативно-когнітивний (Т. Балихіна, І. Бім, Д. Ізаренков, А. Щепілова, В. Едмондсон, Г. Кріст, Г. Нойнер, У. Рампійон, Б. Хуфайзен та ін.). Комунікативний компонент цього підходу теоретично розроблений, його принципи активно використовуються на практиці.

Комунікативна спрямованість занять передбачає організацію системи знань, умінь і навичок, яка дає можливість учневі сформувати низку компетенцій (лінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну, соціальну, стратегічну), що входять у комунікативну компетенцію й описані в «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою» [4]. Виходячи з принципу комунікативності, процес навчання мови іноземних студентів полягає у створенні умов, які максимально наближені до реальних умов спілкування.

Поняття когнітивного підходу поступово теж входить у сферу викладання мов. Когнітивний підхід до викладання мов виник як реакція на прямий підхід, що передбачає інтуїтивне засвоєння мови у процесі спілкування. Він отримав методичну реалізацію насамперед у межах свідомо-практичного методу навчання та у методиці викладання іноземних мов.

Основоположником когнітивної теорії навчання вважають американського психолога Дж. Брунера. Учений обґрунтував три стадії вивчення будь-якого предмета, у тому числі мови: 1) отримання нової інформації у вигляді знань, 2) закріплення набутих знань, їх розширення і застосування під час вирішення нових завдань; 3) перевірка адекватності застосування сформованих знань, умінь, навичок [1].

Когнітивні аспекти вивчення мов розглядалися у працях Б. Глухова, О. Леонтьєва, С. Шатілова, В. Щукіна. Б. Глухів та А. Щукін сформулювали таке визначення когнітивного підходу до навчання мови: «Те ж, що пізнавальний (від англ. *cognition* – «знання», «пізнання») підхід до навчання, що, насамперед, полягає в засвоєнні теорії мови, яка вивчається переважно у вигляді роботи над вивченням правил фонетики, граматики і слововживання. Тренуванню відводиться незначна роль, а на противагу

йому акцент робиться на свідомому конструюванні висловлювання іноземною мовою» [2, 89, 199]. Особливістю когнітивного підходу до навчання іноземної мови є врахування лінгвістичної її сторони та використання даних, які характеризують її мисленнєву сторону.

Ураховуючи вищезазначене, під когнітивно-комунікативним підходом до професійно орієнтованого навчання мови іноземних абітурієнтів медичного профілю ми розуміємо таку організацію навчального процесу, що підпорядкована системі комунікативно- і професійно-пізнавальних та когнітивних завдань, передбачає вивчення мови в дії, в реальному функціонуванні і **ґрунтується** на принципах комунікативної спрямованості, свідомості й активності студентів.

Для впровадження в навчальний процес на підготовчому факультеті комунікативно-когнітивної моделі з орієнтацією на майбутню професію потрібно передусім вибудувати систему навчання на основі реалізації принципу активної комунікації, що передбачає функціональність навчання, відбір й організацію навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів. Головними завданнями є:

– вирішення питань відбору й організації навчального матеріалу відповідно до комунікативних потреб;

– реалізація когнітивного аспекту на основі управління пізнавальною діяльністю студентів у предметно-змістовному і мовному аспектах;

– розкриття змістовної й оперативної сторін пізнавальної діяльності з урахуванням комунікативних потреб у навчально-професійній сфері;

– формування предметних комунікативно-професійних та операційних мовленнєвих компетенцій у різних видах мовленнєвої діяльності.

Практична реалізація цих питань можлива лише на основі міжпредметної координації під час вивчення мови і загальнонаукових дисциплін.

З метою аналізу особливостей впровадження професійно-орієнтованого навчання на основі комунікативно-когнітивного підходу на прикладі іноземних абітурієнтів медичного профілю потрібно визначити коло ситуацій спілкування цієї групи. Спілкування цього контингенту здійснюється переважно в соціально-побутовій (робити покупки в магазинах, користуватися міським транспортом, з’ясовувати адреси й місцезнаходження різних об’єктів тощо) та навчально-професійній сферах спілкування.

Висока зацікавленість іноземних студентів останньою сферою зумовлена як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами. Іноземні студенти достатньо чітко усвідомлюють важливість знання мови як засобу їх

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

подальшого навчання. На підготовчому факультеті й у подальшому у вищих медичних закладах найбільш типовими ситуаціями навчальної діяльності студентів є: слухання й конспектування лекцій, підготовка до семінарських і практичних занять, підготовка лабораторних робіт, виконання домашнього завдання, підготовка до складання заліків, іспитів тощо. Тобто комунікативні потреби іноземного студента-медика полягають у розумінні та засвоєнні професійно значущої інформації. Здебільшого на перших етапах навчання це реалізується за допомогою читання спеціальної літератури. Актуальними є потреби відтворювати отриману інформацію в актах усної комунікації, адже характер спілкування на заняттях передбачає усну передачу наукової інформації у формах діалогів і монологів.

Для того щоб процес навчання відповідав цим комунікативним потребам і формам спілкування на заняттях зі спеціальних дисциплін, потрібно проаналізувати зміст цих дисциплін, структурних компонентів, основні види зв'язків між ними. Відповідно основою оптимізації навчального процесу є логічне упорядкування матеріалу з природничих дисциплін, його структурування, поділ на структурні компоненти й виокремлення логіко-дидактичних зв'язків між ними. Формуючи зміст програм з природничих дисциплін, важливо потурбуватися про реалізацію основ міжпредметних зв'язків мовних і природничих дисциплін.

У другому семестрі доцільною вважаємо роботу над формуванням у студентів загальнопізнавальних прийомів. Це сприяє розвитку логічного мислення. Для реалізації комунікативних потреб студент повинен уміти здійснювати мисленнєву діяльність, вирішувати когнітивні (пізнавальні) завдання. Пізнавальні дії становлять сукупність специфічних прийомів, характерних для конкретної галузі знань.

У науковій літературі з психології виділяють систему прийомів розумової діяльності (прийоми узагальнення, абстрагування тощо). Під час навчальної діяльності прийоми роботи студентів співвідносяться з прийомами розумової діяльності; між ними немає чіткої межі, більшість прийомів розумової діяльності повністю збігаються з прийомами навчальної роботи. Тому користування цими прийомами є необхідною основою для оволодіння мовними вміннями і навичками.

Основними прийомами навчально-пізнавальної діяльності є порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація, аналогія тощо. Багато прийомів (порівняння, узагальнення, аналогії) застосовуються студентами в навчальній діяльності без спеціального формування навичок їх використання.

Роботу над формуванням навичок застосування прийомів навчально-пізнавальної діяльності у студентів-іноземців здійснюють викладачі профілюючих дисциплін (у нашому випадку природничих). Така робота має відбуватися поетапно. Спочатку викладачі-предметники здійснюють діагностику сформованості необхідних прийомів навчальної діяльності у студентів – готовності до виконання навчальної діяльності, необхідної для засвоєння нового матеріалу. Наступні етапи:

– введення прийому (кількох прийомів) – схема його дії;

– відпрацювання запропонованого прийому – розширення знань про прийом, розкривається його дія на конкретних зразках; у процесі відпрацювання на основі усвідомлення формується вміння;

– оперативний контроль і корекція процесу формування прийому (поточний контроль) – виявлення прогалин та організація необхідної допомоги іноземним студентам щодо їх усунення;

– застосування нового прийому (у типових, стандартних) ситуаціях, завдяки чому вміння стає дедалі більш автоматизованим, тобто перетворюється в навичку;

– узагальнення і використання засвоєного прийому в новій ситуації; закріплення узагальненого прийому.

Така робота можлива лише за наявності методичного інструментарію (методи, форми та засоби формування прийомів). Розробка методичного інструментарію проводиться в координації з викладачами-предметниками. Такі засоби повинні містити мовний матеріал, зразки усної та писемної мови, ознайомлення з якими сприяє набуттю знань і формуванню пізнавальних прийомів, що забезпечують можливість користуватися мовою в різних сферах діяльності. Підкреслимо, що одиницею представлення навчального матеріалу для формування певного прийому є текст, але першочерговим завданням для викладачів постає розробка системи алгоритмів роботи з текстом за фахом, а також вправ і завдань, які сприятимуть формуванню навчально-пізнавальних прийомів.

Наведемо приклади комунікативно-когнітивних завдань на основі тексту для іноземних студентів медичного профілю на початковому етапі на прикладі вступного курсу з наукового стилю мовлення російської мови як іноземної.

«Текст. Клетка – это структурная и функциональная единица живого организма. Ее окружает наружная мембрана, которая называется плазматической мембраной, или плазмалеммой. Часть клетки, окруженная мембраной, называется, цитоплазмой. В цитоплазме находятся ядро, органоиды и включения.

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

Ядро – важнейший и постоянный компонент большинства клеток. От цитоплазмы ядро отделяет тонкая ядерная мембрана. Под ядерной мембраной находится ядерный матрикс, который называется кариоплазмой, или нуклеоплазмой.

Органоиды (комплекс Гольджи, митохондрии, лизосомы, эндоплазматический ретикулум, рибосомы и др.) – это внутриклеточные структурные образования животных и растительных клеток. Они имеют определенное строение и выполняют ту или иную функцию.

Клеточные включения – это продукты обмена веществ клетки.

Задания к тексту:

Прочитайте фразы. Замените их синонимичными, используя глагол *называться*. Помните, что название, термин надо использовать в форме творительного падежа.

Модель: Клетка – это структурная и функциональная единица живого организма. – Клеткой называется структурная и функциональная единица живого организма.

Цитоплазма –это часть клетки, окруженная мембраной.

Ядро – важнейший и постоянный компонент большинства клеток.

Органоиды – это внутриклеточные структурные образования животных и растительных клеток.

Клеточные включения – это продукты обмена веществ клетки.

Прочитайте словосочетания. Замените их синонимичными, используя слова в скобках, по модели.

Модель: животный организм (животное) – организм животного.

Растительный организм (растение);

Клеточный компонент (клетка);

Клеточные ядра (клетки).

Назовите компоненты клетки.

Составьте план текста.

Перескажите текст по плану».

Такі вправи сприяють формуванню вмінь виділяти предметно-тематичний аспект тексту, різні операційні засоби для його засвоєння; пізнавальних механізмів. Це дозволяє іноземному студенту реалізовувати свої комунікативні потреби під час професійно орієнтованого навчання.

Висновки. Отже, професійно орієнтоване навчання мови, побудоване на основі комунікативно-когнітивного підходу, дозволяє активізувати мовленнєво-мисленнєву діяльність іноземних студентів, сприяє формуванню здатності до іншомовного спілкування в конкретних

професійних, наукових сферах і ситуаціях з урахуванням особливостей професійного мислення. Комунікативно-когнітивний підхід до професійно орієнтованого навчання виявляється продуктивним, оскільки враховує комунікативні потреби іноземних студентів, ґрунтується на принципах свідомості і використовує когнітивні стратегії здобування знань і вмінь у навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 413 с.
2. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1993. – 369 с.
3. Государственные образовательные стандарты по русскому языку как иностранному. – СПб., 1999–2001.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Рада Європи. Відділ сучасних мов. Страсбург. – К. : Ленвіт, 2003. – 260 с.
5. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [уклад. : Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка та ін.]. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2003. – Ч. 1 (Українська мова, Основи економіки, Біологія...). – 56 с.
6. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [уклад. : Б. М. Андрющенко, Ю. М. Іващенко, Ю. О. Колтаков та ін.]. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2005. – Ч. 2 (Фізика, Хімія, Математика,...). – 168 с.
7. Образцов П. И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов / П. И. Образцов, О. Ю.Иванова. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.

РЕЗЮМЕ

Я. И. Проскуркина. Коммуникативно-когнитивный аспект профессионально ориентированного языкового обучения иностранных студентов медицинского профиля.

В статье раскрыта сущность коммуникативно-когнитивного подхода к профессионально ориентированному обучению иностранных абитуриентов на подготовительном факультете. Определены особенности составляющих данного подхода, приведены примеры использования в практике обучения студентов-иностранцев медицинского профиля.

***Ключевые слова**: профессионально-ориентированное обучение, коммуникативно-когнитивный подход, иностранные абитуриенты.*

SUMMARY

Y. Proskurkina. Cognitive academic language learning approach to vocational-oriented language training of foreign entrants of medical profile.

The article reveals the essense of Cognitive Academic Language Learning Approach to vocational-oriented language training of foreign entrants at the preparatory department. The profiles of its components are featured. The examples of using this approach in the practice of teaching foreign entrants of the medical profile are given.

Key words: vocational oriented training, Cognitive Academic Language Learning Approach, foreign entrants.

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

УДК 811.111’25:37.02

І. П. Тригуб, **Л. В. Власенко**
Національний університет харчових технологій

НАВЧАННЯ ПИСЬМА НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто питання суті письма і мовлення, подано психофізіологічні особливості письма і мовлення, зазначено основні етапи навчання письма. Приділена увага теоретичним питанням та практичним аспектам вивчення графіки, орфографії, каліграфії; засвоєнню структурних моделей речень; оволодінням писемним мовленням як засобом спілкування.

***Ключові слова**: мова, мовлення, письмова мовленнєва діяльність, психолінгвістичні механізми письма, графіка, орфографія, каліграфічні навички, диктант.*

Постановка проблеми. Результати здійсненого нами аналізу фахової, довідникової та педагогічної літератури доводять, що мовлення – це історично сформована у процесі діяльності людей форма спілкування, опосередкована мовою. Під мовленням розуміють як сам процес говоріння (мовленнєву діяльність), так і його результат (мовленнєві твори, що фіксуються пам’яттю чи письмом). Мовлення посідає особливе місце серед когнітивних процесів, оскільки воно включається в різноманітні пізнавальні акти (мислення, сприйняття, відчуття) і забезпечує вербалізацію одержуваної людиною інформації. Мовлення використовується для передавання інформації і спонукання до дії. Завдяки мовленню людина отримує знання про предмета і явища навколишнього світу без безпосереднього контакту з ним. Мовлення розширює можливості пристосування людини до навколишнього середовища, можливості її орієнтації у природному і соціальному світі [1, 115] .

Аналіз актуальних досліджень. Обґрунтування багатьох принципових положень, які забезпечують розвиток інтересу учнів увзагалі до вивчення іноземних мов можна знайти у працях, присвячених розвиваючому навчанню (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк, М. Ф. Тализіна) та застосуванню проблемних підходів у навчанні (М. І. Махмутов, М. М. Скаткін); співвідношенню і чергуванню індивідуального і спільного пошуку рішення (А. М. Матюшкін); необхідності формування особистісного ставлення до проблеми у процесі її розв’язання під час вивчення мови (А. В. Фурман); питанням контролю та оцінювання знань (В. Л. Банкевич, М. С. Бернштейн, Г. В. Іванова, В. О. Кокота, Н. І. Красюк, В. Л. Рись, О. Л. Товма, С. К. Фоломкіна, Г. Б. Юдис); методиці викладання іноземних мов (О. І. Вишневський, О. Ю. Ніколаєва); вивченню писемного мовлення (М. М. Алгазіна, І. А. Бім,

Н. І. Гез, Г. К. Лімпан-Орлова, Р. С. Львів, Р. І. Політова, В. Н. Рахманінова, Г. В. Рогова, С. Ф. Шатілов). Отже, ефективність процесу навчання письма залежить від правильного вибору викладачем методів та прийомів навчання письма, від правильного підходу до комунікативних завдань.

Мета статті – теоретично обґрунтувати питання навчання письма та висвітлити етапи навчання письма на практиці при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. У сучасній методичній літературі розрізняють письмо та письмове мовлення.

Уміти писати – це графічно правильно зображати літери алфавіту, трансформувати в букви звуки та звукосполучення, асоціюючи при цьому звуковий, графічний та кінестетичний образи слова з його значенням; орфографічно правильно писати слова, словосполучення, ставити знаки пунктуації; оперувати мовними структурами; вміти формулювати свої думки в письмовій формі [4, 87].

Письмо виконує значну навчальну функцію, що зумовлює підтримку процесу аудіювання, говоріння та читання, дає можливість одночасно здійснювати індивідуальну продуктивну мовленнєву діяльність усіх учнів, є раціональним засобом контролю знань учнів, учить самоконтроля та самоперевірки. Письмо служить не лише цілям засвоєння мовного матеріалу, а й допомагає вдосконалювати вміння читання, усного мовлення тощо. Завдяки писемному фіксуванню усного висловлювання набувається велика свобода і легкість в оперуванні мовним матеріалом у подальшому усному мовленні: конструкції та фрази, що фіксувалися письмово, набувають більшої варіативності.

Письмова мовленнєва діяльність – це цілеспрямоване і творче вчинення думки в письмовому слові, а письмова мова – спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках. Письмові вміння учнів нерідко значно відстають від рівня навченості інших видів мовної діяльності.

Метою навчання писемного мовлення є формування в учнів письмової комунікативної компетенції, яка включає сукупність здібностей, пов’язаних зі спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземною мовами, знання, вміння і навички, пов’язані із застосуванням засобів комунікації; наявність знань про психологічні особливості спілкування, способи уникнення та розв’язання конфліктів.

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи.

1 етап: Оволодіння графікою / орфографією (система загальноприйнятих правил про способи передачі звукової мови на письмі)

із залученням матеріалу, опрацьованого усно. Як засіб формування та формулювання думок, письмо базується на використанні мовних знаків, закріплених нервовими зв'язками кори головного мозку у вигляді зорових і рукомоторних образів, що взаємодіють зі слуховими та мовленнєво-руховими.

У людей, що володіють грамотою, на додаток до звукових складаються і графічні образи слів. Графічні образи мають рукомоторні паралелі, які контролюються руховим механізмом руки, що пише. Орфографічні образи слів закріплюються саме в мовленнєвому, а не в руховому механізмі руки.

У процесі формування цих навичок учні зазнають труднощів, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквенних відповідностей у мові, що вивчається. З урахуванням тісного зв'язку письма з читанням, оскільки їх основою є одна графічна система мови, навчання техніки письма слід здійснювати паралельно з оволодінням технікою читання. Однак у процесі письма, на відміну від читання, графемно-фонемні відповідності, що встановлюються, мають іншу спрямованість: від звуків до букв. Іншими словами, під час письма спостерігається кодування думки за допомогою графічних символів.

Під каліграфічними навичками розуміють навички написання букв і буквосполучень даної мови як окремо, так і в писемному мовленні.

Головна мета навчання техніки письма полягає у формуванні в учнів графічних, каліграфічних та орфографічних навичок. А головна увага під час навчання техніки письма на початковому етапі навчання іноземної мови приділяється і чіткості, і нормативному написанню букв, пов'язаних із засвоєнням звуко-буквених відповідностей.

Для формування графічних/каліграфічних навичок слід використовувати вправи, метою яких є навчити учнів писати букви алфавіту тієї мови, що вивчається, і які будуть спрямовані на формування стійких орфографічних павичок.

Це можуть бути вправи на: написання окремих букв; ускладнене списування/ виписування букв, буквосполучень і слів (з елементами комбінування, групування тощо).

Такі вправи є некомунікативними, проте надання їм ігрового характеру, а саме проведення вправ у вигляді змагання на особисту/командну першість, робить їх умотивованими і виправдовує їх використання в сучасному навчальному процесі, який характеризується комунікативною спрямованістю тау дій учнів.

Техніка письма, крім каліграфічних, передбачає володіння орфографічними навичками. Під орфографічними навичками розуміють навички написання слів відповідно до правил використання письмових знаків у кожному конкретному слові.

Орфографічні системи іноземних мов, що вивчаються в середніх навчальних закладах, базуються на чотирьох основних принципах:

1) фонетичному, коли буква повністю відповідає звуку, тобто опорою є вимова;

2) морфологічному, коли написання визначається правилами граматики (морфології) незалежно від фонетичних умов, наприклад у споріднених словах чи формах;

3) традиційному (історичному), коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови;

4) ідеографічному, коли звукові омоніми розрізняються за допомогою графічних знаків.

На початковому етапі навчання техніки письма важливо враховувати особливості графемно-фонемних відповідностей кожної конкретної іноземної мови і проводити цілеспрямоване навчання з метою подолання труднощів в оволодінні графемно-фонемною системою мови.

У навчанні орфографії виділяють дві підгрупи вправ:

1) до першої підгрупи входять вправи на списування (просте й ускладнене списування з підкреслюванням певних графем, із групуванням слів за певними ознаками тощо), виписування, вписування (правильне розташування всіх букв слова: кросворди, гра в «поле чудес», головоломки) та дописування;

2) до другої підгрупи вправ – вправи для запису на слух (диктанти, самодиктанти).

Великі можливості для навчання творчого письма дає диктант. Диктант – це письмова робота, вправа, для перевірки грамотності і засвоєння правил правопису.

Спостереження свідчать про те, що роль диктантів під час навчання будь-якої мови значна. Ефективність написання диктантів досягається тим, що учень мовчки вимовляє звуки, вчиться співвідносити звуки і букви, відчувати звук як фонему. Диктант вимагає посиленої уваги, яку визначає швидкість і точність освітніх навичок. Це і дає підстави рекомендувати диктант як один з основних видів роботи під час навчання правопису. У системі тренувальних вправ з орфографії велике місце посідають диктанти. Це одна з найефективніших форм роботи, що

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

сприяє виробленню міцних орфографічних навичок. У методиці й практиці навчання існує багато різних видів диктантів, кількість яких поступово збільшується. Різні методики користуються неоднаковою класифікацією диктантів. Найзручніше класифікувати диктанти, ураховуючи такі критерії, як: мета проведення, характер запису диктованого тексту, час пояснення правопису орфограм у тексті.

За метою проведення диктанти поділяють на контрольні, навчальні і контрольно-навчальні, куди відноситься диктант «Перевіряю себе». Такий поділ до певної міри умовний, бо всі навчальні диктанти допомагають виявити знання учнів, а контрольний диктант сприяє зміцненню знань і навичок.

За характером запису тексту диктанти поділяються на дослівні (текстуальні), в яких текст (зв'язний, октеті речення, слова) записують без будь-яких змін, та диктанти із зміною тексту.

Дослівними, або текстуальними, можуть бути попереджувальні та пояснювальні диктанти. До диктантів із зміною тексту належать вибірковий, вільний і творчий.

За часом пояснення орфограм виділяють попереджувальні, коментовані і пояснювальні диктанти. Пояснення правопису орфограм може бути до початку запису (попереджувальний диктант, особливість якого полягає в тому, що до запису тексту учні повторюють орфографічні правила, а потім аналізують усі складні орфограми і з'ясовують їх правопис, тільки після цього текст записують і перевіряють), у процесі запису (коментований, що передбачає пояснення правопису складних орфограм у процесі запису тексту) і після запису (пояснювальний, де пояснення правопису орфограм здійснюється після запису тексту).

Слід зазначити, що на початковому ступені важливо закласти міцні основи графічних та орфографічних навичок, щоб забезпечити учням можливість використання письма на подальших ступенях. Зрозуміло, що успішний розвиток мовленнєвих умінь письма зумовлюється якістю сформованих навичок техніки письма, а для цього на кожному уроці англійської мови необхідно регулярно виконувати письмові вправи. Серед вправ для домашнього завдання принаймні одна з них повинна виконуватися у письмовій формі.

Дуже важливу роль у формуванні навичок письма на початковому етапі відіграє наочний матеріал, який залучає до роботи всі аналізатори, тобто таблиці різноманітного змісту, прописи та фонематичні засоби навчання.

2 етап: Засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні

Основною метою цього етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На другому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ: вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу; на трансформацію мовного зразка; на підстановку; на розширення та скорочення; диктанти (диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант, диктант вивченого напам'ять (уривок прози, вірш), диктант-переклад).

3 етап: Оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі.

Характерними видами вправ на цьому етапі можуть бути: відповіді на запитання щодо змісту тексту; складання запитань до тексту; відповіді на запитання та складання запитань до тексту; складання плану до прочитаного тексту; переказ за планом; складання листа другові за зразком; резюме до тексту; розповідь за придуманим початком (кінцем); переказ тексту; написання розгорнутого плану/тез для усного висловлювання; написання листа другові (за певною програмою, ситуацією); складання короткої анотації до статті та ін.; опис картинок, слайдів, міста, вулиці; складання діалогу за темою; скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад); написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота.

Висновки. У зв'язку з розвитком та зміною освітньої системи, розробкою нових методик, більшість вчителів і викладачів починають перебудову в навчанні іноземної мови. Це робиться для того, щоб зробити навчання більш інформативним, змістовним, щоб підсилити вплив на особистість засобами навчального предмета, щоб розвивати не тільки світогляд, але й світовідчуття» [2, 4]. Цьому служить і прагнення під час викладання іноземної мови більшою мірою спиратися на свідомість школяра чи студента в оволодінні предмета. Виходячи з того, що в Україні постійно посилюється інтерес до вивчення іноземної мови, кінцеві вимоги до навчання писемного мовлення включають формування у студента мовних механізмів та здатності практично та ефективно користуватися іншомовним писемним мовленням як засобом спілкування для реальних комунікативних цілей, використовувати їх у реальних життєвих ситуаціях відповідно до досягнутого програмного рівня оволодіння іноземною

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

мовою. Усередині існуючих організаційних форм можуть бути різні варіанти навчання писемного мовлення, що можуть відрізнятися тривалістю курсу, терміном, характером його початку і завершення. Отже, викладач може досягнути найголовнішої мети навчально-виховного процесу: прищепити учням почуття того, що вивчення іноземної мови є приємним процесом, у результаті чого вони отримають знання, необхідні для їх майбутнього. Завжди потрібно пам'ятати, що в житті кожної людини письмо відіграє важливу роль. Письмо – визначне надбання людства, величезний здобуток кожного народу. Історики вказують на те, що письмо – неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть, тому письмо має інтернаціональний характер і є системою письмових засобів та правил.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О. М. Психофізіологія : навч. посіб. / О. М. Кокун. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 186 с.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх закладах : підруч. [для студ. вищ. закл. освіти]. – К. : Ленвіт, 2002. – 372 с.

3. Настольная книга учителя иностранного языка : справ.-метод. пособие. – М. : АСТ : Астрель, 2004. – 446 с.

4. Скляренко Н. К. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Н. К. Скляренко. – К. : Ленвіт, 1999.

РЕЗЮМЕ

И. П. Тригуб, **Л. В. Власенко**. Обучение письму на уроках иностранного языка.

В статье рассмотрены вопросы сути письма и речи, представлены психофизиологические особенности письма и речи, указаны основные этапы обучения письму. Уделено внимание теоретическим вопросам и практическим аспектам изучения графики, орфографии, каллиграфии; усвоению структурных моделей предложений; овладению письменной речью как способом общения.

***Ключевые слова**: письмо, речь, письменная речевая деятельность, психолингвистические механизмы письма, графика, орфография, каллиграфические навыки, диктант.*

SUMMARY

I. Trigyb, L. Vlasenko. Writing teaching at english lessons.

The article identifies the questions of writing essence and speech essence, psycholinguistics mechanisms of writing, the main grade level of writing teaching. We pay much attention to the theory questions and practice aspects of teaching drawing, spelling, calligraphic expertise; occupancy of written speech activity as means of communication.

Key words: language, speech, written speech activity, psycholinguistics mechanisms of writing, drawing, spelling, calligraphic expertise, dictation.

УДК 371.134.001.4/.8:63

І. І. Харченко
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-АГРАРНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

У статті розглянуто проблеми формування професійно-термінологічної компетентності (ПТК) студентів вищих аграрних навчальних закладів під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»; досліджено структуру ПТК, обґрунтовано методологічні підходи до формування ПТК; розроблено практичні рекомендації щодо вдосконалення професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахівців-аграрників.

***Ключові слова**: термін, професійно-термінологічна компетентність, принципи навчання, педагогічні умови, структура.*

Постановка проблеми. Реалізація стратегічних напрямів аграрної політики, спрямованих на глибоке реформування сільського господарства, значною мірою залежить від рівня підготовки фахівців, що працюють в агропромисловому виробництві, і зумовлює необхідність нового підходу до кадрового забезпечення. Одним із шляхів оновлення змісту аграрної освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм – стандартів на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх досягнення, що включають і мовленнєвий аспект.

Професійне мовлення спеціаліста будь-якої галузі пов’язане з його особистим, індивідуальним словником, що відображає біологічні, соціальні, психологічні і фахові характеристики конкретної особистості і складається з лексико-фразеологічного ядра (загальновживаної лексики), професійної лексики та фразеології і слів та словосполучень, пов’язаних з інтересами індивіда. Майстерне володіння термінологічною лексикою свідчить про глибоке розуміння професійних понять і явищ, є показником культури фахового мовлення, запорукою успіху спеціаліста на сучасному ринку праці і забезпечення його конкурентоспроможності [2;11].

З огляду на значний обсяг наукової та професійної термінології, яку мають засвоїти майбутні фахівці-аграрники; невелику кількість годин, відведених на опанування професійної лексики; розпорошеність термінологічних знань за дисциплінами як природничо-гуманітарного, так і блоку фахових та спеціальних дисциплін; недостатню методичну базу, постає питання про опрацювання і поширення результатів відповідних

досліджень і досвіду з цього напрямку в навчальних закладах, об'єктивної оцінки пропонованих технологій навчання і вивчення можливих шляхів удосконалення якості термінологічної підготовки студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Важливий внесок у розробку питань формування термінологічної лексики зробили Л. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, Л. Кожуховська, Т. Коршун, Т. Левченко, Л. Попова, Т. Потоцька та ін. Проблеми змісту, методів та форм навчання і виховання майбутніх фахівців відображені у працях Є. Кулика, В. Манька, С. Сисоєвої, Н. Тверезовської та ін. Збагачення мовлення майбутніх фахівців професійно-орієнтованою лексикою досліджували Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко. Методичні засади роботи із засвоєння термінів – М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін. Як надзвичайно актуальні проблеми підготовки фахівців для аграрної сфери з проекцією на їх професійно-комунікативну діяльність розглядають Л. Барановська, Г. Берегова, В. Вікторова, А. Дьомін, К. Короткова, Н. Кострица, В. Кручек.

Здійснені дослідження свідчать про наявність значних відмінностей у підходах до теоретичних засад формування професійно-термінологічної компетентності. Крім того, слід констатувати відсутність системних педагогічних досліджень, що гальмує розробку і впровадження в навчально-виховний процес нових педагогічних технологій.

Мета статті – висвітлити проблеми формування ПТК студентів вищих аграрних навчальних закладів під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням»: дослідити структуру ПТК, виявити та обґрунтувати методологічні підходи до формування ПТК, розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення професійно-термінологічної підготовки майбутніх фахівців-аграрників.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз різних підходів до розуміння сутності ПТК дав можливість зробити висновок про те, що змістове наповнення терміна «професійно-термінологічна компетентність» потребує уточнення і деталізації.

Під поняттям професійно-термінологічної компетентності (ПТК) розуміють здатність фахівця відповідати вимогам професії (на рівні еталонних норм) та демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, уміння і навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні, ґрунтуючись на власній внутрішній мотивації та досвіді, усвідомлюючи

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

необхідність самовдосконалення та саморозвитку [3; 166]. Таку компетентність набувають упродовж життя.

Відзначимо, що ПТК – багатогранна та всеосяжна характеристика особистості. Тому її дуже важко лаконічно визначити та чітко розділити межі структурних компонентів, оскільки часто вони є прозорими та умовними. Однак слід констатувати, що поділ ПТК на компоненти є необхідним, хоча й умовним, оскільки в життєдіяльності конкретної особистості окремі компоненти ПТК існують в єдності та взаємопроникненні.

На основі узагальнення літературних джерел з проблеми дослідження ми виокремили у структурі ПТК такі компоненти-компетенції, як: інформаційна компетенція, комунікативна компетенція, прагматична компетенція, мовленнєва та лінгвістична компетенції.

Інформаційна компетенція – здатність до пошуку необхідної фахової інформації, ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів.

Комунікативна компетенція передбачає знання ділового етикету та основ конфліктології, уміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, толерантність до існування інших поглядів, ефективну групову взаємодію, визнання себе як частини соціальної групи, громадську активність, позитивну установку до себе та інших.

Прагматична компетенція демонструє вміння вживати професійні терміни відповідно до комунікативних намірів мовця та ситуативних умов мовлення.

Лінгвістична (мовна) компетенція – включає знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних та стилістичних норм; знання понятійного категоріального апарату науки про мову, основних мовних законів та правил.

Мовленнєва компетенція реалізується під час аудіювання, говоріння, читання, письма.

Виділені компетенції, які формують ПТК майбутнього аграрника, – це ті цілі, яких необхідно досягти у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Формування професійно-термінологічної компетентності передбачає: оволодіння понятійно-термінологічною підсистемою фахових дисциплін; професійно-термінологічну грамотність в усному і писемному мовленні; уміння вести бесіду, переконувати, доводити, захоплювати ідеями, задумами, тобто вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування.

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

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що термінологічні знання повинні формуватися на загальнодидактичних принципах (науковості, свідомому засвоєнні знань, систематичності й послідовності навчання, індивідуальному підходу до студентів та ін.) і конкретизуватися специфічними принципами навчання (міждисциплінарності, орієнтації на майбутню професійну діяльність).

Принцип науковості передбачає збагачення словникового запасу студентів термінологічною лексикою, пов'язаною з науковим стилем мовлення і термінотворенням. Науковість навчання полягає в засвоєнні студентами адекватного змісту кожного терміна і смислового розрізнення, правильного наукового їх пояснення й оволодіння прийомами термінотворення.

Принцип систематичності й послідовності навчання зумовлений логікою науки та особливостями пізнавальної діяльності студентів. Важливо, щоб професійні терміни засвоювалися студентами не ізольовано одне від одного, а певними комплексами. Це має бути враховано в текстах вправ, у яких потрібно подавати матеріал на основі смислових, лексико-граматичних, словотвірних, стилістичних особливостей.

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність передбачає оволодіння знаннями, уміннями і навичками, необхідними майбутньому фахівцю вже з перших занять. Цей принцип виявляється в тому, що вивчення термінологічної лексики зумовлено життєвою потребою, намаганням постійно вдосконалювати мовлення студентів, збагачення їх словникового запасу залежно від профілю підготовки студентів [4, 17].

Для формування професійно-термінологічної компетентності студентів необхідно не тільки створення сприятливих психолого-педагогічних умов, а й відповідна організація навчального процесу. Так, провідними організаційно-методичними факторами є: сформованість професійної педагогічної компетентності викладача, відбір і структурування змісту навчального матеріалу відповідно до пізнавальних можливостей студентів.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе під час навчання у ВНЗ I–II рівнів акредитації, а також у подальшій професійній діяльності, що вимагає застосування у виробничій сфері української мови. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати значний активний лексичний запас фахової термінології, бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування

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

визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності.

Продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлюючу функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких:

– дати усно тлумачення фаховим термінам українською мовою;

– підібрати терміни до запропонованих визначень;

– скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, давши пояснення термінам;

– переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента під час їх виконання, наприклад:

– за допомогою словника підоберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, ураховуючи відтінки їх значень;

– за допомогою словника підберіть до термінів антоніми, складіть із ними речення;

– складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;

– складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією;

– прочитайте текст, виправте терміни, що вжиті з невластивим для них значенням.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчути специфіку вивчених понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; та вправ на переклад.

Вправи цих типів дозволяють проаналізувати особливості вивчених понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-нефілологів

професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на:

– особливості вимови та правопису того самого терміна в російській та українській мовах;

– доречність використання термінів та професіоналізмів у різних мовних ситуаціях;

– нюанси вживання термінів-синонімів (дублетів – власне українського слова та інтернаціоналізму) у фахових текстах;

– особливості перекладу стійких термінологічних сполук, що не мають точних українських відповідників російським варіантам та ін.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого калькування під час перекладу фахової літератури та написання текстів професійного спрямування, орієнтує на вживання нормативних форм термінолексем та фахових фразеологічних терміносполучень, дає можливість знаходити складні перехресні відношення в найбільш близьких мовах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, актуальність досліджуваної проблеми зумовлена важливістю формування ПТК у майбутніх фахівців-аграрників, які можуть забезпечити докорінні зміни в розвитку агропромислового комплексу, бути конкурентоспроможними на сучасному ринку праці; необхідністю формування в нової генерації спеціалістів системи професійних особистісних якостей та знань.

Удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах аграрної освіти дає бажані результати тоді, коли проводиться в системі. Але системний підхід означає неоднозначність зміни всіх і всього, а вироблення науковцями реальної послідовності заходів щодо поступового скерування освіти в бажаному напрямку без катаклізмів і надмірних прискорень. Іншими словами, у системі вдосконалення навчально-виховного процесу мають бути охоплені всі його численні ланки, але кожна з них, відображаючи загальні закономірності, водночас має свою, притаманну лише їй, специфіку.

Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних закладів освіти визначається як система, функціонування якої зумовлюється багатьма чинниками (психолого-педагогічними факторами, умовами та принципами навчання). Для її формування необхідна відповідна організація навчального процесу та створення сприятливих психолого-педагогічних умов.

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

Самому викладачеві-мовнику не під силу організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що слугує основою для опанування майбутньої професії, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані в певній сфері виробництва. Отже, перспективи виходу з цієї ситуації ми вбачаємо в тісній співпраці викладачів української мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профілюючих фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з української мови, наповнених текстами, що несуть базові знання для майбутніх спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, у створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів та професійних сполук, які б описували фахову термінологію в терміносистеми, тобто з урахуванням усіх родо-видових та логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б викладання і самих професійно зорієнтованих дисциплін державною мовою, збільшення кількості україномовних підручників та галузевих перекладних і тлумачних словників. Лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, ми зможемо отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації.

Подальшими напрямами дослідження є висвітлення особливостей формування ПТК фахівців певного напряму та спеціальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова И. Формирования аналитической компетентности студентов инженерных факультетов вузов аграрного профиля на основе информационных технологий / И. Абрамова // Проблемы и перспективы развития образования в России : сб. материалов меж вуз. заочной науч.-практ. конф. – Сургут, 2006. – С. 59–62.

2. Бородіна Н. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філололічних факультетів : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / Н. Бородіна. – Херсон, 2007. – С. 1–16.

3. Вікторова Л. Методологічні аспекти формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників / Л. Вікторова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 14, Ч. 2. – С. 164–171.

4. Дьомін А. Теоретичні і методичні основи формування вмінь та навичок професійної термінології / А. Дьомін, П. Лузан, О. Дьомін // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №3. – С. 51–62.

5. Короткова Г. Модель формирования профессионально- культурной компетентности студента аграрного вуза / Г. Короткова // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадського. – Тамбов, 2007. – Вып. 3(9) – С. 41–48.

6. Лузан П. Активізація навчання студентів / П. Лузан – К. : Наукметодцентр агроосвіти, 1999. – 216 с.

7. Лузан П. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі / П. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Харченко. Формирование профессионально-терминологической компетентности студентов-аграрников во время изучения курса «Украинский язык по профессиональному направлению».

В статье рассмотрена проблема формирования профессионально-терминологической компетентности (ПТК) студентов высших аграрных учебных заведений во время изучения курса «Украинский язык по профессиональному направлению»; исследована структура ПТК, обоснованы методологические подходы к формированию ПТК; разработаны приктические рекомендации для совершенствования профессионально-терминологической подготовки будущих специалистов-аграриев.

***Ключевые слова**: термин, профессионально-терминологическая компетентность, принципы обучения, педгогичские условия, структура.*

SUMMARY

I. Kharchenk**o**. Forming of professionally-terminology competence of the students of the higher agriculteral establishments of during the studing of course «Ukrainian after professional direction».

The problem of forming professionally-terminology competence of students of the higher educational establishments of agrarian type is examined in the article the basic stages and methodological approaches. The leading organizationally methodical terms of its forming and principles of studies are selected. The practical recommendations are created for perfection professionally of terminology preparation of future specialists-squirearchies.

Key words: term, professionally-terminology competence, principles of studies, pedagogical terms, structure.

УДК 378

П. Д. Червоний
Харківський національний
університет внутрішніх справ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У КУРСОВИХ ОФІЦЕРІВ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ ЯК СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ

У статті досліджено формування у курсових офіцерів комунікативних умінь розв'язувати конфліктні ситуації в курсантському колективі. Особистісні якості курсових офіцерів впливають на виховну роботу з курсантами безпосередньо через спілкування. Запропоновано формувати у курсових офіцерів готовність до виховної роботи з курсантами шляхом підвищення комунікативної компетентності за допомогою спецкурсу.

***Ключові слова**: комунікативні вміння, індивідуальні якості, виховна робота, конфліктологічна компетентність, готовність.*

Постановка проблеми. Психолого-педагогічна підготовка курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами формує у них готовність до виховної роботи. Критерій успішної підготовки керівництва навчальних курсів у сфері виховної діяльності – це вміння формувати

сприятливий соціально-психологічний клімат у курсантському колективі та згуртований колектив.

Мета статті – підтвердити думку про те, що формування у курсових офіцерів комунікативних умінь розв'язання конфліктів у виховній роботі з курсантами є однією зі складових готовності до виховної роботи з курсантами і що ці вміння можна розвинути під час викладання спецкурсу.

Аналіз актуальних досліджень. Над питанням формування комунікативних умінь у педагогічних конфліктах плідно працювали і продовжують працювати такі психологи, педагоги, як: І. І. Амінов, А. В. Батаршев, Н. Ф. Вишнякова, М. Т. Громкова, І. А. Зязюн, Л. А. Кандибович, В. О. Тюріна, [1–4; 6; 7; 8].

Виходячи з думки М. І. Дьяченко та Л. О. Кандибовича, що готовність є первинною фундаментальною умовою успішного виконання будь-якої діяльності, ми вважаємо, що формування у курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами буде основою умовою успішного виконання виховної роботи. Для цього, на нашу думку, курсовим офіцерам необхідно здобути педагогічні знання, спеціальні вміння і навички. На курсових офіцерів також покладається обов'язок формувати вміння і навички роботи у молодших командирів з курсантами, розвивати у них професійно значущі особистісні та ділові якості, здійснювати профілактику надзвичайних подій.

Деякі автори (В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, П. П. Підюков) займалися дослідженням розвитку комунікативних умінь керівників міліції у розв'язанні конфліктів. Вони розробили тематику щодо розвитку комунікативних умінь управлінців (розуміння невербальної комунікації, розвиток уміння слухати, впливати на людей, виступати публічно, проводити нараду) [2].

Дослідження В. І. Барко та Ю. Б. Ірхіна вказують на те, що таке порушення в комунікації, як необхідність звернення до підлеглого усвідомлюють близько 80% керівників органів внутрішніх справ, проте, за даними досліджень, у ситуаціях порушення комунікативних зв'язків частота звернення знижується до 60%. Пробудження інтересу співрозмовника досягається здивуванням, тобто створенням парадоксальної ситуації або постановкою проблемного запитання. В індивідуальній роботі цей прийом використовується досить рідко: лише 40% керівників удаються до нього [2, 40].

Виклад основного матеріалу. Тому формування комунікативних умінь носить практичну діяльність, спрямовану на адекватне відображення дійсності, здійснюване в певних умовах, формує комунікативну компетентність, яка, як ми вважаємо, є складовою готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами.

Розглядаючи комунікативні вміння, необхідно зупинитися на їх визначенні та походженні. Згідно з визначенням Н. П. Волкової, комунікативність – це вияв комунікативних якостей, які забезпечують успішну інформаційну взаємодію, що сприяє вирішенню конкретних питань [5, 16].

До спеціальних якостей комунікативності вона відносить;

– *комунікативні знання* – узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій в їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях;

– *комунікативні навички* – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу та відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації;

– *комунікативні вміння* – комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання та навички для відображення і перетворення дійсності;

– *комунікативні звички* – доведені до автоматизму комунікативні дії;

– *комунікативний характер* – головні якості, властивості особистості, що виявляються в типовій для особистості активності в комунікативній діяльності та у ставленні до навколишнього світу, до інших людей, до себе [5, 18].

В. О. Тюріна виділила одну із функцій спілкування, яка, на наш погляд, є необхідною у виховному процесі. Це здійснення впливу, тобто зміна стану, поведінки особистості, смислових утворень партнера, у тому числі його намірів, установок, вражень, потреб, рішень, ціннісних орієнтацій [9, 126].

Комунікативні вміння, які курсові офіцери реалізують у виховній роботі з курсантами, впливають не тільки на зміну емоційного стану курсанта, а й надають приклад спілкування з одногрупниками, підлеглими, громадянами різних вікових категорій та груп.

Формування комунікативних умінь розв'язання конфліктів у курсових офіцерів можливе у процесі спеціальної підготовки та психолого-психологічного тренінгу, який спеціально розроблений для курсових офіцерів і сприятиме формуванню у них готовності до виховної роботи з курсантами. Цей тренінг спрямований на відпрацювання комунікативних умінь – способів, які дають змогу успішно спілкуватися з курсантами та їх батьками, колегами, з метою досягнення навчально-виховних цілей, а також на розвиток комунікативної та конфліктологічної компетентностей,

які є професійно необхідними для будь-якого вихователя, а тим більше такого, чия діяльність пов'язана з виховною роботою. Якщо від керівника підприємства вимагаються хороші знання та постійне застосування управлінської стратегії і тактики, то від керівника-вихователя вимагаються не тільки ґрунтовні знання, а й постійне застосування педагогічних і психологічних методів впливу на курсантів, їх індивідуальних вікових і психологічних особливостей, особливостей навчальної групи, планування та управління виховною роботою.

Формування комунікативних умінь у курсових офіцерів здійснюється у процесі тренінгових занять. За їх допомогою початковий рівень сформованості комунікативних умінь постійно підвищується. Сучасний підхід до проблеми розвитку і вдосконалення комунікативної компетентності дорослих людей полягає в тому, що навчання розглядається як саморозвиток і самовдосконалення на основі власного досвіду і дій.

Особистісні якості і слабкі комунікативні вміння формують ситуативний стиль спілкування, а виховна робота з курсантами вимагає спеціальних знань, умінь і навичок та здійснюється через комунікацію (спілкування) у взаємодії. Комунікативні вміння потребують прояву адекватних емоцій і стилю спілкування, розвитку організаторських якостей, які формуються завдяки практичним заняттям за певних умов за допомогою спеціальних методів.

Нами теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено модель педагогічної технології формування у курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами у процесі їх підготовки у Харківському національному університеті внутрішніх справ. З метою емпіричної перевірки ефективності моделі та системи педагогічних умов було проведено педагогічний експеримент, що передбачав вивчення за допомогою методів діагностики стану сформованості готовності до виховної роботи. Діагностичний інструментарій експерименту становили: анкета оцінки педагогічних умінь курсових офіцерів; методики для дослідження поведінкових особливостей за такими показниками, як форма і рівень агресії курсових офіцерів – опитувальник А. Басса і А. Дарки; для вивчення форм реагування особи в конфліктній ситуації – методика К. Томаса; для вивчення рівня конфліктологічної компетентності – опитувальник В. П. Ільїна і П. А. Ковальова; для дослідження комунікативної компетентності – опитувальник соціально-комунікативної компетентності.

Запропонована нами педагогічна технологія формування у курсових офіцерів готовості до виховної роботи з курсантами складається з: мети,

завдань, принципів, підходів, етапів, методів та прийомів навчання, операцій з накопичення знань, умінь і навичок педагогічної взаємодії з курсантами, з формування адекватної мотивації до виховної роботи з курсантами, планомірного досягнення мети виховання, організації навчально-виховного процесу, передачі спеціальних знань, форм міжособистісного спілкування, управління власною поведінкою, емоціями, настроєм; уміння соціальної перцепції; техніки мови та вміння впливати на особистість і колектив; критеріїв та показників, що характеризують рівні сформованості готовності; очікуваного результату.

Формами реалізації цієї педагогічної технології формування у курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами став спецкурс «Формування організаторських здібностей та педагогічних умінь керівників навчальних курсів».

Запропонована педагогічна технологія становить комплекс послідовних дій, спрямованих на підвищення рівнів розвитку мотиваційного, гностичного, операційно-діяльнісного, комунікативного, конфліктологічного, управлінського, організаційного компонентів.

Після впровадження розробленої педагогічної технології формування у курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами в умовах підготовки у Харківському національному університеті внутрішніх справ було здійснено порівняльний аналіз початкових та кінцевих результатів діагностування, що засвідчив ефективність запропонованої та впровадженої педагогічної технології. Нами отримана позитивна динаміка сформованості комунікативної і конфліктологічної компетентностей у досліджуваній експериментальній групі. Такі якості, як: наступальність, безкомпромісність, нетерпимість до думки інших, непоступливість зменшилися, у зв’язку з чим показник умінь педагогічної взаємодії, як створювати атмосферу співробітництва і творчості на курсі, зріс із 118,434 до 525,009.

До факторів, які заважають здійснювати адекватне педагогічне спілкування, знижують комунікативну та конфліктологічну компетентність курсового офіцер,а відносяться соціально-комунікативна незграбність у спілкуванні не тільки з курсантами, а й з колегами, керівництвом, курсові офіцери намагаються якомога менше спілкуватися з ними на різні теми, спілкування здійснюється в межах дозволу та заборон. Після реалізованого спецкурсу соціально-комунікативна незграбність знизилася, показник уміння будувати довірливі взаємовідносини у курсових офіцерів зріс із 98,305 до 689,463, а показник уміння будувати ділові та вимогливі відносини зріс із 98,305 до 492,003.

Наше дослідження показало, що у спілкуванні такі прояви, як вербальна, опосередкована, фізична агресія зменшилися, у результаті чого показник уміння дотримуватися педагогічного такту зріс із 207,453 до 656,649. Ми вважаємо, що зростання позитивної агресії і зменшення вербальної, опосередкованої та фізичної агресії сприяє безконфліктному спілкуванню з курсантами, дотриманню педагогічного такту, адекватній вимогливості у процесі спілкування, зниженню конфліктності.

Рівень негативізму і негативної агресії в особистісних рисах курсових офіцерів знизився, а вміння створювати сприятливий морально-психологічний клімат у навчальній групі зріс із 166,376 до 471,086. Уміння покращувати емоційний стан курсантів зріс із 63,771 до 384,141.

Фактор «орієнтація на уникнення невдач» указує на те, що особи такого типу бояться проявляти організаторські якості, тому ми спостерігаємо у нашому дослідженні зниження цієї риси і збільшення вміння організувати та проводити інформаційні години з курсантами – із 63,096 до 602,774.

Рівень умінь долати складності у взаємовідносинах між курсантами зменшився із 241,408 до 136,826. Це можна пояснити тим, що за такий короткий період навчання курсові офіцери не зуміли навчитися долати складності у взаємовідносинах з курсантами у зв’язку із складністю таких умінь, недостатньою практичною діяльністю.

Рівень конфліктність, мстивість, образливість зменшився, а показник уміння керувати власним станом: проявляти самоволодіння, емоційну стійкість зріс із 94,334 до 312,485. Зросли також показники уміння керувати міжособистісними відносинами курсантів на курсі – із 163,980 до 465,427, уміння зрозуміти настрій курсанта, його стан та, якщо треба, надати йому допомогу зріс із 92,099 до 258,900.

Розвиток комунікативних умінь розв’язання конфліктів у виховній роботі у процесі тренінгових технологій дає новий педагогічний досвід, який значно відрізняється від попереднього. У результаті цього негативні особистісні якості, що раніше проявлялися у процесі спілкування, трансформувалися в позитивні. Це не означає, що негативні якості зникли назавжди, вони можуть з’являтися і зникати залежно від актуальної ситуації. Важливішим є те, що після тренінгу курсові офіцери не бояться виявляти позитивні якості під час спілкування з курсантами у процесі виховних заходів, обирати та дотримуватися позитивного стилю спілкування. Як наслідок: чим багатший і різноманітніший досвід спілкування людини, тим більше вона компетентна у педагогічному спілкуванні і здатна розв’язувати педагогічними методами конфліктні ситуації.

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

Формування – поступове створення поведінки за допомогою підкріплення послідовних кроків, які наближаються до бажаного результату. Формування здійснюється шляхом вибіркового підкріплення, щоб перебудувати існуючі моделі поведінки в бажані.

Завдяки формуванню комунікативних умінь розв'язання конфліктів формується готовність до виховної роботи, змінюється стиль спілкування курсового офіцера з курсантами. Це приводить до того, що його стиль спілкування у виховній діяльності докорінно змінюється, створюється сприятливіша морально-психологічна атмосфера серед курсантів. У курсантів з'являється можливість розкрити індивідуальні здібності, формувати власну особистість, отримувати багатий соціальний досвід, розвивати культуру взаємовідносин і спілкування.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження довело, що впровадження розробленої педагогічної технології формування у курсових офіцерів готовності до виховної роботи з курсантами передбачає комплексне формування комунікативних умінь і навичок розв'язання конфліктів, сприяє підвищенню рівня розвитку комунікативної та конфліктологічної компетентностей у курсових офіцерів, організаторських здібностей, а отже, і готовності до виховної роботи з курсантами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аминов И. И. Психология делового общения / И. И. Аминов. – М. : Омега-Л, 2005. – 304 с.
2. Барко В. І. Формування лідерства і прихильності до здорового способу життя у військовослужбовців і працівників правоохоронних органів України : [робоча книга учасника тренінгу] / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін. – К., 2007. – 154 с.
3. Батаршев А. В. Психология личности и общения / А. В. Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 248 с.
4. Вишнякова Н. Ф. Конфликтология : учеб. пособие / Н. Ф. Вишнякова. – 2–е изд. – М. : Университетское, 2002. – 246 с.
5. Волкова Н. П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Д. : РВВ ДНУ, 2002. – 92 с.
6. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
7. Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности / А. Л. Кандыбович, М. И. Дьяченко. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
8. Основы педагогического мастерства / [Безкишкина М. Т., Гавакова Т. И., Денисовец Г. Ф. и др.] ; под ред. И. А. Зязюна. – К. : Гл. изд-во узд. объединения «Вища школа», 1987. – 206 с.
9. Формування конфліктологічної і комунікативної компетентностей викладача вищого навчального закладу МВС України : матеріали наук.-практ. конф.[«Психолого-педагогічна складова підготовки працівників системи МВС»], (Харків, 2008 р.). – Х. : Вид-во Харк. нац. ун-ту внутр. справ, 2008. – 187 с.

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

РЕЗЮМЕ

П. Д. Червоный. Особенности формирования у курсовых офицеров коммуникативных умений решения конфликтов как составной готовности к воспитательной работе с курсантами.

В статье рассмотрено формирование у курсовых офицеров коммуникативных умений решать конфликтные ситуации в курсантском коллективе. Личностные качества курсовых офицеров влияют на воспитательную работу с курсантами непосредственно через общение. Предложено формировать у курсовых офицеров готовность к воспитательной работе с курсантами посредством повышения коммуникативной компетентности с помощью спуцкурса.

***Ключевые слова**: коммуникативные умения, индивидуальные качества, воспитательная работа, конфликтологическая компетентность, готовность.*

SUMMARY

P. Chervoniy. Peculiarities of forming among officers communicative skills of solving conflict situations as a composite of educational work with cadets.

The ways of training of senior officers to are educational process with cadets to optimize education system in governmental institutions of the Ministry Interior of Ukraine are considered in this article. It is suggested to use training senior officers to form their readiness for education work with the cadets.

Keys words: communicative competense, individual peculiarities, communication.

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 373.018.213.1.–053.6

Т. В. Галич
Вінницький обласний інститут післядипломної
освіти педагогічних працівників

СПІВПРАЦЯ З БАТЬКІВСЬКОЮ ГРОМАДОЮ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА

У статті обґрунтовано необхідність творчо-просвітницької взаємодії класного керівника, який працює з підлітками, з батьками учнів задля успішної реалізації особистісно орієнтованого виховання в системі загальноосвітньої школи.

***Ключові слова**: особистісно орієнтовний підхід, підліток, класний керівник, система виховної роботи, батьківська громада.*

Постановка проблеми. Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання молодих поколінь. Триває робота над створенням такої моделі вихованості людини, яка дозволяла б їй оптимально вирішувати складні питання власної життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Особлива увага приділяється розробці нових виховних технологій, які б забезпечували формування і розвиток у дітей насамперед духовних якостей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини.

Проблеми цілісного розвитку особистості учня протягом усіх років його навчання у школі розв’язуються швидше інтуїтивно, оскільки цілеспрямованої стратегії розвитку особистості педагоги поки ще немає. Нині у психолого-педагогічній науці владно заявляє про себе такий конструктивний підхід, згідно з яким слід створювати нові механізми виховання і моральної самореалізації школярів, а не лише культивувати ті, що склалися.

Ідеї особистісно орієнтованого виховання є особливо актуальними для сучасного етапу державотворення. За умов різних соціальних змін був фактично порушений механізм передачі емоційних зв’язків від покоління до покоління. Культивування однотипного державного виховання (ясла, дитячий садок, школа з групою продовженого дня) призводило до заперечення розуміння, прийняття, визнання дитини, а в сім’ї не спрацьовувала ідея «безумовної любові».

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

Особистісно орієнтоване виховання передбачає формування і розвиток у дитини особистісних цінностей. Лише вони завдяки своїм сутнісним показникам здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистісного самовизначення [1, 5].

Виховання – категорія вічна. Воно виникло з появою людини й існуватиме доти, поки є потреба передавати досвід від одного покоління іншому. Освіта стала можливою лише з появою цивілізації. Виховання здійснюється не лише школою. Особистість – продукт усього суспільства: від сім'ї до засобів масової інформації, від дитячого садка до ВНЗ і виробництва. Отже, тлумачення виховання як структурної одиниці освіти принижує його роль і не відповідає реаліям соціальної практики. Виховання становить головну, внутрішню сутність і навчання, і освіти. Саме вони є його складовими [3, 8]. Адже в педагогіці неодноразово стверджувався пріоритет виховання над навчанням (К. Ушинський).

Аналіз актуальних досліджень. Особистісно орієнтованій спрямованості виховання велику увагу приділяли у своїх працях педагоги: Ш. Амонашвілі, Р. Бернс, А. Бойко, І. Зязюн, С. Кононко та ін.; психологи: І. Бех, Ю. Гільбух, І. Кон, Г. Костюк, А. Маслоу, Ю. Орлов, В. Петровський, В. Рибалко, К. Роджерс, І. Якиманська та ін.

Так, А. Маслоу підкреслював, що кожна дитина має особисту натуру, яка є вродженою і чинить опір втручанням [6]. Учитель повинен виявити цю натуру та врахувати її індивідуальні особливості. Сутнісні особливості дитини повинен вивчати класний керівник, адже в сучасній загальноосвітній школі основну виховну функцію виконує саме він.

Особистісно орієнтований підхід у вихованні неможливий без вивчення особистості кожної дитини, вивчення психологічного клімату, в якому розвивається учень. Загальновідомо, що сім'я – провідний фактор виховання дитини. Психологи доведели, що основні риси характеру людини закладаються саме у перші 5 років життя. Тому до школи потрапляє дитина з чітко вираженими особистісними рисами. Характер же учня виправити, як доводить практика, неможливо, а школа може змінити лише дещо в особистісній структурі вихованця.

Проблемі вдосконалення процесу підготовки вчителів до роботи з батьками учнів приділяли значну увагу видатні педагоги: К. Ушинський, П. Лесгафт, П. Блонський, С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський. В українській педагогічній науці проблеми сімейного виховання розглядаються також у працях О. Воропая, В. Постового, В. Семіченко, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, у наукових

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

публікаціях М. Євнуха, у дослідженнях з проблем родинного виховання І. Беха, В. Кузя, Ю. Руденка, З. Сергійчука, П. Щербаня та ін.; зарубіжних педагогів: А. Торре Делло, Дж. Уінделл, Г. Фігдорр та ін.

Взаємодія з батьківською громадою найперше необхідна тим класним керівникам, які працюють з підлітками. Адже підлітковий вік є визначальним у житті молодої людини. Саме тоді відбувається інтенсивний процес особистісного самовизначення школярів, формується система цінностей, зміцнюється мотивація поведінки та вчинків, проектується модель майбутнього ставлення до батьків, оточуючих людей, до держави у цілому. Саме в підлітковому віці діти певною мірою усвідомлюють себе суб'єктами своєї життєдіяльності, переймаються бажанням бути у всьому самостійними і незалежними.

З досвіду співпраці з батьками підлітків можна зробити висновок про основні непорозуміння в сім'ях. Це насамперед завищені вимоги до власних дітей, постановка перед ними нереальних цілей. Особливо часто це відбувається в сім'ях, де батьки за певних причин не змогли самореалізуватися та не здійснили своїх життєвих планів. У своїх дітях такі батьки намагаються втілити власні втрачені мрії, часто не враховуючи дитячих інтересів, особливостей характеру, а нерідко і розумових здібностей. Обмаль інформації про власних дітей та надмірна амбіційність деяких батьків призводять до кризових ситуацій у сім'ях. Такі конфлікти можливо розв'язати класному керівнику.

Виклад основного матеріалу. У виховному арсеналі класного керівника є безліч можливостей створити ситуацію успіху, яка допоможе підвищити самооцінку підлітку, а батькам – відчути гордість за свою дитину та побачити її з іншого, зовсім їм невідомого боку. Згідно з результатами досліджень Ю. Гільбуха, О. Киричука, близько 70% школярів зберігають взаємини з батьками аж до закінчення школи. У решти 30%, починаючи з 7 класу, взаємини з батьками істотно погіршуються, досягаючи в окремих випадках кризового стану [4, 67].

Знайомлячись із класом та вивчаючи кожну особистість окремо, класному керівнику необхідно мати інформацію про склад сім'ї учнів. Крім опрацювання анкетних даних з класного журналу, можна скористатися досить відомою методикою – малюнком сім'ї. Молодші підлітки залюбки зобразять усіх членів своєї родини і вкажуть те місце, яке, на їх думку, посідають вони. За допомогою шкільного психолога або самостійно вчитель зможе проаналізувати результати дитячої творчості. Передусім повинні насторожити ті малюнки, в яких переважає темний колір

(прихована агресія); де члени сім'ї знаходяться на далекій відстані один від одного, й ті, де сама дитина відсутня зовсім. Саме з такими сім'ями класному керівникові потрібно познайомитися у першу чергу.

Існує багато суперечливих думок серед учителів та науковців з приводу того, чи слід відвідувати дітей удома. Досвід роботи у школі вказує на те, що класному керівнику необхідно це роботи, заздалегідь попереджаючи про свій візит та чітко обговоривши з батьками його мету. Атмосфера у сім'ї є одним із найголовніших факторів, які формують самооцінку підлітка та його «Я-концепцію». Входячи у сім'ю, досить швидко можна сказати, як розвивається дитина чи добре їй тут. У кожній сім'ї існує власна «виховна атмосфера». Деякі компоненти її досить нейтральні, тоді як інші справляють негативний вплив. Тут може панувати тепла, спокійна атмосфера, яка сприяє відпочинку та релаксації. У такій сім'ї люди почувають себе затишно, а дитина, що там зростає, благополучно розвивається. Вона морально стверджується, отримуючи від батьків схвалення та підтримку, а потім може зреалізувати себе у будь-яких сферах життя.

Однак небагато дітей мають подібні умови. За нашими спостереженнями, більшість живе у сім'ях, де панує атмосфера напруження та песимізму, де дітей осуджують та не приймають. Тут діти обділені любов'ю та підтримкою. Це пояснюється тим, що багато батьків сьогодні живе занадто напруженим життям, і в них просто не залишається сил і часу для повноцінного спілкування з дитиною (за статистичними даними, у середньому батьки спілкуються з дітьми 7 хвилин щоденно). Існує статистика, що лише 50% дітей відчуває безпеку у сім'ї; кожен п'ятий – у школі; кожен десятий – у своєму середовищі. Аналізуючи події у світі, можна зробити висновок про те, що школа стає об'єктом світового тероризму. За даними українського соціологічного дослідження 2010 року, кожну третю дитину б'ють у сім'ї часто; кожну десяту – постійно б'ють; кожну п'яту – ображають.

Традиційна система виховання спрямована на «слухняного» вихованця. Демократизація суспільства, упровадження особистісно орієнтованих технологій у систему навчання спричиняють глибокі зміни у міжособистісних відносинах батьків та дітей. Класному керівнику необхідно проводити роз'яснювальні бесіди, семінари, запрошувати спеціалістів для проведення кваліфікованої педагогізації батьків.

Особливої уваги класного керівника потребують сім'ї «заробітчан», де один чи обидва з батьків виїхали на заробітки за кордон. У цьому разі дитину забезпечують матеріально, але втрачають як особистість, оскільки руйнують родинні зв'язки. Такі сім'ї необхідно негайно виявляти та тримати під особливим контролем.

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

Існує думка про те, що один батько або одна мати не можуть правильно виховати дитину. Під час роботи у школі доводилося спостерігати багато випадків, коли діти з неповних сімей отримували повноцінні виховання і любов. Запорука успіху сімейного життя полягає не в тому, чи є обоє з батьків, чи лише один з них. Головне – правильне спрямування виховання.

Протягом педагогічної діяльності класному керівнику доводиться бачити різні сім'ї, спостерігати різноманітні сімейні відносини. Все це накладає на педагога додаткові моральні обов'язки. Головним з них є конфіденційність, адже вчитель може володіти дуже особистісною, навіть інтимною інформацією. Здатність до співпереживання, альтруїзму для вихователя вкрай важливі, але вони повинні мати розумні межі, щоб не призвести до негативного виховного ефекту. Тому на першому етапі своєї діяльності вихователь має чітко окреслити умови й обмеження, у межах яких він працюватиме з вихованцем.

На думку І. Беха, педагог має стати у центрі виховного процесу, який за своєю психологічною сутністю виявляється доцільною організацією взаємин між дорослими і дитиною. Тож у виховному процесі має дійсно відбуватися справжня «людська зустріч», яка вимагає того, щоб вихователь, поряд зі своєю професійною роллю, зберіг здатність бути особистістю [1, 141]. З першого контакту з дитиною та сім'єю класний керівник повинен подумки прогнозувати її особистісну реакцію на всі ситуації, які утворюють простір виховної діяльності. Стиль спілкування з батьківською громадою – суттєвий момент у діяльності вихователя. Під час бесіди потрібно уникати офіційного тону, зверхності, агресії, наказів, вимог; розмовляти спокійно і доброзичливо, але необхідно встановити певну дистанцію.

Висновки. На основі вищесказаного можна зробити висновок, що плідна співпраця з батьками підлітків класному керівнику стане можливою за таких умов:

– конфіденційність (максимальна індивідуалізація, уміння обережно маніпулювати отриманою інформацією);

– належна етика взаємин з батьками (відсутність тиску, зверхності, агресії з боку вчителя);

– діагностика (виявлення рівня тривожності у дітей, її причин, характеристика «виховної атмосфери» в сім'ї, самооцінки тощо);

– створення шкільних традицій співпраці з батьківською громадою (батьківський всеобуч, «круглі столи» та бесіди з психологами, лікарями та іншими спеціалістами, родинні свята, концерти, екскурсії, походи та ін.).

Головна мета взаємин класного керівника з батьківською громадою – це створення сприятливої атмосфери для становлення особистості підлітків, адекватної самооцінки, щоб шкільне виховання не розходилося з вихованням сімейним, допомагати дитині подолати специфічний підлітковий вік. Така допомога набуває повноцінного характеру лише за умови, якщо вихователь, класний керівник не тільки озброєний знаннями існуючих у цій галузі закономірностей, а й уміє побачити прояви цих закономірностей у життєдіяльності, у конкретних діях і вчинках того шкільного класу, яких доручений його піклуванню. Отже, теоретичні знання у цій галузі повинні поєднуватися з відповідними психодіагностичними вміннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д . Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Бех І. Д. Педагогіка успіху : виховну втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2004. – № 5. – С. 6–12.

3. Бойко А. М. Парадигмальні напрями виховання 6 варіанти вибору / А. Бойко. // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 7–10.

4. Гільбух Ю. З. Шкільний клас : як пізнати й виховати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В.Киричук. – К. : Перспектива, 1996. – 208 с. – (Учитель і психодіагностика ; № 7).

5. Кемпбелл Р. Как справляться с гневом ребенка / Р. Кемпбелл. – СПб : Мирт, 1998. – 186 с.

6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу ; перевод с англ., предисл. Г. А. Балла. – Киев–Донецк, 1994. – 52 с.

7. Dr. James Dobson. Preparing for Adolencence / Dr. James Dobson. – Copiright 1989 by Regal Books. 190 p.

РЕЗЮМЕ

Т. В. Галич. Сотрудничество с родителями в контексте личностно ориентированного подхода к подросткам в системе работы классного руководителя.

В статье обоснована необходимость творческо-просветительского взаимодействия классного руководителя, работающего с подростками, с родителями учащихся для успешной реализации личностно ориентированного воспитания в системе общеобразовательной школы.

***Ключевые слова**: личностно ориентированный подход, подросток, классный руководитель, система воспитательной работы, родители.*

SUMMARY

T. Galych. Cooperation with the parents in the context of teenagers person's up-bringing in the working system of class manager.

The article deals with necessity of pedagogical cooperation with teenager's parents for successful realization of person's up-bringing in the working system of class manager.

Key words: persons up-bringing, teenager, class manager, parents, up-bringing system.

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

УДК 37.013.42

Г. Д. Золотова
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИАДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ У СФЕРІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито основні соціально-педагогічні проблеми адиктивної поведінки дітей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій. Необхідним є вивчення соціальних причин, типових ознак та психо-фізичних наслідків технологічних залежностей.

***Ключові слова**: адиктивна поведінка, інформаційно-комунікаційні технології, технологічні залежності.*

Постановка проблеми. Сучасний світ живе сьогодні в темпі швидкого поширення інформаційних технологій. Модернізація та інформатизація суспільства настільки стрімко увійшли у повсякденне життя, що це приводить до змін у галузі моральних цінностей молодого покоління. Останні десятиліття характеризуються появою і такого феномену, як залежність від інформаційних технологій. На сьогоднішній момент цей вид залежності відносять до одного з видів адиктивної поведінки. Актуальність проблеми зумовлена катастрофічним зростанням цього явища серед дітей.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові питання залежності від інформаційних технологій, або технологічних залежностей, спочатку порушуються у зарубіжній літературі. Так, К. Янг та І. Голдберг звертають увагу на патологічне використання Інтернету вперше наприкінці 80-х років. Сучасні українські та російські дослідники вивчають соціально-психологічні особливості осіб з технологічними залежностями (Д. Семьонов, Б. Ткач), чинники виникнення цього виду адиктивної поведінки (Т. Больбот, В. Лоскутова), засоби профілактичної роботи у цій сфері (А. Запорожець, О. Мурашкевич). Приділяється достатня увага цьому виду залежностей дослідниками загальної проблеми адиктивної поведінки (Н. Дмітрієва, Є. Змановська, Ц. Короленко, О. Москаленко, В. Рибніков та інші).

Їх дослідження доводять, що інформатизація і модернізація призвели до інформаційної небезпеки людини і суспільства. У зв’язку з цим необхідним стає вивчення особливостей впливу інформаційних технологій на розвиток дитини.

Мета статті – розкрити соціально-педагогічні проблеми адиктивної поведінки дітей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Інформатизація пронизує сьогодні всі сфери людського буття, що є об’єктивним процесом, зупинити який ми не можемо, адже саме ці явища є основними характеристиками епохи.

Головним досягненням нашої цивілізації є динамічний науково-технічний прогрес, який і потребує інформатизації і технологізації. Але глобальна інформатизація всіх сфер людського життя несе нам не тільки позитивні моменти. Глобальне «інформаційне павутиння» має неконтрольований, стихійний характер впливу. Дослідники відзначають небезпеку нівелювання моральних цінностей в умовах збільшення інформаційних потоків без правового контролю і регулювання. І найбільш уразливими тут є діти. Адже дорослі здатні критично осмислювати інформацію, аналізувати її, тоді як діти не мають необхідних знань і життєвого досвіду для цього. Морально-психологічна незрілість як одна з природних психологічних особливостей дитини заважає відокремити корисну і необхідну інформацію від «інформаційного сміття».

До того ж дослідники виділяють низку суперечностей, які перешкоджають позитивному впливу нового інформаційного простору на особистість. Згадані суперечності пов'язують із тим, що, по-перше, виникає невідповідність між моральними установками, які отримує дитина в школі, і хаотичною інформацією із всесвітньої мережі. Це приводить до недовіри і цинічного ставлення до викладачів і всієї системи шкільного виховання.

По-друге, на сьогодні відсутні захисні механізми, які захищають дитину від шкідливого впливу негативної інформації, нав'язування і навіювання антигуманних установок, пов'язаних із насильством, та від зазіхання на особистість дитини з боку інших людей.

На особливу увагу заслуговує питання інформатизації освіти. За даними досліджень цей процес відбувається за такими напрямами:

- оснащення освітніх закладів сучасними засобами інформаційних технологій та активне використання їх у навчально-виховному процесі;
- розвиток і розповсюдження дистанційного навчання;
- необхідність перегляду змісту і засобів виховного процесу, який би допоміг дитині знайти себе у новому інформаційному суспільстві [4].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій впливає на формування моральних норм, сприйняття, психіку, повсякденну поведінку дитини. Усе це може призводити до формування адиктивної поведінки техногенного характеру. Розробка інформаційних технологій, упровадження їх у навчально-виховний процес, тотальна комп'ютеризація спричиняють до збільшення залежності людини від технологічних процесів і необхідності постійно отримувати і засвоювати нову інформацію. Одне з останніх вичерпних визначень поняття адиктивна поведінка надала О. Безпалько: «адиктивна поведінка – це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни

свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій» [2, 103].

Адиктивна поведінка сьогодні характеризується постійним розширенням спектра предметів адикцій. Це і психоактивні речовини (тютюн, алкоголь, наркотики, токсикоманійні речовини), і привернення до різних видів активності: до азартних ігор, комп'ютерних ігор, сексуальної активності, переїдання або голодування, надмірної роботи, спорту, навіть прослуховування активної надгучної музики.

До технологічних адикцій відносяться комп'ютерна залежність, гемблінг (комп'ютерні, відеоігри, онлайн-ігри), Інтернет-залежність (залежність від спілкування в мережі, компульсивні подорожі по чатах, залежність від кібер-сексу). Певні ознаки адиктивної поведінки властиві майже кожній людині, але безпосередньо адиктивна поведінка є стійкою формою дезадаптації, яка характеризується саме мотивацією до відходу від реальності і завдає серйозної шкоди людині. До ознак технологічних залежностей відносять: збільшення тривалості та частоти сеансів адикції; відчуття ейфорії або гарного самопочуття перед комп'ютером, неможливість зупинитися; проблеми в навчанні; нехтування сімейними обов'язками, дружбою, спілкуванням; приховування існуючої проблеми.

Наслідки такої поведінки неминучі. До соціальних наслідків можна віднести переривання соціальних зв'язків, соціальну ізоляцію, матеріальні збитки; до психологічних – комунікативні проблеми, порушення розвитку особистості; до фізичних – синдром карпального каналу (ураження нервових стовбурів рук, яке пов'язане з тривалим перенапруженням м'язів), порушення зору, головні болі, болі у спині, нерегулярний прийом їжі, порушення сну, нехтування особистою гігієною тощо.

К. Янг називає залежними тих, хто проводив в Інтернеті понад 36 годин на тиждень, не маючи навчальних або робочих цілей [4].

Згідно з положеннями про розвиток особистості, дитина розвивається, засвоює загальнолюдський досвід, соціальні норми і цінності, знання і вміння у процесі діяльності та спілкування з іншими людьми. Особистість з адиктивною поведінкою стає відокремленою від цих процесів, перестає накопичувати життєвий досвід, тим самим порушує найважливіші умови особистісного розвитку. Унаслідок цього виникають взаємні труднощі у процесі спільної діяльності. Базові завдання розвитку особистості, які полягають у формуванні самосвідомості, самопізнання, самоприйняття і самореалізації, вирішуються не у процесі контактів з іншими людьми, як це повинно бути, а у контакті з предметом адикції. Це

завдає значної шкоди як самій дитині, так її найближчому оточенню. Адиктивна поведінка розглядається у цілому як деструктивна, як така, що характеризується непереборним потягом до предмета адикції, навіть до неможливості існувати без нього [5].

У такому разі адикції замінюють кохання, дружбу, спілкування, усі інші продуктивні види активності. Адиктивна реалізація забирає весь вільний час, емоції, почуття, енергію особистості, унаслідок чого вона стає неспроможною підтримувати нормальний рівень життєдіяльності, психологічно і соціально розвиватися [6].

Різноманітним є ступінь проявлення адиктивної поведінки: від поведінки, яка знаходиться на межі з нормальною, до тяжких патологічних станів. Потрібно зазначити, що в першому випадку адикт майже ніколи не визнає себе залежним, що зумовлює закріплення залежності і перехід її у більш тяжку форму.

Адиктивна поведінка порушує вольові функції особистості, спричиняє формування поведінки з найменшим опором негативному впливу навколишнього середовища. Це зменшує здатність до самостійного мислення дитини, критичного осмислення соціальних явищ і процесів.

Більшість адиктів – це люди, які зазнають труднощів з адаптацією в навколишньому середовищі. Вони намагаються відійти від реальності, жити у віртуальному світі, адже реальний світ їх не цікавить або навіть лякає. Вихід у віртуальність дозволяє людині самій установлювати правила гри і у будь-який момент вийти з неї, припинити спілкування з партнером по грі або спілкуванню. Деякі автори нездатність адаптуватися відносять до макрофакторів, тому що на це впливають загальні дезінтеграційні процеси і суперечності суспільних відносин.

Серед мікросоціальних факторів адиктивної поведінки, безумовно домінують сімейні взаємовідносини, що визначають систему цінностей особистості, яка формується, її емоційний стан і здатність до взаємодії з навколишнім світом. Якщо родина сприяє розвитку дитини, підтримує здатність до продуктивного спілкування, взаєморозуміння, емпатії, то процес адаптації протікає з найменшими перешкодами. Заважають ефективності цього процесу фіксація на залякуванні, пригніченні, комплекси провини у дитини.

В адиктів спостерігаються також розлади емоційної сфери, тому що вони завжди знаходяться у протиріччі з самими собою. Ця суперечність пояснюється тим, що на свідомому рівні особистість розуміє шкідливість і небезпеку своєї пристрасті. Але ж психологічна залежність не дозволяє припинити сеанси адикцій, унаслідок чого людина відчуває власну неспроможність й ущербність.

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

Висновки. Таким чином, процеси інформатизації суспільства поширюються і на освітньо-виховний процес. Але це може відігравати і негативну роль у розвитку особистості, тому що може призводити до виникнення залежності від комп'ютера, комп'ютерних ігор, Інтернет-залежності. Така поведінка порушує нормальний розвиток особистості, несе психологічну і фізичну небезпеку зростанню і формуванню дитини.

Перспективи подальшої розробки проблеми полягають у розширенні знань про причини виникнення технологічних адикцій і методи їх попередження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах [Электронный ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступа : http://www.ito.su/2002/I/I/I-1-251.html.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

3. Больбот Т. Ю. Фактори ризику розвитку комп'ютерної залежності в осіб молодого віку / Т. Ю. Больбот // Український вісник психоневрології. – 2004. – Т. 12, №4 (41). – С. 75-80.

4. Запорожец А. В. К вопросу о профилактике аддиктивного поведения школьников в сфере компьютерных технологий / А. В. Запорожец // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 6 (18). – С. 283–286.

5. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб : Питер, 2010. – 352 с.

6. Короленко Ц. П. Семь путей к катастрофе (деструктивное поведение в современном мире) / Ц. П. Короленко, Т. А. Донских. – Новосибирск : Наука, 1990. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

А. Д. Золотова. Социально-педагогические проблемы аддиктивного поведения детей в сфере информационно-коммуникационных технологий.

В статье раскрыты основные социально-педагогические проблемы аддиктивного поведения детей в сфере информационно-коммуникационных технологий. Необходимым является изучение социальных причин, типичных признаков и психофизических последствий технологических зависимостей.

***Ключевые слова**: аддиктивное поведение, информационно-коммуникационные технологии, технологические зависимости.*

SUMMARY

A. Zolotova. Social and pedagogical problems of children's addictive behavior in the sphere of information and communication technologies.

The article clears up the main social and pedagogical problems of children's addictive behavior in the sphere of information and communication technologies. It is necessary to study social causes, typical features and psycho-physical results of technology addictions.

Key words: addictive behavior, information and communication technologies, technology addictions.

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

УДК 316.61:37.02

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

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито зміст поняття «соціалізація» особистості, її структуру. Зроблена спроба обґрунтувати, що сприятливе середовище для соціалізації дітей молодшого шкільного віку створюється в умовах навчальної взаємодії.

***Ключові слова**: соціалізація, молодший школяр, інтерактивне навчання.*

Постановка проблеми. Одне з головних завдань виховання у наш час полягає в підготовці підростаючої особистості до вступу в доросле життя, до життєдіяльності в навколишньому її середовищі, яке має тенденцію до постійної зміни. Тому випускник загальноосвітньої школи має не тільки постійно пристосовуватися до конкретних умов, а й бути готовим до їх змін. Проте школа на сьогодні все-таки основну свою увагу зосереджує на наданні учневі необхідних знань, виробленні вмінь і навичок, але недостатньо навчає школярів ухвалювати відповідальні рішення, критично мислити, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, розв'язувати конфлікти. Мова йде про вміння відповідно самостійно діяти в конкретних ситуаціях, що чекають на людину в соціумі. Отже, створення умов для формування основ соціалізації особистості школяра є актуальною проблемою сучасної загальноосвітньої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема соціального становлення школярів і механізмів впливу на результативність цього процесу протягом останніх років інтенсивно досліджувалася як вітчизняними, так і зарубіжними вченими: соціологами, психологами, педагогами. Фундаментальною основою для дослідження стали праці, які розкривають філософію і методологію виховання (В. Афанасьев, І. Бех, Б. Бітінас, І. Зязюн, І. Кон, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.).

Загальнотеоретичний підхід до змісту і технологій соціально-педагогічної роботи в навчальних закладах виразно простежується у працях Г. Андрєєвої, О. Безпалько, А. Бойко, В. Бондаря, Н. Кузьміної, В. Лозової, Л. Міщик, А. Мудрика, С. Савченка, Г. Троцко, Л. Хомич, Н. Щуркової та ін.

Технологічний аспект соціалізації в умовах навчального закладу розкривали О. Газман, Ю. Гапон, Т. Говорун, О. Жабокрицька, В. Іванова, А. Капська, С. Кириленко, О. Кузьменко, П. Куліша, Н. Лавриченко, І. Мудрик, Л. Нечепоренко та ін.

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

Водночас, незважаючи на досить значну кількість праць у галузі соціалізації, з'явилася і дедалі частіше усвідомлюється науковцями та практиками суперечність між посиленням соціалізації педагогічного процесу і нерозробленістю умов для соціально-педагогічного впливу на особистість, однією з яких є досить помітною така умова, як навчальна взаємодія школярів, зокрема молодшого шкільного віку, у процесі навчально-пізнавальної діяльності на уроці.

Мета статті – проаналізувати потенціал навчальної взаємодії на уроці молодших у процесі соціалізації молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація як процес засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду свідчить про нормальне, безболісне входження людини в суспільне життя.

І. Кон відзначає, що соціалізація – це «сукупність усіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює і відтворює певну систему знань, норм, цінностей, що дає йому змогу функціонувати як повноправному члену суспільства» [2, 225]. До того ж учений зосереджує увагу на тому, що «в реальному процесі соціалізації індивіди не просто адаптуються до середовища і засвоюють соціальні норми і правила, які їм пропонуються в готовому вигляді, а й опановують науку створювати щось нове, перетворюючи самих себе і навколишній світ» [3, 218]. Особистість має сприймати спосіб життя, у якому сама живе: його культуру праці, побуту, дозвілля, відносини в суспільстві й державі та активно діяти з метою власного зростання та здійснення перетворень у суспільстві [4].

Як доводять результати досліджень, сприятливим середовищем для соціалізації школярів є спільна діяльність і спілкування в певному освітньому просторі. Її продуктами виступають: ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-смислове ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості. Рівень сформованості цих компонентів у молодшого школяра залежить від того, наскільки він психологічно готовий усе сприйняти і скільки для себе із соціального досвіду засвоїть.

Ефективним середовищем для формування згаданих вище показників соціалізації особистості молодшого шкільного віку є оточення, в якому відбувається взаємодія, встановлюються і розвиваються найбільш глибокі особистісні контакти. Основну роль у створенні такого середовища виконують педагоги, тому що основним видом діяльності школяра є навчально-пізнавальна. Саме вчитель має сконцентрувати свої зусилля на створенні інкубаційного навчального простору, який би сприяв

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

формуванню в особистості таких структурних компонентів соціалізованості, як загальнолюдські цінності, спосіб життя в колективі, незалежність, упевненість та самостійність, ініціативність та незакомплексованість, соціальна поведінка, яка схвалюється суспільством.

Саме вчитель, задовольняючи потребу молодшого школяра у спілкуванні з дорослими і ровесниками, цим самим має створити середовище для його соціалізації. За умов традиційного навчання не повною мірою забезпечується розширення педагогічно організованого простору життєдіяльності зростаючої особистості для її соціалізації. Ефективність соціалізації учнів початкової школи зростає, коли їх життєдіяльність відбувається в такому педагогічно організованому просторі, який постійно змінюється, тобто, в якому створюються ситуації, аналогічні до тих, що чекають учнів у дорослому житті. Тому так важливо з приходом дитини до школи створювати умови для її спілкування як з дорослими, так і з ровесниками у всіх видах їх діяльності. Тільки через діяльність в колективі кожний його член входить у суспільство, тільки в діяльності відбувається його соціалізація.

Як показало дослідження, у молодшому шкільному віці ефективні умови для взаємодії учасників навчального процесу створюються у процесі використання інтерактивного навчання, яке передбачає діалогічність, діяльнісно-творчий характер, підтримку індивідуального розвитку дитини, надання їй самостійності в ухваленні рішень, творчості, виборі змісту і способу навчання та поведінки.

Теоретичні аспекти сутності інтерактивних методів, їх класифікації, визначення найбільш ефективних для вирішення навчальних завдань висвітлено у працях російських (О. Коротаєва, Г. Мітіна, Г. Самохіна, С. Стилік, Н. Суворова, Г. Шевченко) та українських (Г. Коберник, О. Комар, А. Мартинець, Л. Пироженко, О. Пометун, Т. Ремех, М. Скрипник та ін.) учених.

Нам імпонує трактування О. Пометун, що інтерактивне навчання – це таке навчання, за якого засвоєння матеріалу відбувається в результаті спілкування між тими, хто вчить, і тими, хто вчиться, тобто між тими, хто має певні знання і досвід, і тими, хто їх набуває. У процесі такої організації навчальна-пізнавальної діяльності її учасники набувають (опановують) усіх видів людської діяльності, тобто мети й змісту навчання. Проте у цьому випадку засвоєння людської діяльності відбувається у процесі спілкування й через спілкування. «...Навчання ми можемо визначати як спілкування, у процесі якого і через яке відбувається відтворення та засвоєння всіх видів

людської діяльності» [5, 20].

Інтерактивне навчання виконує такі важливі виховні функції: нормативну, що відбиває освоєння школярами норм соціально-типової поведінки (спілкування як нормативний процес); пізнавальну – набуття школярами індивідуального соціального досвіду у процесі спілкування (спілкування як пізнавальний процес); емоційну, що характеризує спілкування як афективний процес; актуалізуючу – реалізація у спілкуванні типових та індивідуальних сторін особистості школяра.

Завдяки виховним функціям, впливу на становлення самосвідомості та моральних установок, на формування стандарту й стилю життя, навчальній взаємодії значну роль відіграє соціалізація особистості молодшого школяра.

Спілкуючись із ровесниками у процесі інтерактивного навчання, дитина молодшого шкільного віку відчуває приплив певним чином забарвлених емоцій – від ніжності до ненависті, завдяки чому у процесі спілкування люди передають не тільки текст, а й емоційний підтекст, що посилює чи послаблює зміст тексту. У процесі змістовного спілкування учні вчаться його культури, вчаться встановлювати довірливий контакт з однолітками, бути толерантними до думок інших членів колективу.

За умов навчальної взаємодії відбувається організація життя та діяльності колективу на основі поєднання управління, самоуправління та саморегуляції. Запропоновані для спільного вирішення проблемні завдання вимагають від учнів самостійних рішень під час обміну думками, у процесі чого розвивається критичність мислення: здатність людини самостійно аналізувати інформацію, визначати її сутність, порівнювати з іншою інформацією і робити власні висновки; уміння бачити помилки або штучні спотворення в аргументації партнерів та в інших джерелах інформації; переглядати свої позиції, прагнення до пошуку більш оптимальних рішень, дій, висновків у конкретних ситуаціях.

Водночас у цьому навчальному середовищі формуються такі показники соціалізованості, як принциповість, сміливість в обстоюванні своїх позицій, віра у свої можливості; відкритість до сприймання інших поглядів, повага до їх різноманітності [1, 37].

У процесі інтеракції учень починає критично ставитися до себе, виявляти власні помилки та адекватно ставитися до них, проявляти сумнів щодо будь-яких «єдино правильних» рішень, висновків у процесі навчання; намагатися самому розбиратися у правильності певних тверджень, висновків, рішень; прагнути знаходити

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

кращі варіанти вирішення навчальних завдань, вносити щось «своє», намагатися аргументовано висловлювати свої думки, поважати думки і пропозиції партнерів; вчиться співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення.

Ефективність впливу інтеракції на соціалізацію молодших школярів досягається за умови, якщо враховуються психологічні закономірності й особливості спілкування учнів у цьому віковому періоді їх розвитку. Тому через організацію навчальної взаємодії учасників навчання у навчально-виховному процесі школи можна по-новому вплинути на процес становлення особистості молодшого школяра, підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток учня.

Як стверджує О. Пометун, така форма організації навчальної діяльності молодших школярів – це основний засіб інформативного впливу на дітей, важливий засіб обміну інтелектуальними та моральними цінностями. Дослідження переконують, що у процесі міжособистісного спілкування в парах, малих групах тощо відбувається найбільш природний і невимушений розвиток взаємовідносин, їх вияв та реалізація.

Спілкування з ровесниками в умовах інтерактивного навчання є нестандартним, вільним, ініціативним. У процесі висловлення учень учиться формулювати речення, які виражають його думку, дитина не соромиться однолітків у разі неправильного висловлювання. Спілкування з ровесниками включає управління діями партнера, їх контроль, показ своїх зразків, порівняння із собою тощо.

Інтерактивне навчання, на відміну від фронтальної та індивідуальної форм організації навчально-пізнавальної діяльності, не ізолює учнів один від одного, а, навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співробітництва. Відомо, що школярі можуть зазнавати труднощів під час усної перевірки знань, якщо її здійснює вчитель. Досвід роботи вчителів доводить, що ці небажані прояви в умовах інтерактивного навчання зводяться до мінімуму.

Як свідчить шкільна практика, у процесі навчальної взаємодії активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що «одна з найважливіших характеристик людини у групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації в навколишній дійсності» [5, 103].

Висновки. За умов інтерактивного навчання дитина потрапляє у сприятливе середовище, в якому почувається захищеною від дорослих, від тих, хто категорично буде її оцінювати. У такому середовищі вона

позитивно сприймає товариську допомогу і сама вчиться допомагати товаришу в потрібну хвилину: пояснити, перевірити, порадити. У такому середовищі складаються товариські взаємовідносини, створюються ефективні умови для формування культури спілкування, співпраці, виховання наполегливості, що є необхідним для орієнтації в самостійному житті після закінчення школи.

Як стверджував Л. Десєв, «процес безпосередньої соціальної взаємодії, що відбувається в малій групі і створює соціальне мікросередовище людини, є надзвичайно сильним фактором формування і виховання особистості...» [1, 165].

Отже, за умов навчальної взаємодії створюється сприятливе середовище для соціалізації особистості молодшого школяра.

Подальші дослідження варто присвятити розробці методик організації навчальної взаємодії під час вивчення конкретних навчальних предметів з урахуванням вікових особливостей учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десев Л. Психология малых групп / Л. Десев. – М. : Прогресс, 1979. – 208 с.
2. Кон И. С. Открытие Я / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1978. – 367 с.
3. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 207 с.
4. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : [монографія] / Т. В. Кравченко. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Г. И. Коберник. Социализация лдичности младшего школьника в условиях учебного взаимодействия.

В статье раскрыто содержание понятия «социализация» личности, её структура. Сделана попытка обосновать, что благоприятная среда для социализации детей младшего школьного возраста образуется в условиях интерактивного обучения.

***Ключевые слова**: социализация, младший школьник, интерактивное обучение.*

SUMMARY

G. Kobernyk. Socialization of elemenyary school children personality in the conditions of instructional interaction.

Essence, structure, pedagogical conditions and effective ways of socialization of rural elementary school children are considered in the article.

Key words: socialization, elementary school children, instructional interaction.

УДК 37.013.42–053.6:615.2:615.015.6

Н. А. Литвинова
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

АНАЛІЗ СТАНУ ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті подано результати аналізу реальної практики здійснення профілактики наркотичної поведінки підлітків у діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи. Визначено досягнення та недоліки діючої системи профілактики.

***Ключові слова**:* наркотична поведінка підлітків, педагогічний колектив, профілактична діяльність.

Постановка проблеми. Соціально-економічна криза, зниження уваги держави до становища дітей в Україні, падіння загальнолюдських цінностей, відчуження дитини від сім'ї та школи призвели до глобального зростання наркоманії серед підліткового населення. Особливості трансформації сучасної школи як інституту культурного відтворення в умовах соціально-економічної кризи та зміни ідеологічних парадигм справляють вирішальний вплив на характер включення школи у відносно новий для неї простір: профілактику наркоманії серед дітей і підлітків.

Аналіз актуальних досліджень. Вироблення у нового покоління стійкості до наркотичного тиску середовища перебуває під пильною увагою педагогів та педагогічної науки, а саме: проблеми технології профілактики наркотичної поведінки підлітків у діяльності шкільного психолога і соціального педагога загальноосвітнього закладу (С. Березін, А. Капська, Н. Максимова, В. Оржеховська, І. Шишова); стратегії формування здорового способу життя учнів (О. Вакуленко, А. Сирова, І. Пєша); питання соціально-педагогічної профілактики девіантної та адитивної поведінки неповнолітніх в умовах навчальних закладів різних рівнів акредитації (В Афанасьєва, Н. Заверико, Г. Золотова, О. Кондратюк, Л. Люманова, О. Удалова та ін.).

Важливу роль у профілактиці наркоманії у шкільному середовищі відіграють рядові вчителі, які щодня спілкуються з учнями і краще знайомі з їх сім'ями [1, 404]. Для того щоб ефективно налагодити антинаркотичну діяльність школи, доцільно проаналізувати практику профілактичної роботи соціальних педагогів, педагогічного колективу навчального закладу.

Мета статті – проаналізувати реальну практику здійснення профілактики наркотичної поведінки підлітків у діяльності педагогічного колективу загальноосвітньої школи. Діагностичне дослідження

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

проводилось на базі загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів міста Старобільськ Луганської області.

Виклад основного матеріалу. Анкета для педагогів складалася з 10 запитань. На перше запитання анкети «Чи вважаєте Ви обґрунтованою тривогу суспільства з приводу стану здоров'я сучасних школярів?» 90% респондентів дали відповідь «Так». Педагоги стурбовані таким станом речей та готові внести посильний внесок у поліпшення ситуації, що склалася.

За допомогою наступного питання анкети «З якими труднощами стикаєтеся під час організації профілактики формування наркотичної поведінки?» виявили болючі питання для вчителів. Зазначимо, що в питанні можна було обирати декілька варіантів відповідей, тому сума балів не дорівнює 100%. Основні труднощі в організації полягають у відсутності стратегічних і тактичних уявлень про цілі та методи профілактики наркоманії у школі (76%); обмеженості внутрішніх ресурсів школи (30%); слабкій навчально-методичній базі (42%); великій завантаженості вчителів (92%); жорсткій та авторитарній управлінській ієрархії сучасної школи (23%). Зрозуміло, в організації профілактики виникають складності через відсутність єдиного підходу до її проведення: профілактична робота зводиться до лекцій, бесід, конкурсів, тренінгів з розвитку навичок комунікативної компетентності у підлітків, які за відсутності методологічного підходу перетворюються на звіт про виконану роботу. У зв'язку із загостренням суперечностей між новітніми ціннісними орієнтаціями й консервативними педагогічними практиками проблематизованим є саме розуміння профілактики наркоманії у школі. Надзайнятість педагогів в умовах жорсткої, авторитарної системи управління школою з багатосторонньою формальної системою звітності у результаті призводить до формального ставлення до виконання програм профілактики, які включають регулярні акції з організації тижнів, місячників з профілактики наркоманії. Особливість соціально-педагогічної профілактики полягає в тому, що вона має не заборонний та залякувальний, а скоріше альтернативний характер. Звичайно, необхідно впевнено формувати неприйняття будь-яких форм адикцій, але не менш важливо продемонструвати, як можна зробити своє життя здоровим, цікавим та щасливим. Найбільш результативною профілактика може бути за умов розумного поєднання активних інтерактивних форм роботи з більш серйозними заходами.

Наше дослідження виявило значні відмінності у сприйнятті проблеми наркоманії в різних школах. Ми отримали суперечливі відповіді педагогічних кадрів на наступне запитання «Що Вас не влаштовує у роботі адміністрації з

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

організації профілактики наркоманії серед учнів?». У тих школах, де безпосередньо зіткнулися з наркотиками, починали антинаркотичну роботу самостійно, й у педагогів не вистачало елементарних знань, вони не розуміли, чим конкретно має займатися школа.

В інших освітніх закладах працювали за розпорядженням керівних організацій, що формувало уявлення про штучність порушуваних проблем, педагоги недооцінювали всю гостроту проблеми і працювали за принципом найменшого втручання. Були випадки, коли адміністрація школи характерно згладжувала ситуації порівняно з іншими школами, стверджуючи, що в їх школі немає цієї проблеми й порушувати питання наркоманії – значить провокувати в учнях інтерес до наркотичних речовин. «…Якщо ми почнемо говорити про наркотики з дітьми, то тільки привернемо увагу до того, чим вони самі могли б не зацікавитися». Шкільна адміністрація займається конструювання штучної «безпроблемної» зони.

Щоб остаточно зрозуміти корені цієї проблеми, ми запропонували вчителям відповісти на запитання: «Яку роботу проводите Ви для попередження наркоманії серед підлітків?». 60% опитуваних уважають, що проведення класних виховних годин, свят здоров'я, антинаркотичних тижнів з використанням наочної агітації, плакатів, фільмів допомагають швидше та ефективніше засвоювати необхідні навички; 18% педагогів обрали спортивні змагання як форму профілактичної роботи з учнівською молоддю; 16% респондентів відповіли, що саме серйозні бесіди, роз'яснення, зустрічі з наркологами, співробітниками правоохоронних органів є найбільш ефективними формами роботи; лише 6% респондентів уважають, що боротьба з розповсюдженням наркотиків не входить до сфери професійних обов'язків педагогів, оскільки це функція фахівців.

Ми запропонували класним керівникам дати відповідь на третє запитання анкети: «Як Ви оцінюєте свою профілактично-виховну роботу з підлітками, схильними до наркотичної поведінки?». Педагоги оцінювали (за п'ятибальною шкалою) власний рівень профілактичної роботи щодо здійснення профілактики наркотичної поведінки підлітків. На початку експерименту більшість педагогів оцінює власну роботу з профілактики наркоманії оцінкою «відмінно» – 12,1%; «добре» – 62,9%; «задовільно» – 25% учителів, а оцінкою «незадовільно» жоден з учителів не оцінив свою профілактичну роботу. Відповіді педагогів дозволили виявити середній рівень їх знань методів профілактики.

Для з'ясування того, чому педагоги так низько оцінюють власний рівень профілактичної роботи, ми запропонували педагогам відповісти на

шосте запитання анкети: «Назвіть причини недостатнього рівня профілактики наркоманії серед підлітків». Одержані результати розподілилися так: 34,2% учителів основною причиною, що ускладнює профілактичну роботу, називають «відсутність достатнього фінансування», 32,7% уважають, що «профілактична робота повинна проводитися у тісній взаємодії із сім'ю підлітка», батьки та інші дорослі, що справляють авторитетний вплив на школяра, повинні залучатися до розробки стратегії антинаркотичної діяльності школи, класу. Без підтримки та активного співробітництва батьків неможливо сподіватися на ефективність профілактичних заходів; 26,3% респондентів причиною неефективності профілактичних дій уважають «відсутність професійної підготовки», на їх думку, лише спеціального підготовлений персонал школи, а не педагоги-предметники, повинні займатися цим питанням. Якщо говорити про профілактику наркотичної поведінки серед школярів як напрям виховної роботи класних керівників, то тоді цей вид роботи входить у сферу професійних обов'язків педагогів, тому зрозуміло, що педагогічні робітники готові до конкретних дій, але вони не знають, як треба проводити роботу з профілактики наркотичної поведінки, щоб вона давала реальні результати. Четверту сходинку посідає відповідь «інші причини» – 3,8%, майже всі вчителі скаржаться на відсутність часу й незабезпеченість новітніми методами профілактики девіантної поведінки в підлітків. Ця причина прямо вказує на відсутність у школі комплексної інноваційної системи профілактики наркотичної поведінки; 2,6% – «це справа лише родини підлітка», це є помилкове судження, типове для педагогів, поодинокі зусилля батьків не будуть ефективними, потрібен єдиний і чіткий механізм роботи всього навчального закладу, включаючи адміністрацію, педагогів, підлітків та їх батьків

Далі звернемося до відповідей на запитання «Як часто Ви проводите заходи щодо профілактики шкідливості вживання наркотиків?». У загальноосвітніх навчальних закладах профілактичні заходи проводяться три–чотири рази на рік» – відповіли 68% (перше рангове місце). Друге рангове місце посіли відповіді «Раз на півроку» – 21%, третє – «Раз на рік» – 9%, четверте – «Раз на місяць» 2%. Загальноосвітніх навчальних закладів, у яких би профілактичні заходи проводилися один раз на тиждень або частіше, виявлено не було. Це доводить нерегулярність та рідкість проведення заходів щодо профілактики наркотичної поведінки серед підлітків.

Сьогодні в основу програми профілактики залежної поведінки, як засвідчив аналіз чинних профілактичних програм у школі, покладено

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

принцип формування навичок здорового способу життя підлітків, що не відповідає особливостям підліткового віку. У свідомості підлітка значення понять «здоров'я» і «здоровий спосіб життя» (далі – ЗСЖ) принципово різне: ЗСЖ передбачає правильне харчування, а здоров'я, як його розуміють підлітки, дозволяє людині не дотримуватися особливих правил харчування; підлітки вважають, що ЗСЖ передбачає відмову від уживання алкоголю і тютюну, на відміну від здоров'я, яке дозволяє палити і пити; здоров'я цінне в тому сенсі, що дає можливість підлітку експериментувати з тілом і собою, виявляючи таким чином свої можливості і здібності; здоров'я важливо для підлітка більше, ніж здоровий спосіб життя. Ми не випадково поставили запитання «Чи ведуть підлітки вашої школи здоровий спосіб життя?». Так, 44% учителів відповіли, що підлітки здатні вести здоровий спосіб життя, 30% – не здатні (цей відсоток підлітків потрапляє в зону ризику), а 26% учителям було важко дати відповідь. Ми з'ясували, що педагоги сучасних шкіл здебільшого не враховують медично-соціальний аспект цієї проблеми. Зрозуміло, що цінність здоров'я для підлітка полягає в тому, що його наявність дає упевненість у собі, сприяє самореалізації, дає можливість ризикувати, допомагає у розв'язанні проблем та не залежить від дорослого. Здоровий спосіб життя оцінюється підлітками як той, що не має сенсу: дотримання правил ЗСЖ обмежує поведінку і тому не сприяє до самореалізації. Таким чином, на думку педагогів, 43% підлітків повністю здатні до ведення здорового способу життя за умови відсутності негативного впливу з боку навколишнього середовища, усі інші підлітки можуть утворити «групу ризику».

На думку педагогів, проблема наркотичної залежності не набула масового характеру, але, ураховуючи складність цього явища, вона потребує якісної профілактики для запобігання її поширенню. Об'єктами профілактики вживання наркотичних речовин є підлітки групи ризику. У соціальному паспорті школи фіксуються учні групи ризику, куди входять діти: учні з проявами шкільної дезадаптації, діти із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, із сімей, в яких батьки зловживають алкоголем та наркотиками, відбували покарання у місцях позбавлення волі або ведуть асоціальний спосіб життя. Проте останнім часом закріплюється тенденція до розширення складу групи ризику, іноді до зарахування в неї всіх учнів школи. Коли ми говоримо про «групу ризику», ми передусім маємо на увазі ризик для дитини стати жертвою наркотиків.

Педагоги, що взяли участь у дослідженні, назвали фактори, якіо підвищують ризик початку вживання наркотиків: сімейні обставини

(відчуження між дітьми і батьками, стиль виховання, поведінки, спілкування); психологічні проблеми підліткового віку (цікавість, безтурботність; ефект компанії; потреба у самоствердженні); особистісні особливості (невміння розслабитися, досвід уживання алкоголю, слабкий характер); соціальні проблеми (неорганізованість дозвілля, створення привабливого іміджу наркотиків і людини, що вживає наркотики через ЗМІ та продукти масової культури, фізичне насильство до вживання наркотиків). Перерахований педагогами набір факторів створює враження, що практично кожен виявляється схильний до ризику вживання наркотичних речовин. Складається парадоксальна ситуація, коли педагоги досить добре поінформовані, усвідомлюють усю небезпеку наркоманії, і водночас високий ступінь упевненості в тому, що більшість їх учнів зможуть її уникнути.

Наступне запитання: «Які форми профілактичної роботи Ви застосовуєте для підлітків групи ризику?». Профілактична робота з дітьми, що входять до групи ризику, зводиться до постановки їх на внутрішній шкільний облік або на облік у службі у справах дітей та сім'ї, проведення бесід з підлітками та їх батьками, контролю за пропусками навчальних занять, виключення з навчального закладу. Підліткові групи ризику, за даними анкетування, є найскладнішою категорією для соціально-педагогічної роботи, тому педагоги або дистануються (відхиляються), або формально виконують необхідну роботу.

Висновки. Таким чином, у процесі досліджуваної роботи нами було визначено, що у більшості педагогічного колективу школи існує негативне ставлення до рівня виконання профілактичної роботи. Діюча система профілактики застаріла і не відповідає сучасним тенденціям у системі освіти й виховання, вона потребує систематизації, удосконалення і доопрацювання Основними причинами, які ускладнюють профілактичну роботу, є неусвідомлення вчителями власної відповідальності за проведення профілактичної роботи, незацікавленість у проведенні профілактичної роботи, обмеженість фінансових ресурсів, недостатність знань про цей напрям виховної роботи. З групою ризику повинна проводитися цілеспрямована робота: визначення грипи ризику, надання адекватної допомоги в попередженні проблем, розробка індивідуальних програм допомоги залежно від факторів ризику.

Наступним етапом нашого дослідження буде розробка і впровадження системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / [авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник.. – К. : Вид. Дім «Слово» , 2011. – 496 с.
2. Соціальна педагогіка : технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / [С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко та ін]; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – Ч. 1. – 383 с.
3. Формування здорового способу життя підлітків / [упоряд. А. Ю. Сирова]. – Х. : Веста : Вид-во «Ранок», 2008. – 160 с. – (Класний керівник).

РЕЗЮМЕ

Н. А. Литвинова. Анализ состояния профилактики наркотического поведения подростков в деятельности общеобразовательной школы.

В статье представлены результаты анализа реальной практики осуществления профилактики наркотического поведения подростков в деятельности педагогического коллектива общеобразовательной школы. Определены достижения и недостатки действующей системы профилактики.

***Ключевые слова**:* наркотическое поведение подростков, педагогический коллектив, профилактическая деятельность.

SUMMARY

N. Litvinova. Analysis of drug prevention of adolescent behavior of secondary school.

The paper presents an analysis of the actual practice of drug prevention behaviours of adolescents in secondary school teaching staff. Identified achievements and shortcomings of the current system of prevention.

Key words: drug behaviours in adolescents, teaching staff, prevention activities.

УДК 159.925.5/165.742

О. І. Макух, **С. І. Куца**
Національний університет біоресурсів і природокористування України «Бережанський агротехнічний інститут»

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

У статті проаналізовано проблеми, пов'язані з розвитком людини в сучасному суспільстві й порушенням цінностей гуманістичного світогляду. Звернена увага на основні фактори зміни процесу саморозвитку людини, які відбулися під впливом глобалізації. Обґрунтовано можливі шляхи формування гуманістичного світогляду людини в сучасних умовах.

***Ключові слова**: гуманізм, суспільні відносини, глобалізація, цивілізація, культура, саморозвиток, людина, особистість, гуманістичні цінності.*

Постановка проблеми. В епоху зростання глобалізаційних процесів, матеріально-технічних можливостей суспільства втрачається природна форма існування людини, яка призводить до виникнення численних і загрозливих небезпек, серед яких – гуманізація суспільних відносин як умова виживання людства. Серед характерних закономірностей цієї проблеми

суттєвою є невідповідність системи моральних засад і швидкого розвитку організації суспільства технічним можливостям цивілізації, що неминуче призводить до руйнування умов життя людини у співіснуванні з природою.

Епоха споживацького матеріалізму, популяризація культу «модної людини» через мас-медійний простір, поведінку окремих осіб у ці зразки сучасної людини вкладає силу її фінансових можливостей і споживацького інтересу, здатності бути оперативним, мобільним з економічними і організаційними можливостями тощо. Водночас у способі та самоорганізації життя сучасної людини не знаходимо пріоритетного завдання щодо формування гуманізму стосовно до себе та інших.

Доцільно констатувати, що гуманізація особистості, гуманістичне навчання і виховання мають певний усталений зміст, який прописаний у різноманітних засадних освітянських, політичних та інших програмах, що їх дотримання та виконання стає дедалі не пріоритетним завданням для суспільства, а тільки обов'язковою нормою для сімейного виховання, які у свою чергу вибудовують особливості виховання поколінь з реалій сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження стали: науково-психологічні положення щодо розвитку особистості, та соціальна ситуація розвитку людини (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк та ін.); гуманістичні теорії дослідження розумової саморегуляції та ставлення людини до самої себе (К. Роджерс, А. Маслоу, Ш. Бюлер та ін.); теорія навчання та розвитку (В. В. Давидов, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. В. Чепелєва); принцип єдності свідомості й діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, М. Й. Боришевський).

Мета статті – проаналізувати фактори формування гуманістичного світогляду людини в сучасних умовах життя і розвитку.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши сутність цих суджень, нами було використано пізнавальну інформацію з психологічного словника щодо змісту поняття гуманізм, яке пояснюється як відображення високого рівня свідомого ставлення людини до людини та проявляється у глибокій повазі до неї та її гідності, в активній боротьбі проти всіх форм людиноненависності. Як прояв особистості становить знання життя, морально-політичних почуттів, позитивного відношення до людей, їх життя та діяльності, людинолюбства, душевної теплоти [6, 116].

Сутнісний зміст цього поняття доводить, що засадами гуманістичного розвитку особистості є моральні норми і ціннісна система установок людини на соціальні об'єкти, представлена у свідомості переживаннями

співчуття і задоволеністю спільних інтересів, співучасті, допомоги у спілкуванні та діяльності.

Гуманістична психологія намагається вивчити та проаналізувати людське буття, зрозуміти систему позаособистісного існування через колективне несвідоме, культурне несвідоме, особистісне несвідоме, тривожні конфлікти і проблеми, фантазійні уявлення про те, якими ми бажаємо бути [5, 525].

З'ясовуючи теоретичну складову гуманістичного світогляду, уважаємо за доцільне визначити позитивні та негативні соціальні фактори їх впливу на процес формування людини.

Як відомо, на шляху всебічного розвитку особистості зустрічаються дисгармонійні процеси, які пов'язані з масштабними цивілізаційними впливами, де втрачається творчість та індивідуальність людини. Саме тому альтернативою саморуйнування мають стати «якісні стрибки в розвитку» як прояв адаптації людства до своїх зрослих технологічних можливостей [3, 73]. Одним із таких стрибків мало б бути істотне посилення впливу гуманістичного світогляду на свідомість і поведінку людей. Теза про «якісні стрибки в розвитку» належить А. П. Назаретяну, унікальність нинішньої епохи він убачає «у тому, що глобальне самознищення цивілізації є можливим, по-перше, за дуже короткий час і, по-друге, внаслідок обмеженої кількості індивідуальних дій. Із збільшенням технологічної міці зростає залежність соціальної системи від масових та індивідуальних психічних станів» [3, 144].

Проблему гуманізації суспільних відносин сучасного світу можна проаналізувати у співіснуванні і взаємодії трьох типів цивілізацій. Перший – це аграрний тип, за якого основні види праці й головні джерела суспільного багатства зосереджені в сільськогосподарській сфері, причому способи діяльності та й сам спосіб життя людей мало змінюються протягом століть; тому таке суспільство називають ще традиційним. Другий тип цивілізації – індустріальний, де провідну роль відіграють промислове виробництво і люди, які обслуговують його, володіють необхідними для цього професійними знаннями, уміннями і навичками [7, 75]. У період розвитку найбільших країн світу відбувається перехід до нового типу цивілізації, більш динамічного порівняно з індустріальним. Цей тип називають постіндустріальним, або інформаційним. За таких умов від людей дедалі частіше вимагають не лише конкретних знань, а й здатності до творчості та продуктивної співпраці з іншими людьми, до прийняття інших рішень. Можна відзначити, що на особливу увагу заслуговує здатність до самостійного оволодіння новими знаннями і вміннями.

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

Перехід до постіндустріального суспільства створює нові проблеми. Найгострішими постають суперечності всередині соціумів, тобто національних суспільств. Тому для українського суспільства необхідним є дотримання національних традицій та перехід до інформаційної цивілізації. На думку, Г. Балла, розвиток гуманізації суспільних відносин повинен бути спрямованим передусім на сферу освіти і виховання молодого покоління. Адже освіта покликана стати потужнім фактором трансформації суспільства. В нашу епоху доречними стають слова К. Роджерса: «Інтелектуальна жорстокість і звужене учіння – найнадійніші шляхи до всесвітньої катастрофи» [4, 59.]. Відповідно реформування освіти потребує гуманістичної орієнтації.

У психолого-педагогічному сенсі провідна ідея гуманізації освіти визначається як орієнтація цілей, змісту, форм і методів особистостей, що навчаються, з метою стимулювання і гармонізації їх розвитку, при цьому органічною складовою гуманізації освіти постає її гуманітаризація. Гуманітаризація сприяє самовизначенню особистості у духовній культурі – національній і світовій. Тому пріоритетом освітньої політики в Україні проголошується, як указує В. Г. Кремень, «утвердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особистості» [1, 5]. «... Дедалі більшого значення у реформуванні освіти, – стверджує С. Д. Максименко, – надається послідовній реалізації в ній особистісного принципу, маючи на увазі надання дійової допомоги повноцінному розкриттю продуктивних можливостей кожного учня (студента тощо) в їх індивідуальній своєрідності, та стимулювання гармонійного розвитку (і саморозвитку) особистості» [2, 7]. Слід відзначити, що гуманітаризація освіти з предметно-змістовного принципу навчання основ наук повинна бути спрямована на вивчення цілісної картини світу, зокрема світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення, особистої зрілості навчаючих, розвиток їх творчих здібностей. Гуманітаризація освіти передбачає зміни у змісті навчання з відображенням у доступній формі світової філософської та загальнокультурної спадщини, філософських та етичних концепцій, історії науки, а також передбачає підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення.

Зміна життєвих контекстів людського існування, яка пов’язана з глобалізаційними проблемами, стосується її до екологічного фактору. Інтенсивне освоєння людством за допомогою науки і техніки навколишнього середовища призвело до втрати однієї з базових

світоглядних дихотомій – дихотомії природи і культури. Природа дедалі більше перетворюється сьогодні в один з елементів культури. Включення природи як блага у процес соціального обміну руйнує межу реальності людини як суб'єкта. Така особливість призводить до гомогенізації, одноманітності світу. На початку 30-х років XX ст. К. Ясперс зазначав: «Об'єднання людей земної кулі спричинилося до процесу нівелювання, який ми розглядаємо з жахом. Загальним сьогодні завжди стає поверхове, нікчемне і байдуже... Культури, що склалися, відриваються від власного кореня і спрямовуються у світ технічно обладнаної економіки, у порожню інтелектуальність. Цей процес лише розпочався, але кожна людина, навіть дитина, втягнута у нього. Захоплення розширенням простору вже починає перетворюватися у відчуття його тісноти...» [7, 75].

Стрімкий розвиток інформаційної революції випереджає еволюційно сформовані пристосувальні, адаптивні можливості людини. Труднощі в сумісності психофізіологічного потенціалу людини з вимогами сучасної техніки і технологій аналізуються як теоретично, так і практично. Безперервні зміни способів виробництва і споживання знецінюють набуті знання і стійкий професіоналізм, вимагаючи постійних зусиль для перекваліфікації та для пристосування до вимог часу. Саме ті, хто не встигає за вимогами часу, не сприймає інформаційний тиск, може стати причиною кризи особистості, замкнутості, депресії, розвитку психічних захворювань. У світ разом з комп'ютеризацією входить новий вид реальності – «віртуальна реальність», штучне псевдосередовище, з яким спілкуєшся, як із справжнім. Таке нове технологічне середовище справить потужний вплив на людську психіку. Сьогодні це проявляється у феномені комп'ютерних ігор і повної заглибленості у «віртуальну реальність». Таким чином, впливовість сучасної глобалізації на людину формує «одновимірну людину» – людину, «запрограмовану» суспільством на певні потреби. В основному це потреби споживання продуктів, у тому числі інформаційних. Стаючи залежною, людина відчужується, втрачає можливість впливу на соціальне середовище, власну ситуацію, власне життя. Проаналізувавши духовну ситуацію минулого століття, К. Ясперс приходить до висновку, що «сучасну людину постійно супроводжує раніше невідомий жахливий страх перед життям» [7, 76].

Проте однією з найнебезпечніших проблем сучасного глобального світу, є проблема «втручання» в сутність людини. Наука вже не задовольняється досягненням контролю над середовищем, у якому живе людина, але має шанси маніпулювати самою людиною. Відбувається

процес відчуження науки від людини. Сучасні наукові відкриття дедалі більше стосуються сфери того, чим людська істота є і чим може стати. Зокрема активно використовуються програми розкодування генного коду людини. Непередбачуваними є наслідки таких нових досягнень науки і техніки, як клонування людини, підвищення рівня людського інтелекту й створення штучного інтелекту, втручання у фізичний вигляд людини тощо. Не слід забувати й про те, що кризовий стан спричинений не наукою, а діяльністю людини, керованою системою цінностей техногенної цивілізації.

Систематизація емпіричних методів дослідження, а саме бесіди та опитування студентів, дозволила нам обґрунтувати такі міркування. Серед значної кількості сучасних молодих людей стають невідомими, призабутими, а інколи позбавлені правильного змісту поняття гуманності, гуманного ставлення до людини, а спілкування з такими людьми висуває на перший план меркантильний, споживацький інтерес у системі взаємовідносин та у способі вирішення життєвих питань. Тому нами в подальшому будуть використовуватися апробовані методики з проблем дослідження гуманістичного світогляду, мета яких ґрунтуватиметься на статистичній констатації проблеми.

Висновки. Доцільно збільшувати та розширювати тематичні виховні години з питань гуманітаризації навчального процесу та змінювати інформаційні інтереси молодих людей, завбачливо спрямовувати їх на систему людських взаємовідносин.

Важливість зазначеної проблеми викликає турботливе ставлення не тільки з боку педагогів, психологів, соціологів, а й стає предметом дискусії релігійних та громадських діячів. У зв’язку з цим дедалі частіше зазначається про те, що людство повинно віднайти конструктивні рішення. Один із прикладів такого конструктивного реагування – формула Іоана Павла ІІ, який закликав до солідарності, до об’єднання в позитивному сенсі. Розв’язання глобалізаційних проблем існування людини можливе за дотримання етичних принципів та звернення до релігійних норм. Проте людство повинно усвідомити важливість гуманістичних цінностей, особливо таких етичних категорій, як «взаємопов’язаність», «взаємозалежність» та «спільність».

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць / [за ред. І. А. Зязюна, Н. Г .Ничкало]. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 57–69.

2. Максименко С. Д. Передмова / С. Д. Максименко // Гуманістична психологія: Антологія : [у 3 т.] / [за ред. Р. Трача, Г. Балла]. – К. : Форум, 2001. – Т.1. – 302 с.

3. Назаретян А. П. Архетип восставшего покойника как фактор социальной самоорганизации / А. П. Назаретян // Вопросы философии. – 2002. – № 11. – С. 71–150.

4. Роджерс К. Вчитись бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: [в 3 т.] / [за ред. Р. Трача, Г. Балла]. – К. : Форум, 2001. – Т. 1. – 207 с.

5. Романець В. А. Історія психології XX століття : навч. посіб. / В. А. Романець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 2003. – 992 с.

6. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головина]. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.

7. Ясперс К. Духовная ситуация времени / К. Ясперс. – М. : МТУ, 1990. – 173 с.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Макух, С. И. Куца. Современные тенденции формирования гуманистического мировозрения молодого человека.

В статье проанализированы проблемы связанные с развитием человека в современном обществе инарушением ценностей гуманистического мировоззрения. Значительное внимание обращено на основне факторы изменений в процес се саморазвития человека, которые произошли под влиянием глобализации. Обоснованы возможные пути формирования гуманистического мировоззрения человека в условиях современности.

***Ключевые слова**: гуманизм, общественные отношения, глобализация, цивилизация, культура, гуманистического мировоззрения, саморазвитие, человек, личность, гуманистические ценности.*

SUMMARY

Makukh O., Kutza S. Modern tendencies of young person humanistic outlook forming.

The problems related to the human's development in modern society and violation of values of humanistic philosophy of life are analysed in this article. Considerable attention is paid to the main changing factors in the process of human development ; human factors influenced by globalization. The authors are trying to describe possible ways of forming a person's humanistic world view in modern conditions.

Key words: humanism, social relations, globalization, civilization, culture, self development, person, personality, humanistic values.

УДК 364–787.26:347.637–053.81

Н. О. Островська
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК СУБ'ЄКТ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ З ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ

У статті проаналізовано зміст соціально-педагогічної діяльності громадських організацій з формування усвідомленого батьківства молоді як суб'єкта територіальної громади; визначено соціальний, правовий, психологічний та педагогічний аспекти формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності громадських організацій.

***Ключові слова**: усвідомлене батьківство, територіальна громада, формування усвідомленого батьківства молоді, неурядові організації.*

Постановка проблеми. Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних і малорозроблених галузей сучасної науки. Актуальність її вивчення продиктована суперечністю між гостротою демографічних проблем, пов'язаних із падінням народжуваності, величезною кількістю сімей, що розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, із зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дитиною та не розробленістю програм підготовки сім'ї, передусім, до народження та виховання дитини.

В Україні останнім часом фахівцями соціальної сфери державних та громадських організацій реалізуються проекти, які спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства молоді, але вони мають несистематичний характер, суб'єктом, який має змогу надати цій роботі комплексного характеру, об'єднавши зусилля громадських та державних структур, на сьогодні є територіальна громада.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз соціологічної, психологічної, демографічної, соціально-педагогічної літератури свідчить про наполегливі пошуки механізмів соціально-психологічної, та соціально-педагогічної роботи з майбутніми батьками, спрямованої на формування усвідомленого ставлення до народження і виховання майбутньої дитини.

Так, у демографічних та соціологічних дослідженнях розглядаються проблеми сім'ї, їх причини, закономірності розвитку; ціннісні орієнтації майбутніх батьків (О. Баланірева, В. Береговий, В. Бойко, Ю. Якубова, О. Яременко та ін.).

У соціально-психологічній літературі достатньо глибоко розкрито проблеми пов'язані з психологічною готовністю чоловіка та жінки стати батьками, вплив психологічної атмосфери сім'ї на психологічний розвиток плоду, на формування позитивного ставлення матері до майбутньої дитини (А. Брусиловський, М. Єрміхіна, Р. Овчарова, Є. Смірнова, Г. Філіпова та ін.).

Дослідженнями у сфері сімейної педагогіки, просвітницької роботи з батьками з формування педагогічної культури займаються як українські, так і зарубіжні науковці. Шляхи зростання педагогічної культури батьків досліджують І. Гребенников, О. Звєрєва, В. Котрило, Є. Насєдкіна, Р. Сережникова. Серед українських науковців питання просвітницької роботи з батьками та формування усвідомленого батьківства розглядаються у працях О. Безпалько, Л. Буніної, І. Звєрєвої, В. Кравця, Г. Лактіонової, О. Лещенко, О. Песоцької та ін.

Однак спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування навичок усвідомленого батьківства молоді окремими суб'єктами територіальної громади в Україні не проводилося.

Мета статті – теоретично вивчити зміст соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді громадських організацій як суб'єкта територіальної громади.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом в Україні зростає кількість громадських організацій різного спрямування – громадсько-політичного, наукового, культурологічного, мистецького, спортивного, туристичного та ін. Формуючи активну життєву позицію своїх членів, сприяючи громадянському та соціальному становленню особистості, сучасні громадські організації водночас відіграють важливу роль у підготовці юнаків та дівчат до усвідомленого та відповідального батьківства, до шлюбу та сімейного життя.

Формування усвідомленого батьківства молоді – це системна діяльність, що спрямована на вироблення та вдосконалення у молоді когнітивної, емоційної й операційної складових батьківства, а також на визначення особистісної позиції щодо виконання соціальної ролі батьків та створення сприятливих умов для гармонійного розвитку і виховання дитини в сім'ї.

Неурядові організації – це громадські організації, благодійні фонди, які сформовані на принципах добровільності, не мають на меті отримання прибутку, незалежні та не підпорядковані урядовим структурам, захищають інтереси окремих груп людей відповідно до статуту [8, 68].

Здійснений нами аналіз програмних документів громадських організацій та їх роботи у територіальних громадах дає підстави виокремити кілька груп сервісних неурядових організацій, які працюють у напрямку формування усвідомленого батьківства молоді.

Першу групу утворюють організації, діяльність яких спрямована на профілактику негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі. У межах формування усвідомленого батьківства молоді ця діяльність спрямована на формування здорового способу життя взагалі та репродуктивного здоров'я дітей і молоді зокрема, профілактику ВІЛ/СНІДу та хвороб, які передаються статевим шляхом та ін.

До другої групи громадських організацій соціально-педагогічного спрямування ми відносимо ті, які пріоритетною метою своєї діяльності декларують соціальну підтримку та допомогу дітям, молоді та сім'ям, що відображено у назві цих організацій. За цією ознакою можна виокремити два типи таких організацій:

– представництва міжнародних організацій (Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Християнський дитячий фонд, міжнародна благодійна

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

організація «Надія і житло для дітей», міжнародна благодійна організація «Кожній дитині» та інші);

– вітчизняні громадські організації (Харківська громадська організація «Спорт і діти», Чернівецький обласний благодійний фонд «Діти Буковини», громадська організація «Дитинство» (м. Харків), Дитячий фонд «Манго» (м. Дніпропетровськ та ін.) [3].

До третьої групи неурядових організацій соціально-педагогічного спрямування входять організації, які працюють у напрямку формування усвідомленого батьківства молоді на комерційній основі (громадська організація «Сім'я» – пізнавально-ігровий Центр свідомого батьківства (м. Луганськ), обласна громадська організація «Школа мам» (м. Рівне), Хмельницький обласний благодійний фонд «Сім'я і дитина», громадська організація «Екологія сім'ї» (м. Київ) та ін.).

Робота зазначених громадських організацій в Україні всіляко заохочується державою, а їх діяльність здійснюється відповідно до державних програм.

Аналіз програм за 2005–2011 роки підтверджує інтерес громадських молодіжних організацій до формування усвідомленого батьківства молоді, причому ця діяльність орієнтована як на юнаків та дівчат, так і на молоді сім'ї. На всеукраїнському рівні за останні роки громадськими молодіжними організаціями реалізуються такі програми, як: «За збереження родини» (Народно-демократична ліга молоді); «Добра родина – міцна держава» (Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Центр молодіжних ініціатив «Школа лідерів»); «Родинний оберіг» (Спілка української молоді – Україна); «Велика родина – успішна країна!» (Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Українська молодіжна інформаційна агенція»); Програма соціальної просвіти молодих батьків «Варто знати» (Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Українська молодіжна інформаційна агенція»); «Мамина колискова» (Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Центр підтримки сільської молоді») тощо. [5].

Основними формами та методами роботи, що використовуються громадськими організаціями під час реалізації цих програм, є: організація та проведення семінарів, тренінгових занять, лекцій; проведення прес-конференцій, круглих столів; створення клубів сімейного спілкування; розповсюдження інформаційно-методичних матеріалів [5, 97].

Проаналізувавши вищенаведені програми, ми визначили, що серед основних аспектів формування усвідомленого батьківства молоді увага сучасних громадських організацій переважно зосереджується на

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

соціальному, правовому, психологічному та педагогічному аспектах. Розглянемо їх детальніше.

Соціальний аспект формування усвідомленого батьківства молоді передбачає ознайомлення з особливостями сучасної сім'ї, батьківства та його значенням у житті людини і суспільства; популяризацію батьківських цінностей та традицій. Щодо останньої складової, яскравим прикладом слугує програма «Мамина колискова», в рамках якої організовано кампанію в засобах масової інформації під гаслом «Проведи вечір у сімейному колі, серед найдорожчих тобі людей» та проведено конкурс серед учнів загальноосвітніх шкіл на кращий твір «Мій найкращий вечір у сімейному колі» [7].

Правовий аспект зорієнтований на ознайомлення з основами законодавства про шлюб та сім'ю, з найважливішими положеннями сімейного права, з обов'язками подружжя по відношенню один до одного, до дітей, до суспільства [7, 120]. У цьому напрямі останні роки плідно працює Асоціація майбутніх юристів України, яка організовує та проводить інтерактивні тренінги-семінари з метою розгляду проблеми «домашнього насильства», знайомить молодь з українським законодавством щодо цієї проблеми.

Психологічний аспект передбачає формування уявлень про особливості психології міжособистісних відносин, про психологічні основи сімейного життя і батьківства; розвиток почуттів, необхідних для сімейного життя та майбутнього батьківства [9, 120]. Прикладом може стати довгострокова програма Народно-демократичної ліги молоді «За збереження родини», метою якої є «формування у молодих родин успішних моделей сімейного життя та міжособистісних відносин, що ґрунтуються на діалозі, взаєморозумінні та повазі один до одного шляхом проведення навчальних семінарів, сприяння у спілкуванні молодого подружжя та взаємній підтримці» [3, 49]. Навчальні семінари спрямовані на розв'язання проблеми непорозуміння між чоловіком та дружиною, між батьками та дітьми; з'ясування причин цього непорозуміння; налагодження діалогу між подружжям, батьками та дітьми у родині.

Педагогічний аспект передбачає формування уявлень про роль сім'ї у вихованні дітей, її педагогічний потенціал, специфіку сімейного виховання, виховні функції батька та матері, шляхи підвищення педагогічної культури батьків [6, 120]. Однією з програм громадських організацій, в якій яскраво виражений педагогічний аспект формування усвідомленого батьківства, можна назвати «Програму соціальної просвіти

молодих батьків «Варто знати» (Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Українська молодіжна інформаційна агенція»). Мета програми – формування у молодих батьків навичок виховання дітей на основі сучасних передових методик шляхом проведення серії семінарів у більшості регіонів країни [7].

Таким чином, діяльність сучасних громадських організацій України з формування усвідомленого батьківства молоді здійснюється у різних аспектах. При цьому громадські організації мають значний потенціал та можливості для здійснення цієї діяльності у морально-етичному, фізіолого-гігієнічному, господарсько-економічному аспектах. Але на сьогодні, на жаль, більшість громадських організацій фактично не приділяють уваги формуванню усвідомленого батьківства молоді, а віддають пріоритет розв'язанню інших молодіжних проблем.

Узагальнюючи досвід діяльності неурядових організацій соціально-педагогічного спрямування у територіальних громадах, можна констатувати, що сьогодні вони працюють за такими напрямами:

– профілактика насильства та жорстокого поводження в сім'ї;

– формування у батьків навичок виховання дітей, проведення заходів для зміцнення інституту сім'ї;

– пропагування українських традицій подружнього життя, виховання дітей;

– підтримка національного усиновлення та розвитку дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей. Проведення рекламних кампаній, акцій щодо пропаганди формування культури усиновлення, опіки, піклування та розвитку дитячих будинків сімейного типу, прийомних сімей;

– забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків [4].

– організація профілактичної роботи щодо попередження та локалізації негативних явищ у молодіжному середовищі;

– реалізація соціальних програм у партнерстві з державними організаціями;

– проведення навчальних тренінгів та семінарів для фахівців соціальної сфери;

– залучення громадськості до розв'язання проблем дітей та молоді з використанням різних інформаційно-рекламних технологій [1].

У наш час неурядові організації соціально-педагогічного спрямування беруть курс на активну співпрацю з різними державними організаціями територіальної громади: загальноосвітніми закладами, соціальними

службами різного типу, позашкільними установами. Така взаємодія зумовлена цілою низкою причин. Передусім, неурядові організації не завжди мають належне приміщення для проведення своєї роботи, тому межах співпраці з державними організаціями вони можуть розгортати свою діяльність на їх території. Досить часто у громадських організацій є кошти для реалізації певних програм чи окремих заходів, але не завжди вони мають належний досвід соціально-педагогічної діяльності, тому звертаються по допомогу до фахівців соціальної сфери [1].

Ураховуючи це, перспективними напрямами такої співпраці можуть бути розробка та реалізація спільних проектів, обмін досвідом, налагодження системи роботи з особистістю на різних етапах її розвитку. Тільки такий підхід дозволить оптимізувати, забезпечити послідовність, наступність різних аспектів формування усвідомленого батьківства молоді. Він також дасть можливість підвищити рівень професійної компетентності фахівців соціальної сфери шляхом участі у тренінгах, навчальних семінарах, круглих столах, які проводять громадські організації, впровадити у практику роботи з дітьми та молоддю нові технології соціально-педагогічної роботи, акумулювати ресурси державних та неурядових організацій з метою поліпшення соціального ефекту від різноманітних соціальних програм, які реалізують соціальні служби, апробувати нові моделі надання соціальних послуг різним групам клієнтів [2].

Урахування досвіду неурядових організацій у подоланні негативних соціальних явищ та співпраця з ними дає змогу державним організаціям збільшити спектр соціальних послуг, зробити їх більш доступними, адресними та відповідними до потреб молоді у формуванні усвідомленого батьківства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Неурядові організації соціально-педагогічного спрямування, які пріоритетами своєї роботи визначили формування окремих складових усвідомленого батьківства молоді та активно працюють у цьому напрямі, можна вважати, поряд з державними організаціями, повноправними суб’єктами соціально-педагогічної роботи в територіальних громадах. Однак, для того, щоб соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді стала більш ефективною, на нашу думку, необхідним є створення та впровадження нової соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді яка б об’єднала зусилля всіх суб’єктів територіальної громади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : [монографія] / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.

2. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис. … доктора пед. наук : 13.00.05 / Безпалько. О. В. – Луганськ, 2006. – 467 с.

3. За збереження родини : інформ.-метод. збірка / [упоряд. П. М. Вікнянський, Ю. А. Краєва]. – К., 2007. – 100 с.

4. Конкурс проектів програм, розроблених громадськими організаціями, стосовно дітей, молоді, жінок та сім'ї, на 2008 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua.

5. Лісовець О. В. Роль молодіжних громадських організацій у підготовці молоді до сімейного життя / О. В. Лісовець. // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Чернігів, 2009. – Вип. 16– С. 95–100.

6. Методология и методы социально-педагогических исследований / Харченко С. Я., Кратинов Н. С., Чиж А. Н., Кратинова В. А.. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.

7. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту. Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua

8. Пащенко В. І. Неурядові організації як інститут громадянського суспільства : методологія дослідження та стан в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : 23.00.02 / В. І. Пащенко. – К. : НАН України, Інститут політичних і етнонаціональних досліджень, 2005. – 16 с.

9. Шнейдер Л. Б. Семейная психология : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Академический проект, 2006. – 768 с.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Островская. Общественные организации как субъект территориального сообщества по формированию осознанного родительства молодежи.

В статье проанализировано содержание социально-педагогической деятельности общественных организаций по формированию осознанного родительства молодежи как субъекта территориального сообщества; определены социальный, правовой, психологический и педагогический аспекты формирования осознанного родительства молодежи в деятельности общественных организаций.

***Ключевые слова**: осознанное родительство, территориальное сообщество, формирование осознанного родительства молодежи, общественные организации.*

SUMMARY

N. Ostrovska**ya**. Public organizations as a subject of local community in formation of conscious parenthood of youth.

This article analyzes the content of the socio-ducational activities of public organizations on the formation of conscious parenthood of youth as a subject of the local community; there are defined the social, legal, psychological and educational aspects of the formation of conscious parenthood of youth in the activity of public organizations.

Key words: conscious parenthood, local community, formation of conscious parenthood of youth, non-governmental organizations.

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

УДК 37.013.42

О. В. Панішева
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

КОМП'ЮТЕР ТА ІНТЕРНЕТ ЯК АГЕНТИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто позитивні на негативні впливи комп'ютеризації на соціалізацію школярів. Комп'ютер розглядається як один з агентів соціалізації школяра. Приділено увагу спілкуванню молоді у соціальних мережах, розглянуто особливості пошуку інформації в мережі Інтернет, висвітлено роль комп'ютерних ігор у соціалізації школярів. Висловлено власними погляд на засоби подолання та зменшення негативних впливів використання комп'ютерів на соціалізацію.

***Ключові слова**: соціалізація, агент соціалізації, моральні норми, комп'ютеризація, Інтернет, віртуальна реальність, спілкування, соціальні мережі, комп'ютерні ігри.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах ускладнення технічної інфраструктури суспільства головною передумовою його розвитку стає інформатизація освіти. Комп'ютери є основою нових інформаційних технологій, які застосовуються в багатьох сферах людської діяльності. Вони, поряд з іншими своїми функціями виконують і функцію соціалізації своїх користувачів. Комп'ютер став невід'ємною складовою життя дитини, частиною середовища, у якому відбувається розвиток школяра. Тому актуальним є вивчення впливу використання комп'ютерів та Інтернету на становлення особистості школяра – члена інформаційного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Використанню засобів інформаційних технологій присвятили дослідження багато науковців, серед яких А. Єршова, М. Жалдак, Н. Кульчицька, В. Монахова, О. Хара та ін. Вивченню специфіки взаємодії школярів з комп'ютерами приділено увагу у дослідженнях М. Коул, С. Пейперт, А. Беляєва, Ш. Текл та ін. Помітний доробок щодо соціально-педагогічних аспектів соціалізації дитини належить таким вітчизняним дослідникам, як І. Бех, Н. Гавриш, А. Капська, В. Кремінь та ін. Вплив використання комп'ютерів на стихійну соціалізацію розглядали Д. Альджев, А. Мудрик та ін..

Мета статті – визначити позитивний та негативний вплив використання комп'ютерів та Інтернету на соціалізацію школярів.

Виклад основного матеріалу. Діти XXI ст. істотно відрізняються від своїх ровесників минулих десятиріч, оскільки живуть у суспільстві з іншими соціально-економічними умовами, пріоритетами і цінностями. Відрізняються вони і тим, яку роль відіграє у їх житті комп'ютер. Вони «на ти» з комп'ютерною технікою чи не з пелюшок. Тому не дивно, що серед агентів соціалізації поряд з батьками, родиною, друзями останнім часом називають і

комп'ютер. Комп'ютер не лише став в один ряд за значущістю з батьками та вчителями у житті школяра, іноді він замінює їх.

Соціалізація – це двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у процесі яких формується унікальна, неповторна особистість [6, 46].

Сьогодні соціалізація особистості з філософсько-соціологічної проблеми дедалі більше стає педагогічною, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства загалом. Тільки соціально прийнятна соціалізація дає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі [6, 44].

Великі можливості для соціалізації дитини дає комп'ютер, особливо якщо є доступ до глобальної мережі. Одними з позитивних функцій Інтернету з точки зору соціалізації є такі, як масове тиражування духовних цінностей та соціальних норм певної соціальної групи чи спільноти; можливість політичного, економічного впливу на свідомість та поведінку особистості [5, 137].

Комп'ютер з доступом до Інтернету є специфічним засобом й особливою сферою комунікації [1, 88]. Інтернет сьогодні одночасно і полегшує спілкування між людьми, і ізолює людей від суспільства [8, 196]. Спілкування в Інтернеті найбільше приваблює підлітків, коли вони шукають нових друзів, борючись з реальною або уявною самотністю, або нові субкультури, намагаючись отримати відчуття належності до якоїсь групи. Належність до якоїсь референтної групи дозволяє дитині сховатися та розчинися в ній, розділивши групові цінності, відчути себе захищеною [4, 122].

В Інтернеті школярі отримують можливість спілкуватися з практично безграничною кількістю людей чи груп за інтересами, з різноманітними типами особистості, довідуються багато життєвих історій, мають можливість обмінюватися думками чи обговорювати питання, які їх цікавлять. Пошук власного кола спілкування відбувається паралельно з автономізацією від батьків. Підлітки хочуть бути незалежними, займатися чимось своїм [4, 120].

Інернет-спілкування компенсує відсутні або недосконалі міжособистісні контакти підлітків у реальному житті. Компенсацію міжособистісних контактів у віртуальній мережі можна розглядати як негативну, так і позитивну функцію спілкування. Позитивом можна вважати позбавлення індивіда почуття незахищеності, самотності засобами такого спілкування. В окремих ситуаціях віртуальне спілкування може знімати стрес.

У школярів, які отримують нове коло спілкування завдяки глобальній мережі, можуть змінюватися соціальні ролі. Окремі з них реалізують через віртуальне спілкування свою потребу у лідерстві, нереалізовану у спілкуванні з однолітками. Інші, використовуючи анонімність спілкування в Інтернеті, намагаються подолати ті внутрішні та зовнішні перешкоди, які роблять болючими безпосередні контакти: приховати реальні або надумані вади зовнішності, дефекти мови, окремі якості характеру (наприклад, сором'язливість); знайти можливість вийти за межі того реального мікросоціуму, у якому їх не схвалюють або не розуміють, тощо.

Анонімність у віртуальному просторі провокує підлітків обговорювати такі питання, про які в реальному житті вони не наважилися б завести мову. Психологи вважають таку активність позитивною, бо дитина не тримає в собі невирішені проблеми, задовольняє свій інтерес і готова до обговорення, прийняття чи відхилення думки інших. При цьому розширюється досвід спілкування, «розвивається соціальна компетентність, реалізуються такі суттєві потреби, як бажання виділитися з натовпу, бути поміченим» [4, 122].

Важливою ознакою соціалізації школяра є сприйняття ним норм певного суспільства. Пізнає та засвоює норми поведінки сучасна дитина не тільки у реальному, а й у віртуальному світі. В останньому випадку уявлення дитини про моральні норми можуть деформуватися. Цьому сприяє анонімність у віртуальному спілкуванні, яка виступає вже негативним чинником з точки зору соціалізації.

Наприклад, щоб зробитися недосяжними для критики та осудження з боку інших користувачів, дитина може реєструватися в соціальних мережах під видуманим ім'ям. Це може призвести до того, що дитина, відчуваючи свою безкарність, починає чинити асоціальні дії. Так, школяр може викладати у мережу власно створені творчі продукти сумнівної якості. Коментарі до творчих продуктів інших користувачів іноді бувають грубими, агресивними, перестають добиратися літературні вирази, а іноді використовується і нецензурна лексика. Причому, якщо в умовах традиційного «безкомп'ютерного» спілкування такі вчинки відразу осуджуються, зупиняються, попереджаються, то у віртуальному просторі цього не відбувається.

У реальному житті є контроль, закони, яких людина дотримується або боїться порушити через відповідальність за це. В інформаційному просторі Інтернету таких законів немає. Немає і живого присутнього погляду ближнього. Дитина, маючи можливість у квазіреальності

діяти потайки і безвідповідально, легко втрачає самоконтроль [3, 7]. Батьки, товариші, сусіди можуть навіть і не підозрювати, що завжди чемна і привітна в повсякденному житті дитина стає в Інтернеті грубою та цинічною. А в глобальній мережі це дуже просто, тут дозволено все: брехати, лаятися, красти, убивати, богохульствувати, порушувати і заповіді Божі, і норми людської моралі. Несформована дитина відчуває ейфорію від такої вседозволеності, намагається спробувати реалізувати такий спосіб поведінки і в реальному житті. Звикаючи порушувати моральні норми, дитина перестає відчувати сором від того, що вона їх порушує. Таким чином, у мережі швидко руйнується моральна сфера людської свідомості. За зовнішніми проявами дитина виглядає благополучною, а внутрішня її готовність до прийняття і реалізації соціально прийнятних соціальних норм значно зменшується. За таких умов трансформується і сприйняття світу, позитивного і негативного в ньому.

Загальновідомо, що якщо прагнення дитини до самоствердження, до дорослості, підвищена емоційність, юнацький максималізм, намагання виділитися, знайти себе тощо не задовольняються в реальному суспільному житті, вони спрямовуються в негативне річище. Ця спрямованість може бути до певного часу прихованою від очей дорослих, бо реалізується спочатку у віртуальному світі. Іноді ситуація набуває загрозливих масштабів, а коли вона «виходить на поверхню», уже втрачено час і робота з реадаптації дитини стає значно тривалішою у часі і вимагає більших зусиль. Отже, використання Інтернету як засобу спілкування можна вважати однією з умов, які можуть призвести до виникнення важковиховуваності школяра.

Спілкування дітей у соціальних мережах містить й інші загрози. Вони пов’язані з тим, що дорослі, які змалечку вчать дитину поводитися у реальному середовищі, зовсім не приділяють уваги формуванню цих навичок у квазіреальності. Експерти з лабораторії Є. Касперського зазначають таке. По-перше, дитина, спілкуючись у соцмережах, знає не всіх віртуальних друзів особисто. Під виглядом ровесників з ним може спілкуватися хто завгодно. Сумнівні «друзі» під виглядом посилання на фото або фільм можуть прислати посилання на порнографічний ресурс. Це не лише небезпечно для психічного здоров’я дитини, а й може спричинити зараження комп’ютера вірусами. Листування з незнайомцями може призвести до негативних наслідків. Діти готові перенести віртуальне спілкування в реальне життя. Пропозиція про зустріч може виявитися

небезпечною пасткою. Діти під час спілкування у соцмережі пишуть майже все, у тому числі плани на відпустку і її терміни, домашню адресу, причому супроводжують свої розповіді фотографіями. Така інформація легко може стати доступною для злочинців, які швидко встановлюють за цими даними рівень статків родини, їх режим життя, і батьки таких дітей можуть втратити майно за своєї відсутності. Сам голова антивірусної компанії Є. Касперський зазначив, що злочинці, які викрали його сина, скористалися для вибору цілі інформацією із соцмережі – профіль «ВКонтакте» Івана містив достатньо деталей, за якими можна зрозуміти його життя, роботу, переваги і спланувати злочин [7, 6].

Традиційні людські стосунки під час спілкування через Інтернет іноді набувають спотвореного змісту. Наприклад, дружба. Про неї у тій же мережі навіть з'явився крилатий вислів: «128 друзів в «Однокласниках» і жодного на дні народження». Так, у реальному житті, щоб знайти друга і навіть щоб підтримувати звичайні приятельські відносини, потрібно багато трудитися. «Друг не станешь вдруг», – каже російська приказка. Дійсно, щоб стати друзями, потрібно «пуд солі з'їсти» – пізнати людину, усі особливості її характеру. Тут потрібно і терпіння, і вміння стримати себе в конфліктних ситуаціях, поступитися чи підкоритися за потреби, чимось пожертвувати заради того, щоб надати другові допомогу. А в мережі цього немає – достатньо натиснути кнопку «дружити», і ти отримав нового друга. При цьому можеш про нього нічого не знати, окрім того, що він сам захоче розповісти про себе. А розповідь не завжди збігається з реальністю. Крім того, відповідати на повідомлення «друзів» можна не відразу, попередньо обміркувавши, що хочеш сказати. Іноді дитина може писати приємні слова, при цьому відобразивши на обличчі таку «міну», що в реальному житті це стало б приводом для сварки. Поступово дитина відучується спілкуватися. Вона не знає, як це робити «вживу», як реагувати у певній ситуації.

Не менш важливою за комунікативну функцією комп'ютерів є пізнавальна. Сучасні комп'ютери з відповідним програмним забезпеченням дають користувачу широкі пізнавальні можливості, які постійно розширюються. Комп'ютер сприяє підвищенню загальнокультурного рівня та рівня інформованості школярів Сьогодні існує велика кількість освітніх продуктів, які орієнтовані на різні вікові категорії: навчаючі програми, енциклопедії, дитячі розвиваючі ігри. У комп'ютері зберігається великий обсяг різноманітних даних, представлених у текстовій і графічній формі, у вигляді аудіо- та відео файлів, що, у свою чергу, дозволяє максимально задіяти всі основні канали отримання людиною інформації [4, 119].

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

Комп'ютер та Інтернет не тільки дають школяру широкі можливості для створення творчих продуктів, а й дозволяють отримувати в соціальних мережах пряму або непряму оцінку своєї творчої праці. Пряма оцінка – позитивні чи негативні відгуки щодо продукту творчої діяльності. Непряма – прохання поділитися створеним продуктом чи дати консультацію з його створення. Анонімність допомагає пом'якшити негативну оцінку.

Інтернет у навчальному процесі переважно використовується як джерело знань, бо він дає доступ користувачам до майже необмеженого банку інформації з усього світу. Довідники, енциклопедії, електронні бібліотеки, фотогалереї стали доступні кожному користувачу. Маючи необмежений доступ до мережевої інформації, користувач може задатися метою освоїти певну галузь знань або розширити свій кругозір [1, 87]. При цьому в Інтернеті можна знайти інформацію різного характеру та якості: від монографій, наукових статей, періодичних видань і художніх творів до домашніх сторінок школярів та домогосподарок [4, 120]. Іноді дитина, яка ще не має досвіду роботи з Інтернет-інформацією, сприймає всі знайдені в мережі відомості за перевірені, правильні, такі, що відповідають дійсності, що далеко не так.

У комп'ютерну епоху змінилася сама процедура пошуку інформації. На одному із сайтів є добірка речей, з якими вже ніколи не ознайомиться сучасний школяр. Поряд з обчисленням за допомогою логарифмічної лінійки зазначається і пошук інформації за паперовими довідниками та енциклопедіями.

Швидкість пошуку інформації за допомогою пошукових систем збільшилась, якщо порівнювати її з аналогічною під час роботи з паперовими джерелами. Якість роботи з інформацією, навпаки, стала меншою. Дитина може відшукати інформацію, яка відповідає пошуковому запиту, але не відповідає віковим особливостям школяра, що утруднює його роботу з нею, зменшуючи потяг до навчання. Іноді школярі під час роботи з інформацією в електронному вигляді просто копіюють її, пишуть реферати за допомогою двох кнопок «Ctrl C» та «Ctrl V». Педагоги зіштовхуються з тим, що учні повністю навіть не перечитують те, що скачують, обмежуючись швидким переглядом. Мінуси такої роботи очевидні. Дитина не вчиться відбирати головне, висловлювати письмово свою думку, не вчиться мислити взагалі. Адже розум за такої роботи майже не використовується. А розум має тренуватися, шукати, долати перешкоди, як атлет тренує свої м'язи, інакше, споживаючи інформацію у рафінованому вигляді, стає в'ялим, кволим, нездатним до самостійного мислення [2, 10]. Дитина звикла

приймати інформацію у готовому вигляді, не переробляючи її, не маючи власної думки, стає інертною і у процесі соціалізації. Нею легко керувати, їй можна нав'язати асоціальні думки тощо.

У зв'язку з цим видом діяльності виникає ще одна моральна проблема. У процесі правильного оформлення рефератів, наукових робіт тощо необхідні посилання на джерела з зазначенням сторінок. В електронному ресурсі вони майже завжди відсутні. І дитина на вимогу педагога правильно оформити список літератури просто домислює номер сторінки, яку вона нібито цитувала. Таке лукавство не є корисним надбанням особистості і привчає до безвідповідального ставлення до посилань у майбутній навчальній та науковій діяльності. Мережею Інтернет «гуляє» безліч інформації, яку власники сайтів видають за авторську, а справжні автори їх не вказані. Використання такої інформації порушує авторські права, що є вже не тільки етичною, а й правовою проблемою.

Користувач Інтернету може обирати, яка інформація йому корисна, а яка ні. Саме відсутність зовнішніх обмежень є однією з властивостей, яка вабить до себе школярів [4, 121]. Саме вона і становить одну з найбільших потенційних небезпек для розвитку учня. Дитина не може поставити межі та фільтр зовнішній інформації, вона засвоює її у «сирому вигляді» – некритично, недиференційовано, однією механічною пам'яттю. Змістовна пам'ять при цьому притупляється, творчі сили знижуються. Вседоступність породжує апатію. Наприклад, можливість знайти та копіювати будь-яку музику призводить до байдужості, до суб'єктивної втрати цінності самої музики. Діти її вже не слухають, а прослуховують, перелистують тощо [3, 7].

Не секрет, що в глобальній мережі міститься велика кількість ресурсів порнографічного характеру або таких, які пропагують насильство, містицизм. Шукаючи інформацію в Інтернеті, дитина може за посиланнями зайти на такі портали, які призначені лише для дорослих. Так, лідером за кількістю юних прихильників є соціальна мережа «Вконтакте», цю ж мережу управління МВС Росії визнало головним сховищем порнографічних матеріалів у Рунеті [7, 6]. Ці ресурси найбільшу небезпеку становлять для користувачів-школярів, які мають ще не сформовані ідеали і моральні установки, свідомість яких ще недостатньо міцна.

Найбільша небезпека використання дитиною глобальної мережі, в якій «усе є», на наш погляд, у тому, що Інтернет моделює імітацію світу, «ідентичного реальному». В Інтернеті немає реального життя, є тільки його ілюзія [3,7]. У зв'язку з цим виникає небезпека спотвореного сприйняття та

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

відображення соціальної реальності у дітей та підлітків [5, 137]. Прихильність до віртуального життя спричиняє такі наслідки, як «створення дисонансу між віртуальною та справжньою реальністю, бажання втечі у віртуальну реальність, зниження інтересу до активних форм використання вільного часу» [5, 137]. На жаль, сучасні діти нехтують фізичною активністю – рухливі ігри замінюють комп'ютерними. Психологи зазначають, що сучасні діти часто схильні до депресії. А схильність до депресії обернено пропорційна фізичній активності. Чим більше фізичної активності, тим менше часу на депресію. Отже, дитина втікає від реальності, створює власний віртуальний світ. Коло його інтересів звужується, що може негативно позначатися на її подальшому інтелектуальному та соціальному розвитку. Погіршується фізичне та духовне здоров'я дитини.

Віртуальне середовище Інтернету та реальне життя, на наш погляд, можна вважати двома різними соціальними середовищами. Соціологи зазначають, що «під час переходу до іншого соціального середовища дитина переживає кризу входження в нову соціальну спільноту, процес адаптації, розчинення в ній, що детермінується процесом індивідуалізації й завершується інтегруванням у соціальне середовище» [9]. Такі переходи від одного середовища до іншого сучасна дитина робить значно частіше, ніж її ровесники «безкомп'ютерної епохи», майже щодня, і тому переживати кризи школярам доводиться частіше.

Може скластися враження, що всі негативні чинники пов'язані з глобальною мережею. Але навіть працюючи за комп'ютером без виходу в Інтернет, дитина має певні ризики, які пов'язані із захопленням комп'ютерними іграми, що також можуть негативно впливати на несформовану психіку підлітків.

Ігри бувають різні. А. Мудрик наводить поділ комп'ютерних ігор за жанрами на strategy (стратегії), war-game (військова гра), action (бродилка-стрілялка), fighting (єдиноборство), simulator (симулятор), puzzle (головоломка), logic (логічна гра), quest (гра-загадка), adventure (пригода), role-play game (рольова гра), arcade (аркада, сходи) [4, 120].

За даними дослідників, деякі з них можуть викликати агресивну поведінку, потяг до насильства, екстремізму [1, 88]. Це стосується не тільки вбивств в іграх – «стрілялках». Переживання у грі настільки сильні, інтенсивні та гострі, що емоційно спустошують дитину і вона у повсякденному житті робиться байдужою, холодною, відчуженою [2, 10].

Водночас, серед комп'ютерних ігор можна знайти такі, у які за певних умов (наприклад, обмеження часу гри у них) навіть корисно грати

дітям. Позитивом використання комп'ютерних ігор можна вважати розвиток швидкості реакції, дрібної моторики рук, зорово-моторної координації; розширення історичного кругозору (в іграх, створених за реальними історичними подіями), заочне ознайомлення з окремими професіями, розвиток креативності, критичного та логічного мислення, здатність до стратегічного планування тощо. У деяких дослідженнях доведено, що використання комп'ютерних ігор може сприяти розвиненню функції розподілення уваги, просторової функції (переслідуюче та компенсаторне спостереження, отримання інформації від багатьох об'єктів, уявне обертання тощо). Комп'ютерні ігри дозволяють дітям навчитися краще контролювати навколишній світ, залучують їх до розвивальної діяльності, формують знання і вміння, які схвалюються суспільством, що дає основу розглядати ці ігри як засіб соціалізації [4, 123].

Дані ряду досліджень дозволяють говорити про можливості використання спеціально відібраних комп'ютерних ігор для компенсації інтелектуальної відсталості та корекції агресивної поведінки. Одним із перспективних напрямів реалізації соціалізуючого потенціалу комп'ютерних ігор є використання спеціально відібраних ігор з малолітніми правопорушниками з метою поліпшення їх комунікативних якостей, самосприйняття, оцінки наслідків власних дій та контролю власної імпульсивності [4, 125].

Отже, суцільна комп'ютеризація дає не тільки позитивні насідки. І якщо над проблемою обґрунтування доцільності використання комп'ютерних технологій працює велика кількість дослідників, то проблемі подолання негативних впливів використання комп'ютерів приділено ще недостатньо уваги.

Заборонити дітям користуватися Інтернетом не буде кращим рішенням. Проблему потрібно розв'язувати на різних рівнях. На технічному рівні з цією небезпекою можна боротися, налаштувавши опцію «безпечний пошук» («сімейний фільтр» тощо), яка допомагає виключити з результатів сайти сумнівного походження. Можна створювати дитячі профілі як субпрофілі батьків. Тоді батьки зможуть надавати дітям доступ тільки до безпечних профілів. Але сподіватися тільки на налаштування комп'ютера не можна. Юному користувачу потрібно пояснити, що можна і що не потрібно робити в Інтернеті. Ми вчимо дітей поводитися з незнайомцями на вулиці, так само потрібно навчити їх спілкуватися у віртуальному просторі [7, 6]. Обговорення з дитиною всіх можливих наслідків віртуального спілкування, моральних проблем, які виникають під час нього, навчання правил поведінки не тільки в реальному, а й у

віртуальному світі сприяє успішній соціалізації школяра.

Необхідною умовою попередження виникнення негативних впливів ми бачимо контроль з боку батьків. Не тотальний і караючий, а доброзичливий, співчутливий, розуміючий. Батьки можуть рекомендувати ігри, у які можна дитині грати. Оскільки у дорослих не завжди є час на те, щоб самому пограти в комп'ютерну гру, пройти всі її рівні і співвіднести ризики негативного впливу гри на психічне здоров'я дитини та користі від неї, то цю роботу мають виконати спеціалісти, наприклад студенти-психологи. Результатом може стати створення у мережі банку «безпечних», перевірених ігор.

На нашу думку, доцільно ввести для дитини часові обмеження на «подорож у віртуальну реальність». Нам відома родина, де хвилини для гри в комп'ютер діти «заробляють» кількістю кругів на стадіоні, підтягувань, успіхами у самоосвіті тощо. І для здоров'я корисно, і стимулює дитину не тільки займатися спортом, а й до саморозвитку. Причому виконуються фізичні вправи разом з батьками, які не тільки присутні поряд, а й власним прикладом демонструють здоровий спосіб життя. Разом відвідують виставки, кінопрем'єри, вистави у театрі, іподром, беруть участь у сімейних конкурсах та ін. Ключове слово тут «разом». На такому тлі 30 хвилин у віртуальну реальність не замінить того спектра позитивних відчуттів, які пережиті разом з батьками у реальному житті, і не завдадуть багато шкоди. З часом батькам у цей процес підрахунку зароблених хвилин втручатися стає непотрібним – дитина сама регулює та співвідносить свою фізичну, інтелектуальну та «комп'ютерну» активність. Уважаємо, що цим дітям просто поталанило з батьками.

Добре, якщо всім нашим дітям поталанить з учителями та соціальними педагогами, які організовуватимуть цікаву дозвіллєву діяльність школярів. Дослідники з'ясували, що частота і тривалість гри знижується з віком відповідно до того, як підвищується освітній рівень гравця [4, 120]. Тому перспективою подолання Інтернет-залежності є і приділення серйозної уваги підвищенню загальноосвітнього рівня школяра.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, найбільшу небезпеку використання комп'ютерів дітям несе тим, що формує спотворене уявлення про норми моралі, змінює сприйняття позитивного й негативного, провокує до асоціальних дій, створює ілюзію реального світу, спричиняє втрату суб'єктивної цінності інформації та ін.

Комп'ютер, хоч і увійшов у наше життя, не повинен замінювати дитині родину, живе спілкування з батьками та однолітками, що вимагає докладання певних зусиль з боку дорослих. Перспективним

убачаємоз'ясування динаміки зміни потягу до віртуального спілкування й відходу від реальності залежно від стилів виховання у родині, різних форм проведення дозвілля, участі дитини у суспільному житті, у релігійних організаціях тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альджев Д. В. Социальная педагогика. Конспект лекцій [Электронный ресурс] / Д. В. Альджев. – Режим доступа к работе : http:// lib.rus.ec/b/165783/read

2. . Телевизор занял неподобающее место в нашем доме / Архимандрит Рафаил // Мир, 2012. – № 14. – С. 10.

3. Зайцев А. Современный человек в сетях киберподмен / А. Зайцев // Мир. – 2011. – № 39. – С. 7

4. Мудрик А. В. Социальная педагогіка : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2005. – 200 с.

5. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : Курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.

6. Соціальна педагогіка : підруч. / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр учбової літ-ри, 2011 – 488 с.

7. Соцсети // Мир. – 2011. – № 39. – С. 6

8. Хара О. М. Психолого-педагогічні особливості навчання через Інтернет. / О. М. ара // Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. «Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи». 8-9 квітня 2008 р. – Полтава: ACMI, 2008. – С. 196-197.

9. Шулигіна Р. Соціалізаційний аспект розвитку дитини при підготовці її до школи [Електронний ресурс] / Р.Шулигіна. – Режим доступу до статті.

РЕЗЮМЕ

О. В. Панишева. Компьютер и Интернет как агенты социализации школьников.

В *статье рассмотрены позитивное и негативное влияние компьютеризации на социализацию школьников. Компьютер рассматривается как один из агентов социализации. Уделено внимание общению молодежи в социальных сетях, рассмотрены особенности поиска информации в сети Интернет, освещена роль компьютерных игр в социализации школьников. Автор высказал собственный взгляд на средства преодоления и уменьшения негативного влияния использования компьютеров на социализацию.*

Ключевые слова: *социализация, агент социализации, моральные нормы, компьютеризация, Интернет, виртуальная реальность, общение, социальные сети, компьютерные игры.*

SUMMARY

O. Panisheva. Computers and Internet as agentes schoolboy's socialization.

In the article positive and negative influence of a computerization on schoolboy's socialization is considered. The computer is considered as one of agents of socialization. The attention is paid to youth dialogue in social networks, informative function of the computer, features of search and information mastering in a network the Internet, a role of computer games in schoolboy's socialization are considered. The author states own sight at overcoming and reduction of negative influence of use of computers by socialization.

Key words: socialization, agent of socialization, moral standards, computerization, Internet, a virtual reality, dialogue, social networks, computer games.

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

УДК 37.013.42:331.556-053.2

В. М. Пігіда
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

СТВОРЕННЯ І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У статті подано характеристику компонентів системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. Описано основні етапи впровадження цієї системи у практичну соціально-педагогічну діяльність. проаналізовано використані форми і методи роботи спеціалістів з дітьми заробітчан та їх сім'ями.

***Ключові слова**: зовнішня трудова міграція, діти трудових мігрантів, діти «групи ризику», соціально-педагогічна підтримка, система взаємодії.*

Постановка проблеми. Протягом кількох останніх десятиліть в Україні стрімко зростають масштаби розвитку зовнішньої трудової міграції, тобто «переміщення працездатного населення у межах світового господарства у пошуках роботи, кращих умов життя» [4, 575]. Унаслідок невисокого рівня оплати праці, недостатньої соціальної захищеності, відсутності перспектив професійного зростання та через політичну й економічну нестабільність у країні, дедалі більша кількість наших співвітчизників змушена виїжджати працювати за кордон. Така ситуація призводить до негативних наслідків в економічній сфері, спричиняє погіршення демографічної ситуації, погано впливає на життя дітей заробітчан, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків. Розв'язуючи економічні проблеми, вони залишають своїх дітей без відповідного виховання, тим самим ставлять під загрозу успішність процесу їх розвитку й соціалізації.

Більшість дітей трудових мігрантів стикаються з великою кількістю проблем (психологічних, педагогічних, у спілкуванні та взаємодії із соціальним оточенням та ін.), вирішити які самостійно вони не можуть. Зазнаючи негативного впливу різних чинників, вони нерідко опиняються у так званій «групі ризику». З огляду на це діти заробітчан потребують професійної соціально-педагогічної підтримки з боку фахівців соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів, у яких вони навчаються. Отже, актуальним завданням сучасної соціально-педагогічної науки є створення та забезпечення функціонування системи взаємодії вказаних соціальних інститутів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі питання щодо вивчення специфіки проблем таких дітей та пошуку шляхів їх вирішення розглядаються у дослідженнях із соціальної педагогіки, соціальної роботи, соціології, психології. Зокрема заслуговують на увагу праці В. Андрєєнкової [5], Н. Гевчук [1; 2], Т. Дорошок [5], М. Євсюкової [3; 5], С. Золотухіної [5], Л. Ковальчук [5], К. Левченко [3; 5] , І. Трубавіної [3] та ін.

Однак, незважаючи на значну кількість наукових досліджень, проблема здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів на сьогодні залишається не розв'язаною. Це спонукало нас до проведення дослідно-експериментальної роботи щодо теоретичного обґрунтування, розробки і впровадження у практику системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні такої підтримки.

Мета статті – розкрити основні аспекти функціонування створеної нами системи у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Виклад основного матеріалу. Статистика підтверджує, що найвищий рівень трудової міграції спостерігається у прикордонних областях України, серед яких далеко не останнє місце посідає Луганська область. Тому експериментальною базою нашого дослідження було обрано загальноосвітні навчальні заклади та соціальні служби кількох міст і районів Луганщини.

Проаналізувавши наукову літературу та реальну соціально-педагогічну практику з досліджуваної проблеми, ми розробили систему взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан. Компонентами цієї системи традиційно було визначено: її мету, зміст, організаційні форми й методи, об'єкт та суб'єкт.

Метою системи стало знаходження оптимальних шляхів, способів, методів, форм взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів для найбільш ефективного забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

До складу об'єктів системи ввійшли:

– діти трудових мігрантів, які є учнями загальноосвітніх навчальних закладів і потребують соціально-педагогічної підтримки;

– їх сім'ї: батьки (які збираються виїхати працювати за кордон, уже там працюють або повернулися з міграції), родичі чи інші особи, що мешкають з дітьми та займаються їх вихованням за відсутності батьків, а також найближче соціальне оточення.

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

Суб'єктами системи виступили: з одного боку, соціальні служби (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служби у справах дітей); з другого – загальноосвітні навчальні заклади, в яких такі діти навчаються.

Зміст системи полягав у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей, батьки яких працюють за кордоном, спеціалістами соціальних служб та навчальних закладів. Така підтримка була спрямована на розв'язання різних проблем, надання допомоги у складних життєвих ситуаціях, сприяння адаптації та соціалізації, досягнення гармонійного психологічного стану й налагодження взаємовідносин із соціальним середовищем.

Ефективність соціально-педагогічної підтримки забезпечувалася правильним вибором форм та методів, які можна умовно поділити на три групи:

1. Форми і методи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів (партнерство, співробітництво, взаємодопомога).
2. Форми і методи соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів (індивідуальні: бесіди й консультування; групові: тренінгові заняття, ігри й використання засобів мистецтва).
3. Форми і методи роботи із сім'ями та найближчим соціальним оточенням дітей заробітчан (бесіди, консультування, залучення до участі у батьківських зборах, зустрічі зі спеціалістами, соціально-педагогічний патронаж).

Наступним кроком після розробки нашої системи взаємодії стало створення Програми щодо її впровадження у практику, яка передбачала реалізацію таких етапів:

1. Інформування керівників та педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалістів соціальних служб про актуальність досліджуваної нами проблеми та необхідність проведення експериментальної роботи у цьому напрямку.
2. Підписання Договорів про взаємодію у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів між адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів і керівництвом ЦССДМ та ССД.
3. Підготовка працівників цих служб та закладів до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан: забезпечення можливості оволодіння навичками командної взаємодії, встановлення між ними партнерських відносин, згуртування та формування командного духу.
4. Спільна діяльність, взаємодія фахівців у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, що включає безпосередню роботу з такими дітьми та їх найближчим соціальним оточенням.

Для виконання першого пункту Програми було організовано й проведено наради за участі керівників соціальних служб, директорів та

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

заступників директорів з виховної роботи навчальних закладів, у процесі яких вони були ознайомлені з метою, завданнями та сутністю нашого експерименту. Представники адміністрацій обох сторін відзначили важливість порушеної проблеми й дали свою згоду щодо участі в нашому експерименті, пообіцявши зі свого боку докласти максимум зусиль для досягнення позитивних змін.

За результатами проведених нарад було підписано Договори про спільну діяльність соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, які стали основними нормативними документами, що регламентували діяльність кожної зі сторін-учасниць нашого експерименту.

На засіданнях педагогічних рад кожної школи окремим пунктом було розглянуто питання їх участі у створенні системи взаємодії (разом із соціальними службами) щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. Членам педагогічних колективів було надано необхідну інформацію та запропоновано відповідно до їх посад і можливостей виконання певних обов'язків у процесі проведення експерименту. Після узгодження всіх важливих питань розпочалася робота щодо створення робочої групи, основною функцією якої стала координація загального ходу експерименту та сприяння виконанню кожною зі сторін узятих на себе обов'язків. До складу робочої групи уввійшли соціальні педагоги, соціальні працівники та психологи ЦССДМ, спеціалісти ССД, директори і заступники директорів навчальних закладів з виховної роботи, шкільні психологи, педагоги-організатори, класні керівники дітей заробітчан, а також деякі вчителі-предметники.

Для налагодження більш тісної взаємодії між усіма суб'єктами системи було організовано та проведено тренінг-семінар під назвою «Командна взаємодія». Метою цього заходу стало згуртування всіх фахівців, які здійснюватимуть соціально-педагогічну підтримку дітей трудових мігрантів, формування в них командного духу, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, що забезпечуватиме ефективну роботу команди.

Узявши участь у тренінгу-семінарі, спеціалісти соціальних служб та працівники навчальних закладів дістали змогу покращити свої комунікативні навички та навички контактної взаємодії у колективі, оволоділи існуючими способами організації спільної діяльності та спільного розв'язання проблем, навчилися розподіляти обов'язки і відповідальність між членами команди, освоїли шляхи запобігання конфліктним ситуаціям та їх розв'язання.

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

Наступним етапом нашого експерименту стала організація безпосередньої роботи щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

Контроль за виконанням раніше підписаних між ними Договорів узяли на себе керівники соціальних служб та директори навчальних закладів. На них було покладено управлінську функцію.

Організаторську функцію виконували заступники директорів шкіл з виховної роботи. Вони піклувалися власне про налагодження та підтримку ефективної взаємодії між спеціалістами ЦССДМ, ССД, з одного боку, та педагогічним колективом навчального закладу – з другого, забезпечували створення умов, необхідних для успішного здійснення ними своїх обов'язків.

Важливу роль у функціонуванні створеної нами системи взаємодії відіграла спільна діяльність шкільних соціальних педагогів, психологів та психологів ЦССДМ. Вони розробили і провели низку тренінгових занять, метою яких було підвищення рівня психологічної стійкості дітей трудових мігрантів, формування в них адекватних ціннісних орієнтацій. Тематика проведених соціально-психологічних тренінгів була такою: «Шляхи подолання стресових ситуацій і формування стресостійкості особистості», «Зменшення проявів дитячої тривожності», «Подолання агресивності», «Самооцінка та самоконтроль особистості», «Формування впевненості в собі», «Ієрархія життєвих цінностей людини», «Ідеальна сім'я та сімейні взаємовідносини», «Як досягти успіху в житті». Крім групових форм і методів роботи, соціальні педагоги разом із психологами продовжували приділяти увагу й індивідуальним, здійснюючи консультування дітей заробітчан стосовно питань, які в них виникали.

У спільній діяльності соціальних педагогів (шкільних і тих, що працюють у соціальних службах) слід указати на особливе значення соціально-педагогічних тренінгів, які охопили такі питання: «Профілактика адиктивної поведінки», «Профілактика правопорушень», «Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ», «Здоров'я та здоровий спосіб життя», «Знаємо та захищаємо свої права», «Розвиток комунікативних умінь і навичок», «Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій», «Професійна орієнтація старшокласників». Вибір цих тем був не випадковим, він здійснювався з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів.

У своїй роботі соціальні педагоги також активно використовували рольові ігри з різними повчальними сюжетами, звертаючи особливу увагу на сімейну ситуацію кожної дитини, відносини з однолітками, учителями,

виховуючи в них позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, формуючи такі якості, як милосердя, доброзичливість, готовність надати допомогу оточуючим тощо.

Проведення виховних годин та бесід на етичні теми стало функцією класних керівників (за методичної підтримки соціальних педагогів та соціальних працівників ЦССДМ). Так, у цих бесідах вони торкалися таких тем: «Роль сім'ї у житті людини», «Що таке справжня дружба?», «Взаємовідносини статей та гендерна рівність?», «Яку роль у нашому житті відіграють гроші?», «Як досягти успіху?», «Чому необхідно дотримуватися норм і правил, прийнятих у суспільстві?», «Для чого необхідна освіта», «Як обрати професію?» та ін.

Активну участь дітей трудових мігрантів у масових шкільних заходах культурно-дозвіллєвого та профілактично-попереджувального характеру забезпечували педагоги-організатори. Залучення до святкових концертних програм, різноманітних конкурсів, вікторин, змагань, ігор, виступів агітаційних бригад, виставок творчих робіт, походів та екскурсій, зустрічей з цікавими людьми та інших подібних заходів давало змогу залучити їх до творчого процесу, сприяти налагодженню нормальних взаємовідносин з однолітками, забезпечити змістовне проведення дозвілля.

Учителі-предметники також докладали значних зусиль для забезпечення змістовного проведення дозвілля дітей заробітчан, запропонувавши їм участь у творчій діяльності шкільних гуртків, секцій, творчих колективів та об'єднань за інтересами. Особлива увага в роботі дитячих творчих об'єднань та колективів приділялася методу арт-терапії.

Однак важливою у нашому експерименті була не лише безпосередня діяльність з дітьми заробітчан, але й налагодження взаємовідносин з їх сім'ями, що відбувалося за трьома напрямами:

1. Особам, на яких тимчасово покладені виховні функції стосовно дітей трудових мігрантів, надавалася інформація про особливості розвитку дітей різного віку, існуючі форми й методи сімейного виховання, шляхи налагодження контакту з дитиною та способи розв'язання конфліктних ситуацій. За потреби їм пропонувалася методична література з педагогіки, психології; проводилися зустрічі з різними спеціалістами. Таким чином, родичі (або інші особи), які тимчасово замінюють дітям мігрантів батьків, мали змогу підвищити свій культурно-педагогічний рівень, отримати відповіді на актуальні для них у такій ситуації питання, поспілкуватися з фахівцями та отримати пораду від людей, що на власному досвіді зіштовхнулися з подібними труднощами (за принципом «рівний–рівному»).

2. Для батьків, що лише збиралися виїхати працювати за кордон, розроблялися методичні рекомендації щодо особливостей функціонування дистантних сімей та специфіки їх проблем; зосереджувалася увага на необхідності підготовки дитини до тривалого розлучення з батьками, а також по змозі – регулярного спілкування з ними (по телефону, через мережу Інтернет) під час їх перебування у трудовій міграції. Корисним у таких ситуаціях також стали організовані спеціалістами зустрічі потенційних трудових мігрантів з людьми, які вже повернулися після заробітків з-за кордону та могли розповісти про складності, з якими вони стикнулися, дати певні поради й настанови, застерегти від помилок і ризиків.

3. Колишні трудові мігранти також потребували допомоги фахівців, яка полягала передусім у відновленні довірливих взаємовідносин з власними дітьми, налагодженні контакту з ними, установленні сприятливого психологічного клімату в сім'ї. Повернувшись після тривалої відсутності, батьки часто не могли знайти правильний підхід до власних дітей, які за цей час уже встигли подорослішати і змінитися, звикнути до самостійності й незалежності, не отримуючи належної батьківської уваги й турботи. На відновлення втрачених сімейних зв'язків і була спрямована робота спеціалістів з ними. Крім індивідуальних бесід та консультувань психологів і соціальних педагогів, сім'ям колишніх заробітчан (батькам разом з дітьми) було запропоновано взяти участь у тренінгових заняттях, що значно сприяло розв'язанню вказаних проблем.

В окремих випадках (коли батьки чи особи, що тимчасово їх замінюють, не йшли на контакт; коли з'являлася інформація про несприятливі умови життя дітей заробітчан або навіть про загрозу їх здоров'ю) ухвалювалися рішення про негайне відвідування таких сімей удома та здійснення соціально-педагогічного патронажу. Таких випадків було зафіксовано не дуже багато, однак вони все ж таки спостерігалися. Тому їм була приділена необхідна увага.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У процесі впровадження розробленої нами системи взаємодії через організований соціально-педагогічний вплив на дітей трудових мігрантів, їх сім'ї та родичів спеціалісти соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів сприяли покращанню умов їх життєдіяльності, допомагали в налагодженні більш сприятливих взаємовідносин, забезпечували ефективну соціалізацію цих дітей. У подальшому доцільним убачаємо

проведення заходів щодо вдосконалення функціонування вказаної системи взаємодії у вже охоплених експериментальною діяльністю навчальних закладах та розширення сфери її впровадження шляхом залучення інших шкіл та соціальних служб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гевчук Н. Організація виховної роботи з дітьми трудових мігрантів в умовах загальноосвітнього навчального закладу / Н. Гевчук // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». –2011. – № 2. – С. 387-390.

2. Гевчук Н. С. Виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-педагогічного середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Н. С. Гевчук. –К., 2012. – 20 с.

3. Левченко К. Захист прав дітей трудових мігрантів: правові та організаційні засади / К. Левченко, І. Трубавіна, М. Євсюкова // Соціальний педагог. – 2008. – №8 (20), – С. 42–55.

4. Мочерний С. В. Економічна теорія : навч. посіб. / С. В. Мочерний. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 640 с.

5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / [В. Л. Андрєєнкова, Т. О. Дорошок, М. В. Євсюкова та ін.] ; за заг. ред. К. Б. Левченко. – К. : ФОП «Купріянова», 2007. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Пигида. Создание и внедрение системы взаимодействия социальных служб и общеобразовательных учебных заведений в осуществлении социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов.

В статье представлена характеристика компонентов системы взаимодействия социальных служб и общеобразовательных учебных заведений в осуществлении социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов. Описаны основные этапы внедрения этой системы в практическую социально-педагогическую деятельность. проанализированы использованные формы и методы работы специалистов с детьми трудовых мигрантов и их семьями.

***Ключевые слова**: внешняя трудовая миграция, дети трудовых мигрантов, дети «группы риска», социально-педагогическая поддержка, система взаимодействия.*

SUMMARY

V. Pigida. Development and implementation of the system of interaction of social services and educational institutions in carrying out social-educational support of labor migrants' children.

The article characterizes components of the system of interaction of social services and educational institutions in carrying out social-educational support of labour migrants' children. It describes main stages of introduction this system into the practical social-educational activities. The used forms and methods of professionals' work with labour migrants' children and their families are analyzed in the article.

Keywords: foreign labor migration, labour migrants' children, children «at risk», social-educational support, system of interaction.

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

УДК 37.03:061.215

П. Ф. Рибалко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

АНАЛІЗ СИСТЕМОУТВОРЮЮЧИХ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА САМОВИХОВАННЯМ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ У СТРУКТУРІ ДІЯЛЬНОСТІ СКАУТСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

У статті визначено суть, основні характеристики системи самовиховання в скаутизмі, розкрито функціональні можливості скаутської системи виховання і самовиховання, науково обґрунтовано напрями застосування системи самовиховання скаутингу у діяльності сучасних дитячих і молодіжних організацій.

***Ключові слова**: самовиховання, скаутинг, виховна система, діти, підлітки, громадська організація, самореалізація, самоствердження, виховання, педагогічні категорії, ідеал виховання, скаутський патруль.*

Постановка проблеми. Важливою проблемою сучасного суспільства є проблема виховання дітей та молоді, оскільки суттєво знизилася роль громадських, дитячих організацій, значно зменшилася кількість державних та відомчих закладів, клубів, секцій, творчих студій тощо, порушилися взаємодії школи і соціальних інститутів виховання, у зв’язку з чим виникла гостра потреба у побудові системи виховання з урахуванням сучасних умов життя [5, 6].

Оновлення сутності дитячого руху вимагає перегляду мети, завдань, змісту, форм, методів та засобів роботи з дітьми. Цілком очевидно, що нині головні зусилля мають бути спрямовані на те, щоб полегшити соціалізацію дітей, створити умови для всебічного розвитку особистості через розмаїття форм діяльності [2].

Пізнаючи світ і себе як його частину, вступаючи в різноманітні стосунки з людьми, дитина стає членом суспільства. Причому в такому разі діяльність дитячої організації полягає не у підміні школи як соціального інституту, основним завданням якого є залучення дітей і підлітків до життєво необхідних знань, а через притаманні цій організації специфічні форми і методи роботи створити необхідні умови для самореалізації і самоствердження особистості, апробації отриманих знань у реальних стосунках [7].

У сфері суспільного життя на одне з перших місць висуваються проблеми становлення розвитку творчої особистості. Сьогодні в Україні діють спілки підлітків й учнів, з’являються різноманітні об’єднання за інтересами і напрямами соціальної діяльності. Одна з відмінних ознак сучасного етапу розвитку дитячого руху полягає в тому, що жодна з

дитячих організацій не претендує на монопольне право представляти інтереси дітей і юнацтва [6].

Становлення особистості – досить складний процес, зумовлений цілою низкою чинників, що визначають його протікання та результат. Однак, незважаючи на різноманітні підходи до цієї проблеми, загальновизнано, що провідним фактором цього процесу є самовиховання [1].

Одним із значних резервів докорінного покращання якості виховної роботи дитячого руху є активізація людського фактору, коли зовнішній виховний вплив органічно поєднується з активністю особистості у власному розвитку і вдосконаленні.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічною основою дослідження є теорія наукового пізнання, концепція розвитку людини, положення про об'єктивно закономірний характер суспільних явищ, їх взаємозв'язку і взаємозумовленості, положення про конкретно-історичний підхід до вивчення педагогічних явищ, теорія взаємодії процесів виховання і само-виховання. Теоретичною основою стали наукові праці з теорії та історії педагогіки, психології, філософії, історії, а саме: А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі, С. Смайльс, Д. Карнегі, Е. Кей, М. Новикова, з питань виховання та самовиховання молоді, теорії самовиховання: Л. Рувинський, А. Арет, А. Соловйова, І. Донцов, Г. Костюк, Ю. Орлов, А. Кочетов, Н. Ничкало. Питання, пов'язані із самопізнанням, самовдосконаленням особистості, порушувалися ще в найдавніших філософських системах і відображені у творах філософів Стародавньої Греції і Риму. Пізніше значний внесок у їх вивчення зробили такі мислителі, як Я. Коменський, Д. Локк, О. Декарт, І. Гете та ін. Вивчали проблему самовиховання М. Монтессорі, Д. Карнегі, С. Смайльс, Е. Кей, М.Новиков, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Шацький, О. Ковальов, Л. Рувинський, Ю. Старосольський.

Проблемі самовиховання особистості, її практичній реалізації значну увагу приділив засновник скаутського руху Р. С. Баден-Пауелл, який підкреслював, що скаутська організація – це передусім виховна організація, діяльність якої спрямована на те, щоб доповнити сімейне та шкільне виховання [1].

В основі системи скаутингу лежить ідея всебічного розвитку особистості, в якій не останню роль відіграє самовиховання. Самовиховання виконує роль своєрідного внутрішнього двигуна, значно активізує процес формування особистості, прискорює розвиток трудових, моральних та вольових якостей. У скаутизмі самовиховання розглядається

як цілеспрямована, планомірна робота над собою кожної особистості і колективу з формування і самовдосконалення. Скаутська методика враховує і використовує психологічні особливості дитячого віку, які вимагають застосування різноманітних заохочень, надання можливості обирати відповідний ступінь складності випробування згідно із захопленнями і цінностями, сформувати корисні для життя вміння і навички. Це сприяє виробленню характеру, використанню принципів конкуренції особистостей. Система скаутингу ставить в основу своєї діяльності турботу про людей і навколишнє середовище, у цьому полягає значний виховний потенціал [8].

Відповідно до вікових особливостей у системі скаутингу діє методика професійної спрямованості. Створюються групи за інтересами, що спеціалізуються у певному виді діяльності. Така система формує у дітей і підлітків цінності, які сприяють саморозвитку і самовихованню особистості. Оволодіння скаутськими знаннями і вміннями приводить до виховання сили волі, дисциплінованості, характеру.

Самовиховання – це вольова діяльність особистості, спрямована на формування високоморальної поведінки, розвиток вимогливості до себе, самооцінки. Усе це відображено в роботі скаутської організації, оскільки серед її основних принципів – духовне зростання, виховання громадянського обов'язку, прагнення стати справжнім громадянином.

Експериментальною базою дослідження стала база заміського наметового оздоровчого табору скаутських організацій «КУРГАН» (с. Курган, Лебединського району Сумської області).

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз поняття «самовиховання» дав змогу виявити основні елементи самовиховання, що виступає напрямом, методом і результатом розвитку особистості й ґрунтується на самоуправлінні поведінкою і діяльністю особистості [3].

Самовиховання – це усвідомлений, керований самою особистістю саморозвиток, в якому планомірно формуються якості, характер і здібності людини, причому функції вихователя поступово передаються вихованцеві. Частина педагогів указують на те, що самовиховання – добровільна діяльність, результативність якої залежить від гармонійної єдності зовнішніх вимог і внутрішніх прагнень самої особистості, її бажання стати кращим. Якщо виховання, як засвідчують деякі дослідники, може інколи здійснюватися незалежно від волі і бажання вихованця, то самовиховання як процес усвідомленого, цілеспрямованого і бажаного розвитку сил можливе лише за умови єдності сприятливих зовнішніх факторів і певних внутрішніх передумов[2, 7, 9].

Самовиховання виступає суб'єктивним відображенням виховання і виконує відповідні функції. У процесі дорослішання вихованці виявляють дедалі більшу активність, а закріплення і поглиблення результатів виховання відбувається завдяки зусиллям самих дітей. У формуванні особистості самовиховання є провідним напрямом самовизначення і самоствердження особистості у суспільстві, одночасно виступає формою реалізації індивідуальних задатків особистості завдяки її власним зусиллям.

Становлення особистості дитини, її виховання і самовиховання відбуваються в спілкуванні з оточуючими людьми. Порівнюючи вчинки дітей з поведінкою близьких до них людей – батьків, вихователів, ровесників, починаєш усвідомлювати, що психологічні особливості дітей безпосередньо залежать від досвіду спілкування з ними. Це приводить, у свою чергу, до висновку про необхідність пошуку джерел формування і причин зміни певних особистісних якостей підлітків в особливостях діяльності тих соціальних об'єднань, активними членами яких вони є [2]. З-поміж інших таких об'єднань виступає і скаутська організація.

Скаутська організація ставить перед собою такі завдання:

– сформувати індивідуальний характер (почуття обов'язку, рішучість, витривалість, терпіння, вміння покладатися на себе і бути винахідливим у скрутних ситуаціях, благородність і доброта у ставленні до інших);

– розвинути в дитини любов і звичку до праці;

– навчити молоду людину служити іншим і пройнятися бажанням цього служіння;

– виховати в ній почуття патріотизму.

Скаутська методика самовиховання ґрунтується на членстві та поступальній програмі і здійснюється:

– в патрульній системі, яка допускає дітей до бажаного ними членства в групі патрулі, де спочатку проводить заняття скаут-лідер, а потім діти стають більш самостійні в управлінні;

– у ряді ступінчатих проб і застосувань, накладанні більшої відповідальності за себе й інших. Це допомагає одержати певні знання, сформувати вміння співкерувати з іншими [8, 10].

У скаутизмі самовиховання – це процес розвитку особистості з метою розкриття свого максимального потенціалу[1].

Тому метою самовиховання в скаутській організації є розвиток «доброї, повноцінної людини і справжнього громадянина» (Р. Баден-Пауелл). Найважливішими аспектами розвитку самовиховання в скаутизмі є:

– виховання самоповаги;

– вироблення самодисципліни (мати над собою контроль, бути врівноваженим);

– формування вміння самоаналізу (розуміти власні потреби і зміни в житті);

– вміння самостійно ухвалювати необхідні рішення.

В системі скаутингу самовиховання у формуванні особистості виконує такі функції:

– відбиває міру засвоєння особистістю, що формується, вимог суспільства;

– виступає реальною можливістю врахування та вдосконалення індивідуальних особливостей особистості завдяки її власним зусиллям;

– є показником ефективності виховної роботи.

Педагогічна допомога в самовихованні скаутів полягає в організації цілеспрямованих зв'язків особистості з навколишнім середовищем, в активному керівництві складним внутрішнім духовним життям вихованця. Педагогічне керівництво самовихованням скаута в основному відбувається за такими напрямами:

– визначення рівня вихованості, здатності працювати над собою;

– стимулювання самопізнання;

– формування ідеалу для наслідування в самовдосконаленні;

– установлення зв'язку покликання-самовиховання;

– активізація вольових зусиль, спрямованих на самовиховання;

– створення поля вільного часу для всебічного розвитку;

– використання різних видів діяльності, які створюють умови для активного самовиховання;

– систематичне заохочення активності у напрямку до самовдосконалення.

Отже, розгортання самовиховання вимагає докорінної зміни характеру відносин між вихователем і вихованцем. У скаутській організації панують рівнопартнерські відносини, коли слова вихователя, звернені до свого вихованця, сприймаються як порада доброго друга, однодумця. Роль дорослих у скаутизмі не розглядається як контроль, тому що діти і молодь можуть усебічно розвиватися тільки в умовах поваги їх особистості. Лідер у цій організації має можливість використовувати важливий інструмент впливу на дітей – їх власну думку [7, 9].

Протягом усього часу функціонування скаутського руху важливим інструментом у досягненні основної мети виступають скаутські методи, які визначаються через обіцянку і закони, навчання через справу; членство у

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

таких групах (наприклад патруль), що включають прийняття відповідальності і підготовку до самоконтролю під керівництвом дорослих, спрямованих на розвиток характеру і набуття знань, упевненості в собі, надійності і здатності як до співробітництва, так і до керівництва; прогресивні і стимулюючі програми різноманітних заходів, які базуються на інтересах учасників, включаючи ігри, корисні навички і служіння суспільству, які розвиваються здебільшого на свіжому повітрі у прямому контакті з природою [1].

Програми розвитку скаутів мають конкретний і дійовий характер, гармонійно поєднують інтелектуальне, трудове і фізичне насичення. Система скаутських відзнак має на меті підкреслити особливості скаутської діяльності. Кожен етап проходження скаутських випробувань ускладнюється. Однак головна увага при цьому приділяється чесній грі, солідарності, самостійності учасників, їх знанням. Проведення різних зборів патруля, видів діяльності включає такі теми, які відповідають підготовці до складання різноманітних тестів. Важливого значення набувають тут ігри, які складені так, що за їх допомогою діти пізнають навколишній світ. Тут виробляються вміння, необхідні для життя у природі. Усе це безпосередньо впливає на розвиток самовиховання особистості, формування її світогляду. До скаутів, що пройшли різні випробування, ставляться з довірою ровесники, скаут-лідери, вони стають самостійними людьми, уже в різних ситуаціях зуміють віднайти потрібне рішення, повести інших правильним шляхом. За допомогою скаутських випробувань створюються умови для самовиховання, проводяться спостереження за діяльністю скаута в атмосфері самовиховання. Скаут виробляє, оформлює і закріплює певні риси характеру. Дітям дається можливість виявити і показати набуті вміння [8, 9, 10].

Етапи власного зростання дають дитині реальну перспективу саморозвитку, коли від досягнення певного рівня вона зможе дійти до такого, який дає змогу ділитися з іншими власними знаннями і вміннями. Умови для саморозвитку і успішного руху вперед створює система скаутських спеціальностей. Самовиховання в скаутизмі стає основним напрямом самовдосконалення особистості.

Методи і форми організації самовиховання дітей і підлітків допомагають їм розвивати і використовувати власні можливості. У змаганнях, різних ігрових ситуаціях скаути вчаться спостерігати за собою, вивчати інших, бачити ситуацію, тобто орієнтуватися в собі, людях, обставинах. І одночасно вони вчаться самі виявляти впевненість, твердість характеру, стійкість позиції, переконливість [3, 4, 6].

Провідним засобом самовиховання скаутської методики є діяльність. Самовиховання в скаутизмі залежить від спільної для різних видів діяльності внутрішньої структури: мотиву, мети, особистісного смислу, який певним чином оцінюється людиною. Кожен вид такої діяльності містить необхідні компоненти для засвоєння відповідних знань, переживань, відносин. Це означає, що у всебічному самовихованні один вид діяльності не може замінити інших. Ось чому у скаутській організації у процесі самовиховання завдання морального, фізичного, вольового та естетичного самовиховання здійснюються дітьми та підлітками одночасно [1].

Ефективність організації самовиховання скаутів залежить від створення відповідних зовнішніх та внутрішніх умов, які спонукають до систематичної роботи над собою. Зміст роботи над собою, програма самовиховання скаутської організації визначає у цілому результат самопізнання.

Результати дослідження дозволили зробити такі **висновки**:

1. У вітчизняній історико-педагогічній науці скаутинг розглянуто як систему організації і керівництва самовихованням, що виступає провідним компонентом виховної роботи. Йому підпорядковуються всі інші складові діяльності скаутської організації, в основу якої покладено принципи демократизму і гуманізму, особистісно орієнтований підхід у взаємовідносинах.

2. Скаутинг як педагогічна система включає ефективні засоби стимулювання самовиховання:

– постійне заохочення до самовдосконалення;

— система прогресивного тестування

— розвиток навичок самоконтролю за допомогою певних вправ;

— індивідуальні програми розвитку особистості;

— прогресивні і стимулюючі програми різноманітних заходів, які враховують інтереси учасників організації.

3. Самовиховання як складна розгорнута система принципів, форм, методів, напрямів діяльності скаутів ґрунтується на активізації внутрішніх потенційнихможливостей та резервів вихованців. Скаутський метод визначається через обіцянку і закони; навчання через справу; членство у малих групах; стимулюючі програми різноманітних заходів; гру.

Важливими формами роботи в організації самовиховання в скаутській організації є патрульна система, табори, скаутські заняття, довготривалі навчальні програми, поступове досягнення сходин зростання скаутів (певні ступені досягнення), або система скаутських розрядів.

Великого значення у формуванні і розвитку особистості в системі скаутингу надають естетичному, трудовому, моральному, фізичному самовихованню.

4. Педагогічні умови підвищення ефективності процесу самовиховання дітей і підлітків полягають насамперед у наданні можливості вихованцям випробувати себе у різноманітних специфічних для скаутингу видах діяльності.

5. Педагогічне керівництво самовихованням дітей і підлітків у скаутській організації забезпечує створення умов для реалізації власної активності вихованців через створення гуманних відносин між дітьми і дорослими, специфічні позиції керівника – скаут-майстра як старшого товариша, підтримку та допомогу за умови свободи та відсутності жорсткого контролю. Взаємовідносини між скаутами будуються на суб'єкт-суб'єктних рівнопартнерських позиціях.

6. Виховна робота скаутингу ґрунтується на врахуванні вікових та індивідуально-психологічних особливостей вихованців. Так, дошкільники (кабскаути) мають виконувати обіцянку і закони, які вони створюють самі. Кабскаути (5–12 років) ставлять перед собою такі цілі: розвивати та виховувати громадянські якості, виховувати повагу до себе й інших людей, визначити, що для людини найпотрібніше. Бойскаути (12–15 років) спрямовують самовиховання на розвиток самостійності. Скаут повинен виконувати свої обов'язки так, щоб у них виявлялася їх власна самостійність.

7. Результатом самовиховання в роботі скаутів є прискорення розвитку самосвідомості, зокрема таких її утворень, як рефлексія, самооцінка, самоповага, упевненість у собі.

На основі спостережень за діяльністю скаутських організацій можна виділити компоненти, що мають актуальне значення і можуть бути використані в сучасних умовах:

– цілеспрямованість усіх видів роботи зі скаутами, за яких кожен захід ураховує основні цілі і завдання виховання і самовиховання;

– реалізація на практиці принципів вікового підходу і вимог поступовості, прогресу, конкретності, що відображаються в розподілі групи на рівні секції, наявності перспективних програм-тренувань, послідовному ускладненні знань, елементах новизни, підтримці постійного ентузіазму, наданні поля діяльності для задоволення активності;

– ефективний виховний вплив скаут-лідерів, батьків;

– факт використання змагань, романтики, різнобарвності церемоній;

– наявність елементу зацікавлення, використання активних видів діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баден-Пауэлл Р. Скаутинг для мальчиков / Р. Баден-Пауэлл. – Лондон, 1908.
2. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / [ред. О. В. Сухомлинська]. – К., 1997. – С. 8–11.
3. Голуб Т. Виховуємо обдарованих дітей (Батьківський катехізис, або Закони розумно-організованого сімейного виховання школярів) / Т. Голуб // Завуч. – 2004. – № 22. – С. 47–53.
4. Гончар Т. Заняття психолога з підлітками / Т. Гончар. – К. : Шкільний світ, 2006. – 120 с.
5. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К. : Держ. Ін-т проблеми сім'ї та молоді, 2003. – 232 с.
6. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. Ч. 1. – К. : АТ Вид-во «Столиця», 1998. – 248 с.
7. Кравченко Л. Ю. Дослідження місця творчості в процесі самоактуалізації особистості / Л. Ю. Кравченко // Наука і життя: українські тенденції, інтеграція у світову наукову думку : матеріали п'ятої Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 20–22 трав. 2009 року. Ч. 3. – К., 2009.
8. Кудряшов Ю. В. – Российское скаутское движение. Исторический очерк : науч. изд. / Ю. В. Кудряшов // Архангельск : Изд-во Помор. Гос. ун-та, 1997.
9. Курсовой материал для подготовки скаутских руководителей // История скаутского движения. Гл. 2. / [Из арх. О. Е. Левицкого]. – Санта-Роза ; Калифорния, 1995.
10. Шободоева А. – Российский скаутинг: история, теория, практика / А. Шободоева. – Омск : Изд-во госпедуниверситета, 1995.

РЕЗЮМЕ

П. Ф. Рибалко. Анализ системообразующих компонентов педагогического руководства самовоспитанием детей и подростков в структуре деятельности скаутской организации.

В статье определена сущность, основные характеристики системы самовоспитания в скаутизме, раскрыты функциональные возможности скаутской системы воспитания и самовоспитания, научно обоснованны направления применения системы самовоспитания скаутинга в деятельности современных детских и молодежных организаций.

***Ключевые слова**: самовоспитание, скаутинг, воспитательная система, дети, подростки, общественная организация, самореализация, самоутверждение, воспитание, педагогические категории, идеал воспитания, скаутский патруль.*

SUMMARY

P. Ribalko. Analysis of the components backbone pedagogical management self-children and youth in the structure of scout organization.

The content of this paper is to some effect, the main characteristics of the system in a self-skautizmi, the disclosure features scouting system of education and self-education, the scientific justification for the use of self-direction in the scouting activities of modern children's and youth organizations.

Key words: self, Scouting, educational system, children, adolescents, social organization, self, self-education, educational categories, the ideal of education, scout patrol.

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

УДК 378.111:061.2:616.98:578.828ВІЛ

М. І. Рябенко
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

ВЗАЄМОДІЯ ОРГАНІВ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ З ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ/СНІД у ВНЗ

У статті розглянуто особливості захворювання ВІЛ/СНІД. Наведено статистичні дані його розповсюдження в Україні. Показано актуальність профілактики ВІЛ/СНІДу. Проаналізовані можливості органів студентського самоврядування та громадських організацій щодо профілактики ВІЛ/СНІДу серед студентської молоді.

***Ключові слова**: ВІЛ/СНІД, профілактика, студентське самоврядування, громадські організації, взаємодія.*

Постановка проблеми Сьогодні, на тлі соціальних, політико-економічних перетворень у нашій країні простежуються тривожні тенденції до погіршення здоров'я населення, зокрема, учнівської і студентської молоді. Екологічні проблеми, сімейні конфлікти, стреси, рівень напруженості в суспільстві, тиск реклами, схильність до вживання різних психоактивних речовин тощо є суттєвими факторами, які впливають на стан здоров'я. Позашлюбні статеві відносин в молодіжному середовищі стали поширеними явищами, унаслідок чого гостро постає проблема зростання хвороб, що передаються статевим шляхом, зокрема і ВІЛ/СНІДу. У розв'язанні цих та інших проблем вирішальну роль, як головного стратегічного ресурсу розвитку держави повинна відігравати галузь освіти. Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики є формування національних і загальнолюдських цінностей та пропаганда здорового способу життя. Так, вищий навчальний заклад забезпечує умови, необхідні для отримання особою вищої освіти і є носієм певних соціальних цінностей та відповідних норм поведінки, впливовим суб'єктом культурно-виховної та оздоровчої діяльності.

Робота щодо збереження та зміцнення здоров'я студентської молоді, зокрема профілактика захворювання на ВІЛ/СНІД, передбачає залучення великих ресурсів, а також послідовну та безперервну взаємодію всіх зацікавлених та відповідальних осіб. Одним з основних учасників в управлінні вищим навчальним закладом є студентське самоврядування, одне з завдань якого полягає у проведенні культурно-масових, спортивних та оздоровчих заходів. У цьому контексті громадські організації, які є добровільним громадським формуванням, що створені на основі єдності інтересів для

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

спільної реалізації громадянами своїх прав і свобод, мають значний потенціал у навчально-виховній роботі, та можуть стати активним учасником профілактики захворювання ВІЛ/СНІДу у вищому навчальному закладі.

Аналіз актуальних досліджень. За останні десятиліття в наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників достатня увага приділяється питанням здорового способу життя дітей та молоді. Так, актуальними для нашого дослідження стали провідні ідеї відомих педагогів Я. Коменського. П. Лесгафта, А. Макаренко, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Проблемам охорони та зміцнення здоров'я в навчально-виховному процесі закладів освіти присвятили свої наукові праці В. Бобрицька, Т. Бойченко, С. Волкова, О. Дубогай, Т. Кириченко, Т. Книш, С. Крохмаль, Н. Малічєва, М. Окаринський, В. Оржеховська, І. Петренко, Н. П'ясецька, С. Свириденко, Л. Сущенко, Н. Трухан, М. Фіцула, Є. Чернишова, Т. Шаповалова, І. Шеремет, М. Ярмаченко, С. Яшник та ін. Питання щодо профілактики ВІЛ/СНІДу та інших захворювань серед учнівської та студентської молоді досліджували Г. Золотова, Д. Колесов, З. Коробкіна, Н. Пихтіна, В. Попова, В. Сорочинська, О. Удалова, І. Шишова, В. Штифурак, О. Югова та ін.

Вивченню ролі громадських організацій у навчально-виховному процесі присвячені праці Є. Ламах, О. Пометун, Т. Ремех, М. Сіренко, Г. Троцко, І. Трубавіна, Т. Хлєбнікова, Н. Шишкіна та ін. Аналіз наукових джерел засвідчує, що вивченню роботи органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах присвячено роботи як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, проблему організації та соціально-педагогічного становлення студентського самоврядування відбито у наукових працях Я. Болюбаша, І. Василенко, М. Весни, Н. Демчук, В. Ізбедської, В. Кипень, Л. Кудріна, О. Невмержицької, Т. Осипова, Л. Подоляк, К. Потопи, А. Ржевскої, М Степка, О. Сухомлинсьокої, А. Троцка, М. Фіцули, В. Юрченка та ін. Так аналізом практики організації студентського самоврядування закордоння займались такі вчені як Т. Бондар, Т. Буяльська, Д. Досік, Н. Еванс, Я. Колибабюк, Р. Сміт та ін.

Огляд наукових досліджень підтверджує актуальність питання профілактики захворювань серед осіб, що навчаються, та особливостей діяльності органів студентського самоврядування щодо запобігання захворюванням на ВІЛ/СНІД.

Мета статті – вивчити проблему ВІЛ/СНІДу, особливості його розповсюдження в Україні, проаналізувати та аналіз можливості взаємодії органів студентського самоврядування з громадськими організаціями щодо профілактики означеного захворювання у вищих навчальних закладах.

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

Виклад основного матеріалу. Однією з найголовніших цінностей суспільства є життя і здоров'я людини. На жаль, наша країна перебуває у стані кризи здоров'я: рівень захворюваності населення зростає, тривалість життя зменшується, смертність перевищує народжуваність тощо. На сьогодні особливо гостро постає проблема збереження та зміцнення здоров'я молоді як основного трудового потенціалу країни. Зокрема Україна посідає одне з перших місць у Європі за кількістю ВІЛ-інфікованого покоління – юнаків і дівчат віком від 15 до 24 років (близько 20% від загальної кількості зареєстрованих інфікованих). Близько 12% офіційно зареєстрованих хворих на СНІД становлять громадяни віком від 18 до 24 років.

Зазначимо, що СНІД – це синдром набутого імунного дефіциту. Набутий – той, що виникає внаслідок зараження, не передається у спадок генетичним шляхом. Імунний, тому що вражає імунну систему організму, яка бореться з хворобами. Дефіцит, тому що імунна система перестає працювати належним чином: настає її «недостатність». Синдром, тому що у хворого виникає багато різних симптомів та опортуністичних хвороб [1, 8]. СНІД – це тяжке інфекційне захворювання, що розвивається тоді, коли в організм людини потрапляє вірус імунодефіциту людини (ВІЛ). СНІД також є останньою стадією ВІЛ-інфекції. ВІЛ – це ретровірус, який уперше з організму людини був виділений у 1983 році французьким ученим Люком Мантеньє та американцем Робертом Галло. Хоча ще у 1978 році у кількох чоловіків-гомосексуалістів у США та Швеції, а також у Танзанії та на Гаїті у гетеросексуалів обох статей були зареєстровані симптоми хвороби, яку пізніше назвуть СНІД. У 1985 році було встановлено, що ВІЛ може передаватися через рідини організму, сперму, секрети вагіни, материнське молоко та кров. Сьогодні багато вчених працюють над вивченням та лікуванням ВІЛ/СНІДу, але ефективних шляхів звільнення від СНІДу ще знайдено. Зокрема, виявлено, що ВІЛ розмножується в особливій імунній клітині крові Т-лімфоцитах-хелперах і моноцитах. У результаті клітинний імунітет стає неповноцінним, а гуморального імунітету для захисту організму від усіх хвороботворних мікроорганізмів недостатньо. Людина стає практично беззахисною перед різними захворюваннями, спричинених хвороботворними мікроорганізмами (бактеріями, грибами, вірусами), які за нормального імунітету для неї нешкідливі [5, 41]. Особливою ознакою ВІЛ-інфекції є змінюваність: вона в десятки разів вища за вірус грипу, торкається штамів вірусу, виділена не тільки у різних хворих, але й у різний час в одного й того самого хворого. Складність боротьби з ВІЛ/СНІДом також полягає в тому, що за період, коли кількість лімфоцитів у хворого

зменшиться до тієї стадії, що розів'ється імунодефіцит, може пройти багато місяців та навіть років. І як наслідок, інфікована людина весь час може відчувати себе здоровою, інфікувати інших осіб. Виявити вірус можна, тільки провівши спеціальний лабораторний аналіз крові. Сучасні дослідження свідчать про те, що чим більше часу проходить, тим більша вірогідність того, що пошкодження імунної системи стане більш відчутним і можуть розвиватися інфекційні захворювання або пухлини в абсолютної більшості з них [1, 15]. На сьогодні існують препарати, які можуть пригальмувати розповсюдження ВІЛ, але жодний препарат не дає змоги повністю перемогти цей вірус.

Як зазначалося, ВІЛ-інфекція може знаходитися в таких рідинах, як кров, сперма (преакулят), вагінальні секрети, молоко матері. Тобто ВІЛ-інфекція може проникнути:

- ✓ під час статевого контакту з ВІЛ-інфікованою людиною, зокрема під час проникаючих сексуальних контактів (вагінальних, анальних, оральних);
- ✓ під час переливання цільної крові, її частини або пересадки органів;
- ✓ під час використання нестерильних шприців та голок для ін'єкцій наркотиків або інструменту для нанесення татуювання;
- ✓ під час використаннч для інвазивних процедур нестерильного медичного обладнання, яке зберегло сліди рідин попереднього пацієнта (голки, шприци, гінекологічне і стоматологічне обладнання, астроскопи тощо);
- ✓ від матері дитині під час вагітності, пологів або годування грудьми [4, 84].

Зараз ВІЛ/СНІД посідає одну з лідируючих позицій у світі серед усіх причин смертності. З часу виявлення першого випадку ВІЛ-інфекції у 1987 році до грудня 2011 року в Україні офіційно зареєстровано близько 200 тисяч ВІЛ-інфікованих, від СНІДу померло 24 200 громадян України. За оперативною інформацією Українського центру профілактики і боротьби зі СНІД, протягом січня–листопада 2011 року в Україні офіційно зареєстровано понад 19 тисяч нових випадків зараження ВІЛ, померло від СНІДу за той же період 3319 осіб. Потрібно зазначити, що якщо раніше більшу частку шляху передачі ВІЛ займало введення наркотичних речовин ін'єкційним шляхом, то на сьогодні спостерігається збільшення частки передачі ВІЛ через сексуальні контакти. Зокрема за період січень–листопад 2011 року із загальної кількості ВІЛ-інфікованих статевим шляхом були інфіковано 9398 осіб, відповідно 5935 осіб через уведення наркотичних речовин ін'єкційним шляхом. Крім того, важливо наголосити, що за

означений період 3659 дітей народилися від ВІЛ-інфікованих матерів. Це свідчить про те, що ВІЛ/СНІД уже ввійшов у широкі верстви населення.

За кількістю ВІЛ-інфікованих станом на листопад 2011 року лідирують: Дніпропетровська область – 19 676 осіб (590 осіб на сто тисяч населення), Донецька область – 24 974 особи (564 на сто тисяч населення), Миколаївська – 6529 осіб (551,9 на сто тисяч населення), Одеська область – 13 040 осіб (548,4 на сто тисяч населення). І це лише особи, які офіційно виявлені та знаходяться на диспансерному обліку. Оцінки UNAIDS (об'єднана программа ООН зі СНІДу) та реальні цифри значно вищі за офіційні дані.

Сучасна медична наука може лише визначити: є у людини ВІЛ чи ні. На сьогодні не існує жодних вакцин, що протидіють ВІЛ/СНІДу. Тому єдиною можливістю запобігання поширенню ВІЛ/СНІДу залишається його профілактика. На думку екс-президента США Білла Клінтона: «Профілактика – це один із найбільш дійових знарядь у нашому арсеналі. Незалежно від того, які культурні і релігійні фактори необхідно здолати, у сім'ї потрібно говорити про факти життя, перше ніж занадто багато хто дізнаються про факти смерті [1, 259]. Словник іншомовних слів зазначає що слово профілактика походить від грецького слова *prophylaktikos* – «запобіжний» і визначає його як сукупність заходів, спрямованих на запобігання виникненню і поширенню будь-чого, на збереження порядку тощо [6, 772]. Педагогічний словник указує на те, що термін профілактика означає систему заходів запобігання захворюванням. Так, профілактика спрямована на створення здорових умов праці та побуту населення, забезпечення його кваліфікованою медичною допомогою, виховання здорового молодого покоління, запобігання захворюванням, охорону і зміцнення здоров'я народу, підвищення його працездатності та довголіття [2, 382]. У докладі UNAIDS (Об'єднана програма ООН зі СНІДу) наголошено на необхідності країнам забезпечити збалансоване розширення профілактики та лікування, щоб повною мірою використовувати спільний вплив обох факторів. Згідно з оцінками у глобальному масштабі здійснення заходів щодо приділення особливої уваги тільки лікуванню дозволить попередити всього дев'ять мільйонів нових випадків ВІЛ/СНІДу. На відміну від цього, одночасне розширення масштабів профілактики та лікування дозволить попередити до кінця 2020 року двадцять дев'ять мільйонів нових випадків ВІЛ-інфекції. За даними UNAIDS, більше половини всіх коштів, щорічно необхідних для боротьбі зі СНІДом, необхідно направляти на профілактику [1, 289].

Відповідно до Указу Президента України «Про запобігання дальшому поширенню ВІЛ-інфекції / СНІДу в Україні постановлено: забезпечити посилення інформаційно-роз'яснювальної роботи серед учнівської та студентської молоді. Так, одним з основних завдань ВНЗ відповідно до статті 22 Закону України «Про вищу освіту» на рівні з науковою, науково-технічною, культурно-виховною та іншими є оздоровча діяльність. Завдання навчальних закладів полягає в тому, щоб навчити молодь уміти орієнтуватися за будь-яких ситуацій; аналізувати їх, адекватно реагувати на користь собі, уміти соціально адаптуватися в навколишньому середовищі [4, 85]. У вищих навчальних закладах та їх структурних підрозділах діє студентське самоврядування, яке забезпечує захист прав та інтересів осіб, які навчаються у вищому навчальному закладі, і бере участь в управлінні вищим навчальним закладом. Водночас одним з основних завдань діяльності органів студентського самоврядування є проведення організаційних, наукових, культурно-масових, спортивних, оздоровчих та інших заходів, що має на меті сприяння всебічному і гармонійному розвитку особистості студента. Однією з основних можливостей органів студентського самоврядування щодо пропаганди здорового способу життя та безпечної поведінки студентської молоді є взаємодія з громадськими організаціями. Як зазначає Новий тлумачний словник української мови, взаємодія – це взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджена дія між ким-небудь. Так, згідно з діючими нормативно-правовими актами, що регулють діяльність системи освіти, одним з учасників навчально-виховного процесу можуть бути громадські організації. Відповідно до Закону України «Про об'єднання громадян» громадською організацією визнається об'єднання громадян що створюються для захисту соціальних, економічних, творчих, національно-культурних та інших спільних інтересів. Одними з найпоширеніших різновидів громадських організацій є: 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 та ін. [3, 115]. Відповідно до Закону України «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», держава гарантує забезпечення участі організацій різних форм власності, у тому числі громадських, благодійних, релігійних організацій та профспілок, в

інформаційній роботі щодо протидії поширенню ВІЛ-інфекції. Указ Президента «Про додаткові невідкладні заходи щодо протидії ВІЛ-інфекції / СНІДу в Україні» постановляє всебічно сприяти діяльності громадських та благодійних організацій, програми яких спрямовано на профілактику, догляд і підтримку ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД. Тому на сьогодні особливо необхідне залучення якомога більшої кількості зацікавлених суб'єктів, громадських організацій, які бажають та можуть на відповідному рівні спрямовувати свою діяльність на запобігання виникненню і поширенню ВІЛ/СНІДу серед студентської молоді. Згідно з оцінками UNAIDS, половина всіх нових випадків зараження ВІЛ-інфекцій реєструється серед людей, які молодші 25 років. Спеціалісти зазначають, що це в першу чергу тісно пов'язано з віком початку статевого життя. Тому органи студентського самоврядування ОНУ імені І. І. Мечникова у взаємодії з громадськими організаціями під час здійснення профілактичних заходів мають на меті: 1. Інформування про шляхи проникнення ВІЛ-інфекції до організму людини і тим самим запобігти небезпеці інфікування здорових людей. 2. Формування у студентської молоді переконання у необхідності якомога пізнього початку статевого життя, тобто утримання від статевих контактів поза шлюбом. 3. Пропаганда моногамних відносин, тобто така форма відносин коли особа має одного постійного статевого партнера. 4. Для зниження ризику зараження ВІЛ постійне використання під час статевих контактів презервативів. 5. Толерантне ставлення до людей, які живуть з ВІЛ, та ін.

Студентське самоврядування ОНУ імені І. І. Мечникова задля профілактики ВІЛ/СНІДу серед студентської молоді в період з 2008 року у взаємодії з громадськими організаціями: Міжнародною організацією з міграції, Одеським благодійним фондом «За майбутнє без СНІДу», громадською організацією «Віра, надія, любов», Всеукраїнським благодійним фондом «АСЕТ» та ін. провели лекції, семінари, круглі столи, конференції, які прослухало понад 2000 студентів. Порівняльні дослідження дають змогу стверджувати, що, незалежно від ступеня терпимості та освіченості батьків, сучасна молодь більше орієнтується на норми власного покоління [7, 302]. Тому особливо треба виокремити співпрацю з Всеукраїнським благодійним фондом «АСЕТ», волонтери та лектори, які проводили профілактичні заходи для студентів, були приблизно одного віку, що створювало невимушену обстановку, дозволяло студентам задавати відверті та актуальні для молоді запитання,

доступно та в дискусійній формі знаходити відповіді на складні для студентської молоді запитання.

Висновки. Г. Сковорода стверджував: «Як хто посіє в юності, так пожне в старості». У Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» зазначається, що суспільство і держава відповідальна перед сучасним і майбутніми поколіннями за рівень здоров'я і збереження генофонду народу України, відповідно забезпечують пріоритетність охорони здоров'я в діяльності держави, поліпшення умов праці, навчання, побуту і відпочинку населення, розв'язання екологічних проблем, удосконалення медичної допомоги і запровадження здорового способу життя. Уважаємо, що практика взаємодії органів студентського самоврядування з громадськими організаціями є одним із найперспективніших шляхів удосконалення навчально-виховного процесу та підвищення ефективності профілактики ВІЛ/СНІДу у вищих навчальних закладах. Уважаємо також перспективним подальші дослідження щодо впровадження різних форм та методів взаємодії громадських організацій з органами студентського самоврядування щодо профілактики ВІЛ/СНІДу та інших захворювань. До того ж існує потреба у більш ґрунтовному дослідженні взаємодії громадських організацій з іншими учасниками навчально-виховного процесу щодо профілактичної роботи серед осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Люди и ВИЧ: книга для неравнодушных / [отв. ред. Е. Пурик]. – К. : МБФ Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине, 2006. – 633 с.

2. Педагогічний словник / [за ред. д. чл.. АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

3. Політологічний енциклопедичний словник / [упоряд. В. П. Горботенко] ; за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горботенка. – 2-е вид., допов. і перероб. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.

4. Профілактика негативних явищ серед учнівської та студентської молоді (наркоманія, алкоголізм, СНІД) : навч.-метод. посіб. / [В. Є. Сорочинська, О. А. Удалова, В. С. Штифурак, О. Ю.Удалова]. – К. : Вид-во Європ.ун-ту, 2003. – 168 с.

5. Процюк С. Шкільний довідник з основ безпеки життєдіяльності / С. Процюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 320 с.

6. Словник іншомовних слів : 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

7. Социология молодежи : учеб. пособие / [под ред. поф. Ю. Г. Волкова]. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2001. – 576 с.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

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

РЕЗЮМЕ

М. И. Рябенко. Взаимодействие органов студенческого самоуправления с общественными организациями по профилактике ВИЧ/СПИД в ВУЗах.

В статье рассмотрены особенности заболевания ВИЧ/СПИД. Приведены статистические данные его распространения в Украине. Показана актуальность профилактики ВИЧ/СПИДа. Проанализированы возможности органов студенческого самоуправления и общественных организаций в профилактике ВИЧ/СПИДа среди студенческой молодёжи.

***Ключевые слова**: ВИЧ/СПИД, профилактика, студенческое самоуправление, общественные организации, взаимодействие.*

SUMMARY

M. Ryabenko. The interaction of student's self-government with community organizations about prophylaxis of HIV/AIDS in the institute of higher education.

In this article the peculiarities of HIV/AIDS disease are shown. The statistical data of occurrences in Ukraine are given. The importance of prophylaxis of HIV/AIDS is shown. The possibilities of self-government and community organizations in the prophylaxis of HIV/AIDS amongst students-youth are analyzed.

Key words: HIV/AIDS, prophylaxis, student's self-government, community organizations, interaction.

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Волошин О. Р. Напрями формування змісту валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.) 3
Даниско О. В. Проблема всебічного розвитку особистості в педагогічній спадщині О. Бутовського 10
Кобзаренко Л. А. Ціннісно-виховний потенціал етнопедагогіки: реалії та перспективи....17
Коновальчук І. І. Теоретичні й технологічні аспекти експертизи освітніх інновацій....24
Лобова О. В. Донауковий етап розвитку зарубіжної музично-педагогічної думки 32
Логвиненко В. М. Деякі аспекти навчально-методичного забезпечення курсу «Основи екологічної культури»....40
Меттіні Е. Технологія паралельної дії в системі А. С. Макаренка 49
Смирнов В. А. Анскулінг у контексті новітньої інформаційної педагогіки....55
Снагощенко В. В. Дидактичні ігри у навчанні історії: історико-педагогічний аспект....65
Тіщенко О. М. Вплив інновацій на розвиток освіти 72
Чуричканич І. Е. Когнітивно-графічні форми компонування навчальних елементів мозкової атаки в проблемно-модульній технології....79
Юдін М. М. Естетичне виховання дітей і молоді та роль театру в його здійсненні 85

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Білецька І. О. Теоретико-методологічні засади полікультурної освіти у США 93
Бобраков С. В. Підготовка вчителів іноземних мов початкової школи у Німеччині (на прикладі вищої педагогічної школи міста Людвігсбург)....101
Боркач Є. І., **Варга Я.**, **Гал Ш.** Формування змісту професійної підготовки бакалаврів біології в Угорщині 108
Глушок Л. М.Кваліфікаційні рівні професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії....118
Зайцева І. О. Організація дистанційного навчання в сучасній вищій школі: досвід Німеччини....125
Коваленко С. М. Досвід реалізації системи накопичення та переведення кредитів (CATS) в університетах Великої Британії....134
Красуля А. В. Характеристика понятійно-термінологічного апарату дослідження управління фандрейзинговою діяльністю в державних університетах США 140
Мукан Н. В., **Яремко Г. В.** Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Австралії на основі використання інформаційно-комунікативних технологій: нормативно-правова база....149
Оржеховська О. С. До питання про забезпечення якості шкільної освіти в Норвегії....156
Солощенко В. М.Інтеркультурний зміст міжнародних освітніх програм DAAD мистецького профілю 165
Чашечниікова О. С. Шляхи вдосконалення підготовки вчителя математики. Вітчизняний та зарубіжний досвід 172

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Дорожко М. В. Педагогічні умови формування в учнів початкової школи мотивації навчання 179
Іванова О. І. Формування пізнавального інтересу шестикласників у позаурочний час 183
Лук'янченко М. І. Педагогіка здоров'я у навчально-виховному процесі школи 193
Савчин М. М. Проблемне навчання як засіб реалізації діяльнісного і компетентісного підходів у шкільному курсі хімії 200
Чорна Т. В. Фізкультурно-дозвіллєва діяльність як засіб відновлення організму школярів 207

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Байкова І. С. Науково-методична робота ДНЗ як компонент безперервної післядипломної педагогічної освіти музичних керівників 214
Бережна Ж. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх тренерів з плавання 221
Жула Л. В. Використання методів біомеханічного контролю в навчально-тренувальному процесі студенток під час занять волейболом 229
Кирилюк В. В. Використання засобів інтерактивних технологій на заняттях гуманітарного циклу під час підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності 235
Кравченко О. П. Формування професійної етики студентів медичного коледжу засобами інноваційних технологій 244
Насілєнко Л. А. Використання інноваційних технологій навчання на заняттях із судової риторики 253
Самсонова О. О. Категорія професіоналізму в теорії перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів дошкільних навчальних закладів 260
Стасенко О. А. Сутність та структура професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичного виховання у сфері фізкультурно-оздоровчої роботи 266
Сущенко Л. О. Проблема організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект 274
Тушева В. В. Технологічні аспекти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя 280

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Бариш Т. В. Формування лексичних умінь та навичок у контексті метапредметного підходу до навчання 290
Гупал М. О. Роль мотивації у вивченні іноземної мови студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів 297
Захарова В. А. Спецкурс і його роль у науково-методичній підготовці майбутнього вчителя-словесника 305
Кожем'якіна І. В. Технології розвитку професійної мовленнєвої компетентності вчителя початкових класів у післядипломній освіті 314

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

Курінна А. Ф., **Корчева Л. М.**, **Погорєлова Н. В.** Рівень сформованості лінгвістичної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетенції учнів 6-х класів з урахування словоцентричного підходу 320
Проскуркіна Я. І. Комунікативно-когнітивний аспект професійно орієнтованого мовного навчання іноземних студентів медичного профілю 327
Тригуб І. П., **Власенко Л. В.** Навчання письма на уроках іноземної мови 335
Харченко І. І. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників під час вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» 342
Червоний П. Д. Особливості формування у курсових офіцерів комунікативних умінь розв'язання конфліктів як складової готовності до виховної роботи з курсантами 349

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Галич Т. В. Співпраця з батьківською громадою в контексті особистісно орієнтованого підходу до підлітків у системі роботи класного керівника 357
Золотова Г. Д. Соціально-педагогічні проблеми адитивної поведінки дітей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій 363
Коберник Г. І. Соціалізація особистості молодшого школяра в умовах навчальної взаємодії 368
Литвинова Н. А. Аналіз стану профілактики наркотичної поведінки підлітків у діяльності загальноосвітньої школи 374
Макух О. І., **Куца С. І.** Сучасні тенденції формування гуманістичного світогляду молодої людини 380
Островська Н. О. Громадські організації як суб'єкт територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді 386
Панішева О. В. Комп'ютер та Інтернет як агент соціалізації школярів 394
Пігіда В. М. Створення і впровадження системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів 405
Рибалко П. Ф. Аналіз системоутворюючих компонентів педагогічного керівництва самовихованням дітей та підлітків у структурі діяльності скаутської організації 413
Рябенко М. І. Взаємодія органів студентського самоврядування з громадськими організаціями щодо профілактики ВІЛ/СНІД у ВНЗ 422

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Волошин Е. Р. Направления формирования содержания валеологического образования на западноукраинских землях (1918–1939 гг.) 3
Данisко О. В. Проблема всестороннего развития личности в педагогическом наследии А. Бутовского 10
Кобзаренко Л. А. Ценностно-воспитательный потенциал этнопедагогики: реалии и перспективы 17
Коновальчук И. И. Теоретические и технологические аспекты экспертизы образовательных инноваций 24
Лобова О. В. Донаучный этап развития зарубежной музыкально-педагогической мысли 32
Логвиненко В. М. Некоторые аспекты учебно-методического обеспечения курса «Основы экологической культуры» 40
Меттіні Еміліано. Технологія паралельної дії в системі А. С. Макаренка 49
Смирнов В. А. Анскулинг в контексте новейшей информационной педагогіки 55
Снагощенко В. В. Дидактические игры в обучении истории: историко-педагогический аспект 65
Тищенко Е. Н. Влияние инноваций на развитие образования 72
Чуричканич И. Э. Когнитивно-графические формы компоновки учебных элементов брейнсторминга в проблемно-модульной технологи 79
Юдин Н. М. Эстетическое воспитание детей и молодёжи и роль театра в его осуществлении 85

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Билецкая И. А. Теоретико-методологические основы поликультурного образования в США 93
Бобраков С. В. Подготовка учителей иностранных языков начальной школы в Германии (на примере высшей педагогической школы города Людвигсбург) 101
Боркач Е. И., Варга Я., Гал Ш. Формирование содержания профессиональной подготовки бакалавров биологии в Венгрии 108
Глушок Л. Н. Квалификационные уровни профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в университетах Австралии 118
Зайцева И. А. Организация дистанционного обучения в современной высшей школе: опыт Германии 125
Коваленко С. Н. Опыт реализации системы накопления и передачи кредитов (CATS) в университетах Великобритании 134
Красуля А. В. Характеристика понятийно-терминологического аппарата исследования управления фандрайзинговой деятельностью в государственных университетах США 140
Мукан Н. В., Яремко Г. В. Профессиональное развитие учителей общеобразовательных школ Австралии на основании использования информационно-коммуникационных технологий: нормативно-правовая база 149
Оржеховская Е. С. К вопросу об обеспечении качества школьного образования в Норвегии 156

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

Солощенко В. Н. Интеркультурное содержание международных образовательных программ Daad искусствоведческого профиля 165
Чашечникова О. С. Проблемы подготовки учителя математики. Отечественный и зарубежный опыт 172

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Дорожко М. В. Педагогические условия формирования у учеников начальных классов мотивации обучения 179
Иванова Е. И. Фомирование познавательного интереса шестиклассников во внеурочное время 183
Лукьянченко Н. И. Педагогика здоровья в учебно-воспитательном процессе школы 193
Савчин М. М. Проблемное обучение как средство реализации деятельного и компетентнтсного походов в школьном курсе химии 200
Чёрная Т. В. Физкультурно-досуговая деятельность как средство восстановления организма школьников 207

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бойкова И. С. Научно-методическая работа ДУУ как компонент безпрерывного последипломного педагогического образования музыкальных руководителей 214
Бережная Ж. В. Модель формирования профессиональной компетентности будущих тренеров по плаванню 221
Жула Л. В. Использование методов биомеханического контроля в учебно-тренировочном процессе студенток во время занятий волейболом 229
Кирилюк В. В. Использование средств интерактивных технологий на занятиях гуманитарного цикла в подготовке будущих офицеров-пограничников к профессиональной деятельности 235
Кравченко Е. П. Формирование профессиональной этики студентов медицинского колледжа средствами инновационных технологий 244
Насиленко Л. А. Использование инновационных технологий учебы на занятиях по судовой риторике 253
Самсонова Е. А. Категория профессионализма в теории переподготовки и повышения квалификации педагогов дошкольных учебных учреждений 260
Стасенко А. А. Сущность и структура профессионально-педагогической компетентности будущего учителя физического воспитания в области физкультурно-оздоровительной работы 266
Сущенко Л. А. Проблема организации научно-исследовательской работы студентов в высших учебных заведениях Украины: историко-педагогический аспект 274
Тушева В. В. Технологические аспекты формирования научно-исследовательской культуры будущего учителя 280

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

РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Барыш Т. В. Формирование лексических умений и навыков в контексте метапредметного подхода к обучению 290
Гупал М. А. Роль мотивации в изучении иностранного языка студентами неязыковых специальностей высших учебных заведений 297
Захарова В. А. Спецкурс и его роль в научно-методической подготовке будущего учителя-словесника 305
Кожемякина И. В. Технологии развития профессиональной речевой компетентности учителя начальных классов в последипломном образовании 314
Куринна А. Ф., **Корчева Л. Н.**, **Погорелова Н. В.** Уровень сформированности лингвистической, речевой, коммуникативной, социокультурной компетенции учеников 6-х классов с учетом словоцентрического похода 320
Проскуркина Я. И. Коммуникативно-когнитивный аспект профессионально ориентированного языкового обучения иностранных студентов медицинского профиля 327
Тригуб И. П., **Власенко Л. В.** Обучение письму на уроках иностранного языка 335
Харченко И. И. Формирование профессионально-терминологической компетентности студентов-аграрников во время изучения курса «Украинский язык по профессиональному направлению» 342
Червоный П. Д. Особенности формирования у курсовых офицеров коммуникативных умений решения конфликтов как составной готовности к воспитательной работе с курсантами 349

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Галич Т. В. Сотрудничество с родителями в контексте личностно ориентированного подхода к подросткам в системе работы классного руководителя 357
Золотова А. Д. Социально-педагогические проблемы аддиктивного поведения детей в сфере информационно-коммуникационных технологий 363
Коберник Г. И. Социализация личности младшего школьника в условиях учебного взаимодействия 368
Литвинова Н. А. Анализ состояния профилактики наркотического поведения подростков в деятельности общеобразовательной школы 374
Макуха Е. И., **Куца С. И.** Современные тенденции формирования гуманистического мировоззрения молодого человека 380
Островская Н. А. Общественные организации как субъект территориального сообщества по формированию осознанного родительства молодежи 386
Панишева О. В. Компьютер и Интернет как агенты социализации школьников 394
Пигида В. Н. Создание и внедрение системы взаимодействия социальных служб и общеобразовательных учебных заведений в осуществлении социально-педагогической поддержки детей трудовых мигрантов 405
Рибалко П. Ф. Анализ системообразующих компонентов педагогического руководства самовоспитанием детей и подростков в структуре деятельности скаутской организации 413
Рябенко М. И. Взаимодействие органов студенческого самоуправления с общественными организациями по профилактике ВИЧ/СПИДа в ВУЗах 422

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

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Voloshyn O. Ukrainian motion of health as constituent of valeological education in the western Ukraine (1918–1939) 3
Danisko O. Problem of the full development of the personality in A. Butovsky's pedagogical heritage 10
Kobzarenko L. Value-educational potential etnopedagogiky: realiyi and prospects 17
Konovalchuk I. The theoretical and the technology aspects of expertise of educational innovations 24
Lobova **O**. Before the scientific stage of development of the foreign musical-pedagogical ideas 32
Logvynenko V. Some aspects of educational and methodical support of the course «Fundamentals of Ecological Culture» 40
Mettini Emiliano. Anthropological philosophy in the A. S. Makarenko' works: a key to answer to the question of the formation of the personality 49
Smirnov V. Unshooling in the context of newest information pedagogy 55
Snahoschenko V. Didactics games in studies of history : historical is pedagogical aspect 65
Tishchenko O. Impact of innovations on the development of education 72
Churychkanych I. Cognitive-graphics forms of grouping brainstorm elements in problem-modular technology 79
Yudin N. The esthetic upbringing of children and youth and the role of a theatre in this process 85

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Biletska I. Theoretical and methodological basis of multicultural education in the USA 93
Bobrakov S. Primary school foreign language teacher education in Germany (the example of ph Ludwigsburg university of education) 101
Borkach E., Varga J., Gál S. Formation of the professional training content of bachelors of biology in Hungary 108
Hlushok L. Qualification levels of early choldhood professionals training in Australian univercities 118
Zaitseva I. The organization of distance learning in the high school: experience of Germany 125
Kovalenko S. The experience of applying credit accumulation and tranfer system in the universities of Great Britain 134
Krasulia A. Conceptual terminology characteristics of fundraising practices in American State Universities 140
Mukan N., Yaremko H. Public school teachers professional development in Australia on the basis of informaton communication technologies usage: legal issues 149
Orzhehovska O. To the question of school education qualiy assurance in Norway 156
Soloschenko V. Intercultural content of the international educational art programs to german academic exchange service 165
Chashechnikova O. Problems of preparation of teacher of mathematics. Domestic and foreign experience 172

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Dorozhko M. Pedagogical conditions of formation of motivation of learning BY primary school pupils 179
Ivanova O. Forming of adolescents' studying interest in after-classes activities 183
Lukjanchenko M. Health pedagogy in the educational process at school 193
Savchyn M. Problem teaching as the means of implementing activity and competence approaches in the secondary school chemistry course 200
Chornaya T. Physical and leisure activities as a way of recovering of schoolchildren's organism 207

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Bykova I. Scientific-methodological wor of CEE as a component of lifelong post-gaduate education of music teachers 214
Berezhnaja Zh. Model of the formation of professional competence of the future swimming coaches 221
Ghula L. Usage of biomechanic control methods in the educatiion and training process of students during volleyball lessons 229
Kyryliuk V. Usage of interactive technologies means at the humanities to prepare future border guard officers 235
Kravchenko O. Formation of profissional ethics of the students of medical college by means of innovative technologies 244
Nasilenko L. The usage of innovation technology of teaching during the lessons of judicial rhetoric 253
Samsonova E. Category of professionalism in the theory of retraining and professional development of teachers of preschool educational institutions 260
Stasenko O. Essence and structure of professional and pedagogical competence of future teachers of physical education in the region of physical training 266
Sushchenko L The problem of organization research students in higher education institutions in Ukraine: historical and pedagogical aspects 274
Tusheva V. Technological aspects of future teacher scientific-research culture forming 280

SECTION V. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Barysh T. The formation of lexical abilities and skills in the meta-context approach to learning 290
Gupal M. Role of motivation in foreign languages' learning of students of non-linguistic specialities of higher educational establishments 297
Sakharowa V. Special course and its role in research-methodological training of a future language and literature teacher 305
Kozhemykina I. Technologies of development of professional speech competence of teacher of initial classes are in aftergruduation education 314
Kurinna A., Korcheva L., Pogorelova N. Level of formation of linguistic, speech, communicative,sociolcultural competence of students of 6 grades based on words – centrism approach 320
Proskurkina Y. Cognitive academic language learning approach to vocational-oriented language training of foreign entrants of medical profile 327
Trigyb I., Vlasenko L. Writing teaching at english lessons 335

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

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

Kharchenko I. Forming of professionally-terminology competence of the students of the higher agriculteral establishments of during the studing of course «Ukrainian after professional direction» 342
Chervoniy P. Peculiarities of forming among officers communicative skills of solving conflict situations as a composite of educational work with cadets 349

SECTION VI. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Galych T. Cooperation with the parents in the context of teenagers person's up-bringing in the working system of class manager 357
Zolotova A. Social and pedagogical problems of children's addictive behavior in the sphere of information and communication technologies 363
Kobernyk G. Socialization of elemenyary school children personality in the conditions of instructional interaction 368
Litvinova N. Analysis of drug prevention of adolescent behavior of secondary school 374
Makukh O., Kutza S. Modern tendencies of young person humanistic outlook forming 380
Ostrovskaya N. Public organizations as a subject of local community in formation of conscious parenthood of youth 386
Panisheva O. Computers and Internet as agentes schoolboy's socialization 394
Pigida V. Development and implementation of the system of interaction of social services and educational institutions in carrying out social-educational support of labor migrants' children 405
Ribalko P. Analysis of the components backbone pedagogical management self-children and youth in the structure of scout organization 413
Ryabenko M. The interaction of student's self-government with community organizations about prophylaxis of HIV/AIDS in the institute of higher education 422

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

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: **теорія**, **історія**, **інноваційні технології**
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (22), 2012

Суми: СумДПУ, 2012

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 01.05.2012.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,6. Тираж 300 пр. Вид. № 51.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.