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
№ 6 (24), 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 25.06.2012 № 12)

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 – доктор 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 – доктор 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 37.03:51

Г. С. Бобрицька
ХІБС УБС

НАПРЯМИ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ-МАТЕМАТИКАМИ В ХАРКІВСЬКОМУ ІМПЕРАТОРСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX ст.

У статті розглянуто ідеї викладачів Харківського імператорського університету кінця XIX – початку XX ст. (К. О. Андреєва, С. Н. Бернштейна, Д. М. Деларю, Д. М. Сінцова, М. М. Душина, Є. І. Бейєра) щодо розвитку у студентів-математиків навичок самостійної роботи, активізації їх навчальної діяльності. Визначено основні недоліки шкільної підготовки першокурсників у досліджуваний період.

***Ключові слова**: самостійна робота студентів, Харківський імператорський університет, методи роботи зі студентами, мотивація студентів, наочність, активізація діяльності студентів, співпраця студента і викладача, розумова праця.*

Постановка проблеми. Вибір методів і напрямів роботи зі студентами для викладача вищого навчального закладу залишається актуальним протягом усієї педагогічної діяльності. Найпоширенішим способом є вивчення досвіду попередників та колег. Вивчення досвіду попередників дає можливість не лише визначити цікаві методики, а й виявити суттєві переваги і недоліки, осмислюючи їх дію протягом тривалого проміжку часу.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні автори велику увагу приділяють методам роботи зі студентами (В. П. Беспалько, Я. Я. Болюбаш, В. Бондар, Л. В. Воробйова, В. М. Галузинський, Є. О. Гришин, Т. Ібрагімов, Г. Ібрагімова, М. Б. Євтух, Л. В. Кнодель, А. В. Коржуев, Б. Г. Коротяєв, В. А. Попков, З. П. Слепкань, О. А. Устенко, П. Фенрих, М. М. Фіцула, П. Шевчук, та ін.).

Робота зі студентами минулих століть з її вадами та перевагами залишилася білою плямою.

Мета статті – вивчити напрямки роботи зі студентами професорів математики в Харківському університеті у визначений період.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо основні напрямки роботи зі студентами, які практикувалися у Харківському імператорському університеті наприкінці XIX – на початку XX ст. Проблеми, що виникали у викладача зі студентами, залишаються актуальними і сьогодні К. О. Андрєєв, Д. М. Сінцов та ін. вважали, що навчальні та наукові успіхи неможливі без уміння організовувати свою самостійну роботу.

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

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

К. О. Андрєєв відзначав, що для самостійної роботи студентів необхідна мотивація. Із самого початку навчання студенти мають інтерес до курсу. Причини різні: любов до предмета, бажання вчитися, моральна користь, кар'єра, загальне піднесення у зв'язку зі вступом до навчального закладу. Згодом інтерес зникає, що спричинило відсутністю навичок самостійної роботи. К. О. Андрєєв виділяв такі проблемні питання під час роботи із студентами-першокурсниками:

1) недостатність взаємного розуміння професорів і студентів;
2) першокурсники не підготовлені до швидких та самостійних занять;
3) невміння працювати на лекції;
4) невміння засвоювати чужі думки та виражати свої [1].

Під час вступу до ВНЗ студенти здебільшого не підготовлені до роботи на лекції, яка вимагає швидкого сприйняття нового матеріалу, засвоєння чужих думок, виділення головного, уміння висловлювати власну думку коротко та робити висновки. За нездатністю самостійно обробляти отриману інформацію першокурсники йдуть двома шляхами: 1) записують усе, що каже лектор; 2) нічого не нотують, уважаючи, що все зрозуміло і матеріал не потрібно конспектувати. У першому випадку спостерігається нерозуміння матеріалу і, як наслідок, неможливість засвоїти наступний блок знань. У другому випадку думки, які не закріплені у розумі та пам'яті, губляться, розуміти стає дедалі складніше, що в подальшому призводить до повного нерозуміння. На думку К. О. Андрєєва, у невмінні організувати самостійну роботу студентів винна система освіти. З одного боку, деякі лектори не знають власної аудиторії, їх знань і набутих навичок, а з другого – це пов'язано з недоліками середньої освіти.

Розв'язання проблеми – навчити студента самостійної роботи – К. О. Андрєєв пропонував так. Для подолання цих недоліків К. О. Андрєєв разом зі своїми асистентами проводив додаткові співбесіди зі студентами. Називали їх по-різному: семінари, колоквіуми, репетиції. К. О. Андрєєв відзначав, що відвідування таких занять має бути вільним, що дасть для більшості присутніх студентів живий та серйозний інтерес. Заняття мають бути живі і цікаві, включати наукові диспути, щоб не перетворюватися на механізм та рутину. Організація належним чином занять вимагає від професора подолання ускладнень як зовнішнього характеру (добір керівників, матеріальна база), так і внутрішнього характеру (недовіра та відсутність хисту до справи, відсутність інтересу, сором'язливість, боязкість).

У процесі навчання постійно проводилися наукові бесіди, диспути, дискусії зі студентами. Для підготовки до занять студент повинен був не

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

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

тільки прочитати конспект лекції, а й записати свої коментарі, переглянути літературу з відповідної теми.

Для студентів старших курсів К. О. Андрєєв також пропонував проводити подібні заняття. Мета занять полягала вже не у вихованні інтересу до науки, а у поступовому навчанні розумової праці шляхом вправ, навчання навичок самостійного ознайомлення з науковими фактами і прийомами наукових досліджень.

К. О. Андрєєв велику увагу приділяв мотивації, зазначав, що підтримання наукового інтересу матеріальними засобами неприпустимо. Це не лише не дає користі, а й завдає моральної шкоди.

С. Н. Бернштейн, крім суто математичних питань, велику увагу приділяв питанню викладання математики. У відомих дореволюційних журналах регулярно друкувалися рецензії С. Н. Бернштейна на різні книги з елементарної і вищої математики вітчизняних та зарубіжних авторів, його міркування з приводу навчальних планів, а іноді і методичні статті [2].

Як і К. О. Андрєєв, С. Н. Бернштейн однією з найважливіших рушійних сил організації самостійної роботи студентів вважав мотивацію. С. Н. Бернштейн уважав за потрібне встановлювати зв’язок між новими та раніше вивченими поняттями, що забезпечило б міцність знань та зв’язок навчальних предметів з життям та практичною діяльністю людини. У своїх методичних працях більше уваги приділяв шкільному курсу математики. На його думку, необхідно було додати до основного курсу математики виклад того, що становить ця наука, які її завдання та як вона застосовується.

Не менш важливим фактором у розумінні предмета, на думку С. Н. Бернштейна, є наочність. Він відзначив, що застосування наочності сприяє більш глибокому пізнанню студентами реальної дійсності, допомагає проникненню у суть предметів та явищ, які вивчаються, спонукає до самостійного пошуку. «Досвід показує нам, що рівнозначні логічні операції здійснюються нами з більшою або меншою легкістю, залежно від ступеня інтересу до них, тому що одним з істотних моментів розумового процесу є фіксування уваги».

С. Н. Бернштейн радив не перевантажувати процес навчання наочністю, тому що надмірне подання й ілюстрування штучних моделей знижує самостійність та активність учнів в осмисленні навчального матеріалу.

Професор Д. М. Деларю викладав математику у Харківському університеті з 1861 р. протягом 24 років. Його лекції охоплювала самою своєю суттю всі розділи математики, деякі його курси були літографовані, а два надруковані: «Курс диференціального числення і теорії алгебраїчних функцій» (1869 р.) і «Курс теорії диференціальних рівнянь» (1880 р.) [3–6].

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

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

Літографований курс «Лекції обчислення нескінченно малих» Д. М. Деларю написаний легкою та зрозумілою мовою для студентів. Цей курс включає диференціювання та інтегрування функцій однієї і декількох змінних. За структурою він схожий на сучасний курс математичного аналізу у вищих навчальних закладах. Сьогодні подібні методичні вказівки та посібники розроблені для студентів заочної форми навчання, яким потрібно вивчати матеріал самостійно.

Д. М. Сінцов проявляв глибоку зацікавленість до питань реформи викладання математики у доповідях та на з'їздах, а також у навчальних керівництвах.

Багато уваги приділяв підготовці навчальних посібників для ВНЗ. Написав такі курси, як: «Аналітична геометрія», «Елементарний курс інтегрування диференціальних рівнянь», «Диференціальна геометрія». У співавторстві або під його редакцією були видані «Підручник вищої математики для ВЗІНО», «Елементи вищої математики для педвишів». Для організації самостійної роботи студентів він займався створенням та розширенням бібліотеки математичного кабінету. Він добивався в управління університетом асигнувань на поповнення математичного кабінету літературою, а геометричного кабінету – моделями. Займаючись проблемою наочності, у праці «Про роль інтуїції у викладанні вищої математики» обґрунтовує необхідність створення атласу кривих. Цей атлас було створено учнем Д. М. Сінцова М. М. Душиним. Завдяки Д. М. Сінцову був організований геометричний кабінет, у якому зібрана велика кількість креслень та моделей.

Розуміючи роль класичних творів математики у підготовці молодих учених, Д. М. Сінцов домагається видалення факультетом коштів на видання «Харківської математичної бібліотеки».

У спогадах деяких математиків, які навчалися у К. О. Андреєва, Є. І. Бейєра, В. Г. Імшенецького, Д. М. Сінцова, зазначається, що ці професори завжди були готові відповісти на їх запитання, пропонували літературу, «проникалися» науковими проблемами студентів.

Для підготовки до практичних занять для студентів членами Харківського математичного товариства розроблялись підручники, збірники задач з короткими теоретичними примітками, літографовані курси.

Видавнича діяльність Харківського математичного товариства не обмежувалася власним журналом «Сообщения Харьковского математического общества». Стала відомою «Харківська математична бібліотека», в яку ввійшли наступні Якоба Штейнера, М. І. Лобачевского зі

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

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

вступною частиною Д. М. Синцова, Еміля Пікара, Лежен-Діріхлє, Рімана, Ліпшица у перекладі членів Харківського математичного товариства.

У 1883 р. під редакцією К. О. Андрєєва вийшов з друку переклад книги Ю. Петерсена «Методи і теорії розв'язування геометричних задач на побудову».

Членами Харківського математичного товариства була створена добре укомплектована педагогічна бібліотека. Д. М. Сінцов надавав великого значення наочності в навчанні.

У Харківському університеті, крім лекцій та практичних занять, у 1912 р. відкрився семінар з диференціальної геометрії. Цей семінар, запропонований Д. М. Сінцовим, був необов'язковим та безкоштовним. Д. М. Сінцову вдалося залучити до наукових досліджень з геометрії велику групу своїх учнів. Цьому сприяла організація спочатку наукового геометричного семінару, потім науково-дослідницької кафедри геометрії університету та сектора геометрії Харківського науково-дослідницького інституту математики і механіки. Таким чином, можна відзначити створення Харківської геометричної школи, яка стає провідною в Україні.

За статутом університету одним із засобів пробудження інтересу до науки студентів були теми, які задавалися факультетом на здобуття медалей і премій. Теми медальних робіт були достатньо складними та вимагали кропіткої дослідної роботи. На той час студентам фізико-математичного факультету була представлена для роботи тільки математична бібліотека. У цій бібліотеці збиралися періодичні видання та монографії, що містили останні наукові дослідження.

Роботи за цими темами типово складалися із трьох частин: історичні відомості з цієї теми, аналіз дослідженості та виклад сучасних ідей, власний внесок у цю тему. Виконання таких робіт дозволяло не тільки визначити талант майбутнього вченого в якій-небудь математичній галузі, а й було фундаментом для подальшої наукової діяльності. Виконавцями таких тем фізико-математичного факультету були: О. Гінзбург, Т. Котов, М. Лагутинський, О. Левченко та ін.

Крім виконання факультетських тем, члени Харківського математичного товариства (ХМТ), професори математики Харківського університету, проводили спільні дослідження зі студентами. Деякі результати такої спільної роботи доповідалися студентами на засіданнях ХМТ.

Висновки. Діяльність харківських математиків кінця XIX – початку XX ст. з організації самостійної роботи студентів (організація науково-дослідної роботи, створення умов для її виконання, забезпечення студентів

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

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

необхідними посібниками та літературою) дала можливості для розвитку цілої плеяди молодих науковців, створення низки математичних шкіл, відомих як на території тодішнього Радянського Союзу, так і за його межами.

Перспективи подальших наукових розвідок. Успішність методів роботи зі студентами – членами Харківського математичного товариства, створення сприятливого навчального середовища для самостійної науково-дослідної роботи студентів вимагає подальшого вивчення їх педагогічного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев К. А. К 10-му вопросу об устройстве университетов / Андреев К. А. – М. : Унив. тип.; Страстной бульвар, 1901.
2. Бернштейн С. Н. Проект ученого плана по математике для мужских гимназий, предлагаемый Киевским физико-математическим обществом (рецензия) / С. Н. Бернштейн // Педагогический сборник. – Санки-Петербург : Матезис, 1911. – № 3. – С. 241–248.
3. Деларю Д. М. Курс дифференциального исчисления и теории алгебраических функцій / Д. М. Деларю. – 1869.
4. Деларю Д. М. Курс теории дифференциальных уравнений / Д. М. Деларю. – 1880.
5. Деларю Д. М. Лекции исчисления бесконечно-малых / Д. М. Деларю. – Х. : Литография Ф.К. Беферсдорфа, 1975.
6. Деларю Д. М. Общая теория алгебраического решения уравнения / Д. М. Деларю. – 1864.

РЕЗЮМЕ

Г. С. Бобрицкая. Направления работы со студентами-математиками в Харьковском императорском университете конца XIX – начала XX ст.

В статье рассмотрены идеи преподавателей Харьковского императорского университета конца XIX – начала XX в. (К. А. Андреева, С. Н. Бернштейна, Д. М. Деларю, Д. М. Синцова, Н. М. Душина, Е. И. Бейера) про развитие у студентов-математиков навыков самостоятельной работы, активизации их учебной деятельности. Определены основные недостатки школьной подготовки первокурсников.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа студентов, Харьковский императорский университет, методы работы со студентами, мотивация студентов, наглядность, активизация деятельности студентов, сотрудничество студента и преподавателя, умственный труд.*

SUMMARY

G. Bobrytska. Work assignments with students-mathematicians in Kharkov university end of XIX – XX began.

In this article the ideas of teachers of the Kharkov university of end of XIX – XX began are examined (K. Andreev, S. Bernshtein, D. Delaru, D. Sintsov, N. Dushin, E. Beyer) about development at the students-mathematicians of skills of independent work, activation of their educational activity. The basic lacks of school preparation of freshmen are certain.

Key words: independent work of students, Kharkov emperor's university, methods of work with students, motivation of students, evidentness, activation of activity of students, collaboration of student and teacher, mental.

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

УДК [37.034-053.6] (477)»18/19»

В. В. Ворожбіт
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ДЕРЖАВНЕ СПРЯМУВАННЯ ЦІЛЕЙ І ЗМІСТУ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ НАПРИКІНЦІ 1840-х – 1864 рр.

У статті розкрито державне спрямування мети і змісту духовно-морального виховання учнів закладів загальної освіти. Проаналізовано законодавство в галузі загальної освіти, виділено завдання охоронної освітньої політики уряду у середині XIX століття. Визначено принципи духовно-морального виховання. Зазначено, що у змісті виховання наголошено на релігійних дисциплінах, словесності, серед форм використовувалися літературні бесіди.

***Ключові слова**: духовно-моральне, виховання, школа, принципи, учитель, правило, літературна бесіда, Закон Божий.*

Постановка проблеми. Технологічна революція і розвиток інформаційних технологій на початку XXI століття зумовили надмірну стандартизацію і регламентацію виховного процесу. Це породило ілюзію про те, що за допомогою логічно виважених схем виховних впливів і конструктивної планомірної взаємодії можна сформувати особистість із визначеними якостями. А це суперечить основним ідеям гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки. Подолати ці негативні тенденції може детальна розробка теоретичних засад й обґрунтування історично усталеного досвіду духовно-морального виховання дітей в Україні.

Аналіз основних досліджень. Останнім часом педагогічна проблематика духовно-морального виховання дітей активно розробляється на науково-теоретичному, методичному і практичному рівнях. Про це свідчить узагальнення окремих питань методології духовно-морального виховання крізь призму педагогічної антропології у працях українських і російських учених (М. Алексєєв, В. Барулін, І. Бех, Л. Бондар, М. Дворецька). Численні, однак розрізнені, наукові узагальнення про місце релігії в освітньо-виховній системі подано у працях С. Аверинцева, О. Барсова. О. Вишневський, Б. Гершунський, І. Курляк досліджували виховання в контексті християнської педагогіки.

Мета статті – схарактеризувати теоретичні засади організації духовно-морального виховання учнів у загальноосвітніх закладах України середини XIX століття.

Виклад основного матеріалу. У 1848 р. Міністерство народної освіти видало Циркуляр, в якому було наголошено на необхідності «ретельного і

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

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

суворого спостереження за моральністю учнів» [1, т. 2, відділ 2]. Тодішній міністр народної освіти граф С. Уваров у Циркулярі від 12 липня 1848 р. указував на доцільності зберігати «між учнями дух покірності владі і відданості уряду» [там само]. Цей документ засвідчував, що в організації духовно-морального виховання виразною була тенденція до дотримання теоретичних положень охоронної педагогіки. Згідно з нею від учителів закладів загальної освіти вимагалося вироблення в учнів свідомого громадянства у межах замкненості православного християнського вчення.

Для цього вказаним Циркуляром було ініційовано донесення Попечителів Міністерству народної освіти «Про дух і напрям викладання» [2]. Така вимога тривала протягом 1850-х рр. Можна констатувати, що відтоді духовно-моральне виховання здійснювалося через систему обмежень, охоронні заходи, сувору централізацію педагогічного процесу. Підтвердженням цього є нововведення, запроваджені Циркуляром: чітке викладання Закону Божого з указівками на прямі обов'язки вірнопідданих; недопущення декламацій, текстів, будь-якої інформації, яка могла похитнути віру у силі і твердості влади, мир і згоду в суспільстві; ретельний нагляд за моральністю вихованців (зберігати дух покірності представникам влади і відданості уряду; заборона влаштовувати у гімназіях будь-які публічні вистави, концерти, колективні читання, навчальні чи просвітні організації [1, т. 2, відділ 2].

Як свідчать перелічені заборони, офіційні урядові кола прагнули спрямувати виховний процес на застереження учнів від вад дорослого життя, виключення будь-яких суперечностей у системі ціннісних орієнтирів. Метою духовно-морального виховання учнів на утилітарно-прикладному рівні правилами 1848 року було визначено: «Навіювання правил пристойності і ввічливості, любові до праці і серйозного ставлення до своїх обов'язків» [1, т. 2, відділ 2]. Як бачимо з формулювання мети духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів, основна увага приділялася зовнішнім ознакам вихованості. На перший план було також висунуто проблему підготовки людини до сумлінного виконання громадянських обов'язків.

На реалізацію програми охоронних заходів спрямовувалася робота цензурних комітетів [1, т. 2, відділ 2]. Через цензуру держава контролювала громадські і родинні умови здійснення духовно-морального виховання дітей. Було посилено виховні охоронні заходи в закладах загальної освіти. Так, у 1850 р. було видано циркулярне розпорядження про призначення Головного спостерігача за викладанням Закону Божого у Києві, Харкові, Казані. Цим документом уведено: регламентацію методик

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

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

викладання і суворі вимоги до поведінки викладачів у навчальних закладах; суворі перевірки відповідності рекомендованих методичних керівництв, книг для домашнього читання, періодичної преси; перевірки відповідності посадовим вимогам начальників, директорів, інспекторів і вихователів у навчальних закладах. Цікаво, що у пропозиціях Міністра попечителям навчальних округ щодо такої відповідності указано на те, що першочергово слід виявляти «нетерпимість до будь-якого безладу, що позбавляють поваги місцевого керівництва і довіри батьків учнів» [3].

Для виконання цього припису з 1850 р. були складені нові навчальні програми Закону Божого і російської історії (звіт за 1850 р.). Їх аналіз засвідчив, що духовно-моральний елемент у них не був чітко виписаний, зокрема з програми Закону Божого було вилучено главу про християнські обов'язки. Загальний зміст програми, перелік тем для занять з історії тяжів до догматико-політичного викладу. Це пояснювалося актуальним протистоянням міністерських урядових організацій, біблійного товариства лютеранських об'єднань, слов'янофілів і західників.

Згідно з Циркуляром 1851 р., організаційно і процесуально духовно-моральне виховання в закладах загальної освіти, зокрема гімназіях, передбачало створення виховного середовища: «…Загальний склад вихованців має володіти високою моральністю» [1, т. 2, відділ 2]. Учителі зобов'язувалися контролювати правильні відносини між керівництвом, учителями, вихователями (спостерігачами) й учнями, показуючи позитивний приклад для наслідування і здійснюючи моральний вплив. На першому етапі духовний елемент забезпечувалася «суворим спостереженням за тим, щоб учні у святкові і недільні дні відвідували церкву, мали необхідне відчуття благовоління богослужіння, виявляли в молитві щире релігійне почуття» [там само].

Крім того, Циркуляром 1851 р. виокремлено такі завдання: формування досвіду правильного розподілу часу на заняття і відпочинок, вироблення навчальної дисципліни (покора авторитету вчителя, сумлінність, слухняність, спокійна поведінка, зусиллям волі утримання від проявів емоцій), спонукання до збереження чистоти і порядку в зовнішньому вигляді, у навчальному процесі і безпосередньо на уроках, у речах довкілля [там само].

Результативність виховних впливів у закладах загальної освіти полягала у відповідності прищеплених норм моралі, розвинених духовних думках і міркуваннях, наукових знаннях, які відповідали соціальному, матеріальному статусу людини, не викликали у неї морального

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

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

пригнічення, негативних емоцій невдоволення і сумнівів. Ця умова розглядалася як основа збереження суспільного миру і спокою.

Для досліджуваного періоду характерним був пріоритет традицій ролі батьків у духовно-моральному вихованні дітей. Для української родини традиційною була потреба передати дітям релігійні, духовні, моральні цінності у вигляді прикладних і теоретичних знань, понять, поглядів. Це визначалося звичаєвим правом й обов'язком батьків перед громадою. Обов'язки родини у духовно-моральному вихованні визначалися участю дітей і батьків у громадських богослужіннях, відвідуванням церков, храмів; допомогою дитині у засвоєнні знань і правил суспільної моралі; забезпеченням дитині можливості навчання відповідно до свого соціального стану і майбутньої професії. Зміст родинного, світського і громадського духовно-морального виховання почасти конкретизувався у життєписах святих, угодників, які різнилися місцем народження, соціальним походженням, об'єднувальним було дароване вище благо навчитися читати і тлумачити Святе письмо [4].

Дослідження довело, що криза урядової ідеології і поступовий відхід від церковної догматики в організації загальної освіти на першому етапі привели до посилення громадського-педагогічного руху у 1850-ті рр. Однією з його характерних ознак було виникнення в суспільстві інтересу до питань духовно-морального виховання.

Установлено, що у вказаний історичний період духовно-моральне виховання ототожнювалося із загальним розвитком людини. Під керівництвом нового міністра народної освіти Є. Ковалевського (1858–1861) був складений проект навчального плану. Згідно з цим планом, основна мета закладів загальної освіти – дати учням загальнолюдську освіту, не переслідуючи вузьких практично утилітарних завдань. «Основна мета нижчих і середніх училищ є виховання людини, тобто такий усебічний і рівномірний розвиток в учнів усіх розумових, моральних і фізичних сил» [5]. У цьому вбачаємо намагання зблизити урядову освітню політику і народні традиційні уявлення про виховний ідеал. У процесі наукового пошуку також віднайдено рекомендації такого змісту: «Розвиток духовно-моральних цінностей в учнів здійснювати у трьох основних формах: церковно-релігійній формі, вільного виховання і демократичній формі. Першими (після родини) освітніми установами є парафіяльні школи і жіночі навчально-виховні заклади». Ці установи покликані об'єднати виховні зусилля суспільства і родини. Завдання школи полягало в тому, щоб навіювати юнацтву чітке розуміння і благонадійне ставлення до історично

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

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

складених традицій народу. Єдиним для всіх соціальних прошарків було правило дотримання релігійних ритуалів, свят [6].

Представникам охоронної педагогіки було запропоновано в основу загальної освіти покласти ідею узгодження патріархальних рис характеру з вимогами реального економічного життя тогочасного суспільства. Одним із лідерів указаного напряму був митрополит Московський Філарет (1783–1867) (у світському товаристві – В. Дроздов). Він жорстко критикував будь-яке відхилення від православного світосприйняття, використання західних способів виховних впливів. Патріархальність характеру він розглядав так: повне підкорення канонам православної церкви. Людина мала усвідомити, що сенс життя – це спасіння душі, краса – дар Божий, пізнання – людська здатність до творення як обов'язку перед Богом. Ідеї і просвітницька діяльність Філарета відображали граничну точку зору, однак справили вплив на розвиток теорії виховання.

Згідно з правилами для вчителів гімназій 1849 р. навчання мало спрямуватися на підготовку молоді до практичного життя. За розпорядженням О. Мусіна-Пушкіна запроваджено літературні бесіди. Цікавим в аспекті досліджуваної проблеми є методичне керівництво про літературні бесіди. З метою забезпечення успішного вивчення російської словесності і спонукання учнів до інтелектуальних змагань запроваджувалися двічі на місяць літературні бесіди для учнів 6–7 класів. Під наглядом викладачів та інших учнів окремі діти готували детальний розбір прочитаних творів, їх однолітки ставили запитання по тексту. Щодо використання словесності як засобу духовно-морального виховання, віднаходимо вимоги до цієї навчальної дисципліни в О. Куніцина: «…всі інші в собі сполучала; понад інші сприяла б збагаченню і розвитку розуму; яка б своїм вживанням долучала всі стани і своєю користю скрізь і повсякчас придатна була людині» [7, 15]. Саме такі вимоги, на думку О. Куніцина, задовольняє словесність: «Словесність є та наука, яка з-поміж інших корисніша, і споріднена, і приємніша людині. Словесність може пишатися узагальненням усіх сфер пізнання, злиттям всіх здібностей, виявленням розуму або краще: вона є сам розум, що випливає з уст і втілюється в словах наших» [7, 15].

Дослідженням установлено, що до реформи 1861 р. загальна освіта мала реалізовувати інтереси держави. Кожен навчальний заклад виконував спеціальне державне завдання, а сім'я – головне завдання – привчання дитини до покори владі, звідки і виходив ідеал родинного духовно-морального виховання, щоб маля вміло, за висловлюваннями

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

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

інспекторів навчальних округ, «частувати і годити». Якщо дитина цих властивостей характеру не виявляла, тоді потрібно поставити питання «про перелом помилкової волі і характеру», про те, щоб «узяти дитя у свої руки», тобто в «їжакові рукавиці» [5].

У 1861 р. Високим рескриптом імператора Олександра ІІ надавалося рівне право Міністерству народної освіти і духовному відомству на створення навчальних закладів початкової освіти. У підготовці і проведенні освітніх реформ відчувалися коливання урядовців стосовно характеру перетворень. У Проекті «Статуту гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти» (1862) ішлося про моральну і розумову народну освіту в такій мірі, щоб кожен міг реалізувати свої права, тобто явно простежувалася орієнтація духовно-морального виховання на життєві освітні потреби населення, які передбачалося зробити смисловим центром мети загальної освіти [1, т. 3].

Дослідження засвідчило, що у процесі розробки проекту статуту у його зміст включено було фразу про виховання: «Істотна мета нижчих і середніх училищ є виховання людини, тобто всебічний і рівномірний розвиток усіх розумових, фізичних і моральних сил, коли тільки стають можливими розумні, узгодженні з людською гідністю погляди на життя і послідовне вміння користуватися життям» [8]. У проекті також указувалося на необхідність підготовки здібних учителів і вихователів з наданням їм прав, що відповідають їх високому і важливому призначенню, дати можливість навчальним закладам самостійно вдосконалювати навчальну і виховну частини, полегшити способи поширення освіти (зняття обмежень з приватних закладів загальної освіти).

На жаль, у 1864 р. ці цільові установки антропологічного рівня були знехтувані, йшлося лише про передачу «первинних корисних знань» [1]. Чиновницьке коригування засадничих документів реформи призвело до формалізації мети духовно-морального виховання приблизно до стану старої, закріпивши, правда, владу Міністерства над усією системою загальної освіти.

Висновки. Отже, у розвитку теоретичних засад духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів України період кінця 1840-х років і до 1864 р. характеризувався кризою державної ідеології, коли високі статутні ідеї, цілі і завдання духовно-морального виховання учнів у закладах загальної освіти залишалися нереалізованими внаслідок суперечливого характеру відносин державних інституцій, церкви, громадських організацій. Урядова освітня політика орієнтувалася на здійснення державного контролю за педагогічним процесом у закладах

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

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

загальної освіти у цілому та організації духовно-морального виховання учнів зокрема. Тому мета духовно-морального виховання учнів передбачала виховання людини-громадянина, який сумлінно виконуватиме громадянські і службові обов'язки у межах соціального стану, до якого належав від народження. Соціально-державницький підхід до визначення мети духовно-морального виховання поєднувався з індивідуалістичним підходом, який обґрунтовував необхідність процесуального аспекту опори на психофізіологічні знання почуттєвої сутності людини (особисті потреби, внутрішні мотиви, інтереси), пріоритету виховної ролі батьків. Серед принципів був визнаний засадничим принцип народності (необхідність вивчення історії Батьківщини). Визнавався також принцип державності, що виявлявся через централізацію, запровадження цензури, станову диференціації шкіл, обмеження академічних свобод, утвердження класицизму в гімназичній освіті.

Організаційні заходи щодо духовно-морального спрямування мали управлінське значення: аналіз стану вихованості, конкретизація вимог до вихователів, правила дисциплінарної частини навчального процесу в закладах загальної освіти. Зміст усіх дисциплін спрямовувався на охорону дітей від вад дорослого життя, створення шляхом виховання нових людей, шляхетних, морально чистих, розумних і спокійних порівняно з попереднім поколінням.

Духовно-моральне виховання спиралося на знання наук, які вважалися середовищем одухотворення, осяяння людини. Головний ідеологічний предмет – Закон Божий. Релігійний компонент змісту духовно-морального виховання позначився на першому етапі поступовим переходом від теоцентризму до еклектичної релігійно-раціональної виховної системи. Серед доцільних засобів духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів були живий приклад батьків, вихователів, учителів, літературні бесіди, вправляння в покірливості, сумлінні, слухняності, дотримання правил розпорядку навчання і відпочинку. Щодо останнього було вироблено документи шкільного законодавства, що визначали виховуючий характер школи і побуту її учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в аналізі і систематизації практики духовно-морального виховання учнів у різних типах шкіл зазначеного історичного періоду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сборникъ постановленій по Министерству Народнаго Просвѣщенія в XIX ст. – С-Пб. : Тип. Императорской Академіи наукъ, 1864–1897. – Т. 2. – 1864. – Отд. 2. (1840–1855). – 1622 ст. ; Т. 3 (1855–1864). – 1865. – 1435 ст.

2. ДАСО, ф. 256, оп. 1, спр. 252, арк. 2-14.

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

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

3. ЦДІАК України, ф. 707, оп. 16, спр. 193, арк. 5.
4. Там само, оп. 18, спр. 17, арк. 32.
5. РГИА, ф. 733, оп. 50, д. 1191, л. 1, 21.
6. ЦДІАК України, ф. 442, оп. 1, спр. 9480, арк. 32.
7. Куницын А. П. Изображение взаимной связи государственных сведений / Куницын А. П. – СПб. : Б. и., 1817. – 42 с.
8. ЦДІАК України, ф. 442, оп. 812, спр. 9, арк. 26.

РЕЗЮМЕ

В. В. Ворожбит. Государственное направление целей и содержания духовно-нравственного воспитания учащихся средних заведений в конце 1840-х – 1864 гг.

В статье раскрыто государственное направление цели и содержания духовно-нравственного воспитания учащихся средних заведений. Проанализировано законодательство в сфере общего образования, выделены задачи охранной образовательной политики правительства в середине XIX столетия. Определены принципы духовно-нравственного воспитания. Указано, что в содержании воспитания ударение сделано на религиозных дисциплинах, словесность, среди форм использовались литературные беседы.

***Ключевые слова**: духовно-нравственное, воспитание, школа, принципы, учитель, правило, литературная беседа, Закон Божий.*

SUMMARY

V. Vorozhbit. The state goal orientation and the content of spiritual and moral education of general education institutions students in the end of 1840–1864.

The article reveals. The author analyzed the legislation in the field of general education, emphasized the tasks of government protective education policy in the mid-nineteenth century. Also the author defined the principles of spiritual and moral education, noted that the emphasis in the education is made on religious subjects and language arts.

Key words: spiritual and moral, education, school, principles, teacher, rule, literary conversation, the Law of God.

УДК 378.011.3-051 (083.7): 94 (477)

Б. Год, Д. Кравченко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ У ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ІНСТИТУТАХ (1934–1958 рр.)

У статті визначено систему загальнопедагогічних та історико-педагогічних наукових підходів як комплексний засіб дослідження проблеми підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України у 1934–1958 рр.

***Ключові слова**: комплексний засіб концептуалізації проблеми дослідження, науковий підхід, професійна підготовка вчителя історії, 1934–1958 рр.*

Постановка проблеми. Сьогодні підготовка вчителя історії для сучасної школи потребує насамперед оновлення традиційних ресурсів у процесі його фахового формування. Одним із таких ресурсів є вивчення генези

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

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

(становлення, розвитку, вдосконалення, взаємозбагачення, наявності позитивних і негативних змістових аспектів, тривале існування кращих зразків педагогічного досвіду тощо) підготовки вчителя історії як професіонала у педагогічних інститутах різних часових періодів їх функціонування. Так, у дослідженні нас цікавить період 30–50-х років XX століття, який характеризується складними негативними (заполітизованість, відсутність права індивідуального вибору майбутнім учителем змісту навчання, засилля комуністичних ідеологем, щоденна особистісна репресивна загроза) і позитивними (організація чіткої системи підготовки вчителів на державному рівні, утвердження її структури, навчальних планів та програм, термінів підготовки) чинниками підготовки майбутнього вчителя історії.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомі аспекти підготовки вчителя історії розглядають у своїх працях Е. Андерсен, К. Баханов, А. Булда, П. Вербицька, Б. Год, Т. Демиденко, О. Караманова, Р. Костенко, В. Мисан, О. Пометун, О. Салата, О. Соколова, Л. Тисько та ін. Необхідність модернізації підготовки вчителя історії обґрунтована в сучасних наукових розвідках О. Дем'янчука, М. Левківського, В. Обозного, Н. Рудницької, А. Сбруєвої, Л. Скрипнікової, В. Снагощенко та ін. Узагальнюючи комплекс означених праць, робимо висновок: учені визнали, що підготовка вчителя історії є поліфункціональною, багатоаспектною за змістовим і процесуальним наповненням, передбачає обов'язкове знання і використання культурно-історичної спадщини, адже на педагога цього фаху покладена місія сприяння формуванню у молодого покоління історичної пам'яті про минуле, виховання учнівської молоді на кращих національно-культурних традиціях. Проте сьогодні в українській педагогічній науці не існує системних історико-педагогічних досліджень проблеми розвитку професійної підготовки вчителя історії як фахівця-предметника та особистості у 30–50-ті роки XX століття.

Мета статті – визначити систему загальнопедагогічних та історико-педагогічних наукових підходів як комплексного засобу дослідження проблеми підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України у 1934–1958 рр.

Виклад основного матеріалу. Сучасна педагогіка у своїй меті і змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Особистість розглядається сьогодні як самоціль суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень. У сучасних умовах виправданим є пошук зразків вітчизняного досвіду реалізації концепцій, підходів, парадигм професійної підготовки, заснованих на гармонійному формуванні людської особистості, активізації процесів

самовиховання і самотворення індивіда, його життєвої самоактивності. Ґрунтуючись на особистісному (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Савченко та ін.) та особистісно-соціальному (А. Бойко, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.) наукових педагогічних підходах, професійну підготовку розглядаємо як цілісний процес взаємодії особистості, яка має природні, психологічні, індивідуальні та вікові особливості, з певними елементами соціального середовища, що опосередковані її самоактивністю. Тому ми систематизували сутнісні педагогічні характеристики та аксіологічні аспекти особистісного (особистісно-соціального, особистісно-діяльнісного) наукових підходів, опанування якими, на наш погляд, формує у майбутнього фахівця особистісне ставлення до історії як до предмета викладання, закладає основи самовизначення особистості, її активної самореалізації у фаховому педагогічному середовищі [1; 2; 4].

Вагомим засобом гуманістичної концептуалізації сучасних проблем професійної підготовки вчителя історії вважаємо також культурологічний підхід, який завданнями виховання вчителя як «людини культури» вважає опанування ним загальної та професійно-педагогічної культуру, активне засвоєння знань та історичного досвіду, загальнолюдських і національних цінностей, актуальних педагогічних технологій. Здобуваючи загальну та професійно-педагогічну культуру, особистість за кращими зразками минулого й сучасності реалізує у своїй діяльності культуротворчі засади освіти і педагогіки, адже педагогіка завжди відображає рівень культури суспільства [3].

Основи культурологічного підходу до загальної і професійної освіти в новітній час розробляли Є. Бондаревська, О. Газман, І. Зязюн, В. Сластьонін, І. Якиманська та ін. Вони створили теоретичні передумови для розробки проблеми культурологічного підходу у підготовці фахівця. В. Сластьонін уважає гуманітарну культуру, яка є результатом комплексу виховних впливів, «упорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності» [4, 120]. Таке бачення підготовки вчителя історії забезпечує її методологічну спрямованість на успішне опанування учнями систематичних курсів історії України та всесвітньої історії, прищеплення інтересу до історії як науки, ефективне засвоєння школярами історичної інформації в подальшому.

Сучасна психологія, педагогіка, історія ґрунтуються на розумінні того, що природне входження індивіда в соціальне життя здійснюється через культуру, тому основним завданням учителя історії стає створення

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

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

культурного середовища для розвитку особистості дитини і надання їй допомоги у знаходженні свого місця в культурі, тобто – виборі цінностей, середовища життєдіяльності і способів культурної самореалізації (В. Біблер, Є. Бондаревська, О. Галай, О. Караманов, Л. Кравченко, П. Щербань та ін.). Людину, творчість, діалог Є. Бондаревська визначає головними цінностями культурологічної особистісно зорієнтованої освіти [2]. Метою такої освіти є виховання цілісної людини культури, здатної організовувати своє життя у формах культурного буття. Оволодіння культурними цінностями і нормами (як загальнолюдськими, так і конкретно-історичними) допоможе особистості подолати суперечність між її природним і соціальним началом, сприяти розвиткові вчителя історії як якісного фахівця на ринку освітніх послуг.

Сучасні вчені визначають три напрями вивчення культури, що розглядають її: як сукупність матеріальних і духовних досягнень та цінностей; як специфічний спосіб людської діяльності; як процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості [10]. Це дає нам підстави говорити про необхідність доповнення культурологічного наукового підходу аксіологічним. П. Щербань визначає педагогічну культуру як складову загальнолюдської культури, у якій відображено духовні та матеріальні цінності освіти і виховання, способи творчої педагогічної діяльності; як засіб інтегрування історико-культурного педагогічного досвіду, регулювання сфери педагогічної взаємодії, відображення системи цінностей діяльності вчителя, передумови, мети, інструменту педагогічної діяльності, провідної особистісної якості педагога [10, 66].

Під цінностями зазвичай розуміють смислотворчі засади людського буття, які задають спрямованість і вмотивованість особистістю життєвих прагнень, орієнтирів для оцінки минулого і проектування майбутнього, діяльності, вчинків [7]. Цінності впливають на загальний спосіб дії. Для вирішення завдань формування професійних цінностей учителя історії важливе не тільки опанування культурно-педагогічної та історичної спадщини, а й залучення педагога як суб’єкта культури до процесу творчого осмислення, моделювання і прогнозування педагогічної діяльності.

Характеризуючи аксіологічний науковий підхід (Л. Крилова, Б. Лихачов, В. Сластьонін та ін.), учені зауважують, що людина постійно перебуває у ситуації моральної, естетичної, світоглядної оцінки подій, постановки завдань, пошуку й ухвалення рішень та їх реалізації, зміст життєдіяльності особистості визначається її спрямованістю на осмислення ціннісного ідеалу людського пізнання та актуалізацію системи цінностей. Майбутній учитель історії діє в межаї людських цінностей (у сфері певної

культури), будучи одночасно об'єктом культурного впливу і суб'єктом (творцем) цінностей. Аксіологічний науковий підхід дає змогу досліджувати проблеми, які стосуються сутності цінностей, їх ролі у житті та діяльності людини, об'єктивних та суб'єктивних компонентів структури цінностей. Розуміння аксіологічного підходу може бути розкритим через систему аксіологічних принципів: рівноправності всіх філософських поглядів у межах спільної гуманістичної системи цінностей (за збереження їх культурної та етнічної різноманітності); різноманітності традицій і творчості, визнання гострої потреби у вивченні і використанні здобутків минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; рівність людей, соціокультурний прагматизм у питаннях про підґрунтя цінностей; прагнення до взаєморозуміння замість заперечення іншої системи цінностей; пошук спільних цінностей, які оптимізують протилежні точки зору [4]. Пізнання сутності цінностей як компонента культури у процесі вивчення історії допомагає розкрити значення цієї категорії для аналізу історичного досвіду і подій реальності.

Отже, аксіологічний підхід орієнтує викладачів на забезпечення опанування майбутніми вчителями історії загальнолюдських цінностей, формування сталої суб'єктивної ціннісної позиції особистості у процесі навчання та готовності сприяти становленню такої позиції в учнів у майбутній педагогічній роботі. Сьогодні професійна освіта вважається загальнолюдською цінністю та невід'ємною ознакою кожної культурної людини. Право особистості на освіту декларується в Конституції України, а реалізація цього права передбачає підготовку компетентного фахівця, здатного зрозуміти сучасні реалії та своєчасно пристосовуватися до складних процесів соціального і природного розвитку, впливати на них, належним чином діяти у всіх сферах життєдіяльності соціуму. Упровадження аксіологічного підходу в освітній процес педагогічного ВНЗ має широке філософсько-антропологічне і соціально-політичне значення.

Реалізація аксіологічного підходу в освітньому процесі педагогічного ВНЗ дає змогу створити сприятливі умови для розвитку емоційно-ціннісних переживань і ціннісних ставлень кожної особистості, розкрити можливості освіти як засобу забезпечення спадкоємності прогресивних традицій людства, залучаючись до яких людина не лише призвичаюється до умов постійно змінного соціуму, але й стає здатною до адаптованої активності. Це дозволяє їй виходити за межі заданих умов, розвивати власну суб'єктність та забезпечувати зростання загальнокультурного й аксіологічного потенціалу світової цивілізації [6]. Таким чином, з'являється можливість подолання описово-статистичного підходу в історії педагогіки,

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

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

виявлення природи і джерел професійних цінностей учителя історії, закономірностей їх неперервного формування і функціонування, цілісного процесуального наповнення системи професійної підготовки цієї групи педагогічних працівників. Це позитивно впливає на потенціал і змістові аспекти вітчизняної системи підготовки, дає змогу врахувати ціннісні очікування всіх її суб'єктів.

Особистісно-діяльнісний науковий підхід розглядає культуру як процес неперервної творчої самореалізації особистості. У культурі повсякчас, не зважаючи на складність і суперечливість окремих історичних періодів розвитку суспільства (до яких, безсуперечно, належить й обраний нами для дослідження період), формуються і проявляються сутнісні сили суспільства та окремих особистостей. Існуючи об'єктивно та маючи відносну автономність, педагогічна культура функціонує через суб'єктивний світ окремого вчителя історії, ціннісний простір якого становить образ сучасного йому світу як образ педагогічної реальності, створений на основі знань про попередні періоди розвитку людства. Особистісно-діяльнісний підхід у педагогіці вимагає визнання особистості фахівця як продукту суспільно-історичного розвитку, носія культури, її унікальності, права на повагу, опори у процесі фахової підготовки на природні важелі саморозвитку здібностей, творчого потенціалу, самовизначення, самореалізацію, самоствердження, забезпечення для цього відповідних умов. Водночас першоджерелом педагогічної творчості є можливість у процесі історико-педагогічного дослідження вивчати діяльність учителя історії як активного творця, суб'єкта пізнання, праці, спілкування, власного розвитку, еволюції системи цінностей [2; 9].

Компетентнісний підхід як універсальна модернізаційна основа і нова парадигма професіоналізму вчителя історії передбачає застосування іншої методології організації змістової і процесуальної сторін підготовки та створення такої моделі освіти, яка, ґрунтуючись на результатах навчання, регулює саморозвиток учнів, майбутніх учителів, викладачів, усієї освітньої системи. Під компетентнісним підходом учені рекомендують розуміти спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде загальна компетентність людини – інтегрована характеристика особистості, що є сукупністю реалізованих, засвоєних ключових компетентностей [8].

Професійну компетентність учителя історії сучасні вчені розглядають як комплексну результативну характеристику теоретичної і практичної підготовки фахівця до здійснення педагогічної діяльності, інтегративну

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

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

сукупність універсальних і професійних компетенцій, особистісних нахилів та орієнтирів щодо поглиблення власного досвіду, готовність фахівця до реалізації певних професійних функцій на основі продуктивного і нестандартного використання ним зовнішніх і внутрішніх ресурсів. Учитель має бути ерудованим у своєму предметі, здатним до експериментальної і творчої діяльності, професійно грамотним, інтелігентним, моральним, цілеспрямованим, наполегливим, емоційно стабільним, умілим організатором навчально-виховного процесу, психологом, володіти сучасними педагогічними технологіями, мати позитивну «Я-концепцію»; має вміти розробляти навчальні програми, тобто оновлювати і розширювати зміст навчання, працювати диференційовано, здійснювати індивідуальний підхід і консультувати учнів, стимулювати їх пізнавальні здібності, ухвалювати зважені психолого-педагогічні рішення, аналізувати навчально-виховну діяльність (свою та класу). Простежити історичні витоки цих ознак професійної компетентності вчителя історії можна й дослідивши обраний нами період його професійної підготовки.

Таким чином, звернення до визначеної системи загальнопедагогічних наукових підходів як до методологічної основи конкретного педагогічного дослідження дало змогу виділити й інтегрувати в контексті проблеми цієї роботи такі методолого-теоретичні аспекти: особистісний (особистісно-соціальний, особистісно-діяльнісний), культурологічний, аксіологічний та компетентнісний. Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури вчителя історії передбачає історичний механізм оволодіння нею та втілення у творчості незалежно від специфіки ідеологічних обставин. З цією метою ми використовували комплекс сучасних історико-педагогічних наукових підходів, узагальнених О. Сухомлинською [5].

З погляду феноменологічного підходу, вагомим для цього дослідження є з’ясування значення і ролі головних педагогічних процесів, чинників розвитку системи професійної підготовки вчителя історії, вимог до його особистості як вимірника сутності сучасних йому ідей і способів діяльності. Цю позицію також посилює використання герменевтики («мистецтва розуміння») як підходу, який забезпечує теоретичні і технологічні засоби пояснення, коментування, розуміння текстів історичних наукових і методичних творів, педагогічної преси, загальнодержавних документів, які мали нормативний характер, матеріалів з досвіду роботи вчителів історії і викладачів – активних учасників процесу підготовки тощо. До теоретичних відносимо засоби пояснення «життєвості» і «науковості» (за О. Сухомлинською) феномену професіоналізму вчителя історії обраного періоду дослідження; до технологічних – осучаснення термінології текстів

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

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

названих вище груп джерел, переклад їх на мову сучасних педагогічних понять; генетико-герменевтичний аналіз способу мислення окремих людей і суспільних груп, реконструкцію смислових систем – для відтворення і коментування найбільш сталих смислів стосовно досліджуваної проблеми як педагогічної реальності.

Парадигмальний науковий підхід дає змогу розглянути проблему і логіку її становлення з погляду виникнення і трансформації освітньо-філософських ідей, положень, постулатів, ідеологем обраного періоду розвитку педагогічної думки. Цей підхід (за М. Богуславським, О. Сухомлинською, М. Ярошевським) забезпечує використання методів аналізу освітньої парадигми обраного для дослідження періоду, співвіднесення її ідей із сучасними концепціями професійної освіти, науково-педагогічного дискурсу з його закономірностями і суперечностями та провідних культурологічних опозицій марксистської і постмодерної педагогіки.

У цьому контексті, на наш погляд, необхідно доповнити сукупність названих вище наукових підходів цівілізаційним (М. Данилевський, П. Каптерєв, Г. Корнетов, М. Шелер та ін.), який оформився ще в кінці XIX століття. Цівілізаційний підхід генезу педагогічних цінностей розглядає в розвитку культурно-історичного процесу; ураховуючи інтереси людини (виробника, власника, споживача цінностей), він оперує не категорією неминучого, а категорією можливого, категорією вибору, виявляє основи співпідпорядкованості ідей, поглядів, концепцій, цінностей у різні періоди історії людства, наголошує на об’єктивній природі професійної культури, на можливостях її осягнення не лише раціональним шляхом, а й на підставі інтуїції. Філософію засновників цівілізаційного підходу називають «проривом до ціннісно насичених щаблів реальності» [7, 719]. Таким чином, система професійних цінностей визначених періодів історико-педагогічного процесу може розглядатися як важливий компонент побудови цілісної цівілізаційної картини розвитку аксіологічних основ виховання й освіти.

Висновки. Отже, з погляду підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України в обраний для дослідження період визначений комплекс наукових підходів дає змогу в контексті складних вимог і специфічних цінностей 1934–1958 рр. виявити те коло ідей і духовну атмосферу, які зберігаються дотепер, оцінити правильно і позитивно незнищенні здобутки того періоду – побудову уніфікованої системи шкільної історичної освіти та професійної підготовки вчителя історії на засадах не тільки універсального педагогічного, а й предметного, більш глибокого і кваліфікованого, формування фахівця.

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О.В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 8-11.

2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. – 352 с.

3. Олійник О. В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти / О. В. Олійник // Наукові праці ЧДУ імені Петра Могили. Серія «Педагогічні науки». – Т. 50. – Вип. 37. –. – Режим доступу до журн.:
http ://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-6.pdf.

4. Сластенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Владос, 2003. – Ч. 1. – 256 с.

5. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові подходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.

6. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : [монографія] / Н. О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка ; Харків : Каравела, 2006. – 300 с.

7. Философский словарь. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.

8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

9. «Школа діалогу культур» В. Біблера // Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К., 2004. – С. 83–170.

10. Щербань П. Сутність педагогічної культури / П. Щербань // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 67–71.

РЕЗЮМЕ

Б. Год, Д. Кравченко. Научные подходы исследования проблемы профессиональной подготовки учителя истории в отечественных педагогических институтах (1934–1958 гг.).

В статье определена система общепедагогических и историко-педагогических научных подходов как комплексное средство исследования проблемы подготовки учителя истории в педагогических институтах Украины в 1934–1958 гг.

***Ключевые слова**: комплексное средство концептуализации проблемы исследования, научный подход, профессиональная подготовка учителя истории, 1934–1958 гг.*

SUMMARY

B. God, D. Kravchenko. Scientific research approaches issues training teacher of history in home pedagogical institute (1934–1958 biennium).

Determined system of general, historical and educational research approaches as a means of comprehensive research on the training of history teachers in educational institutions of Ukraine in 1934–1958 years.

Key words: complex conceptualization of the problem means research, research approach, training of history teachers, 1934–1958 biennium.

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

УДК 796.011.3:378.4:63

Г. П. Грибан
Житомирський національний
агроекологічний університет

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розглянуто модель методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів, яка поєднує сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу – від цілей до кінцевого результату і орієнтована на особистість майбутнього фахівця-аграрія. Нова методична система базується на принципі «фізкультурно-оздоровча освіта і рухова активність впродовж усього життя».

***Ключові слова**: методична система, фізичне виховання, підготовка, модель, методологія, студент.*

Постановка проблеми. Політичні і соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні та світі, вимагають істотного реформування системи освіти, яка має забезпечити кожному студентові реальні умови для інтелектуального, духовного і фізичного розвитку та підвищення загальнокультурного і професійного рівня, що відповідає кращим світовим стандартам. Водночас, сучасна система фізичного виховання в аграрних вищих навчальних закладах України не задовольняє природну біологічну потребу студентської молоді в руховій активності, не забезпечує необхідним рівнем здоров'я, фізичної підготовленості, працездатності та науково обґрунтованими фізкультурно-оздоровчими компетентностями, які можна використовувати в подальшій життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Нині однією з основних вимог, яка ставиться сучасним аграрним сектором до системи загальної підготовки фахівця у сфері фізичного виховання, є формування здатності самостійно і творчо вирішувати не тільки аграрні і соціально-економічні питання розвитку інфраструктури села, а й складні фізкультурно-оздоровчі та спортивно-масові завдання серед сільської молоді. Випускник аграрного університету має бути прикладом й організатором усіх фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів, що проводяться на селі, та готовим відповідати за їх результати.

Для розв'язання суперечностей, що склалися між рівнем соціальних вимог та ефективністю педагогічних дій у процесі фізичного виховання студентів, в Україні проведено багато різних наукових досліджень, які подані у фундаментальних працях В. Л. Волкова, О. Д. Дубогай, С. М. Канішевського, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куца, С. І. Присяжнюка, Р. Т. Раєвського, Л. П. Сущенко, Б. М. Шияна та ін. Однак аналіз літературних джерел засвідчив, що у наш час

не існує комплексних досліджень, спрямованих на модернізацію методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Розробкою теорії побудови методичних систем займалися В. П. Беспалько, Т. А. Бороненко, Л. І. Долинер, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьмина, М. І. Моро, зокрема у професійній освіті К. Є. Романова, загальнотехнічних дисциплінах – М. І. Наумкін, у геометрії – А. М. Пишкало, у філології – Р. О. Гришкова, в математиці – С. І. Калінін, С. П. Семенець, Ю. В. Триус, в фізиці – В. В. Мендерецький, в екології – М. В. Шептуховський та ін. В Україні, Росії, Білорусі та інших країнах проблема створення сучасної методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів розв'язувалася недостатньо. Питання створення моделі методичної системи фізичного виховання студентів досліджується вперше в теорії і методиці фізичного виховання та педагогіці спорту.

Моделлю називається спеціально створена форма об'єкта для відтворення характеристик справжнього об'єкта, який підлягає пізнанню [1, 218]. Педагогічна модель – це модель, яка відображає взаємозв'язки та взаємозалежності між проектованими якостями і властивостями особистості як об'єкта педагогіки та процесом її розвитку, а також організацію тієї педагогічної системи, в межах якої він відбувається, та управлінням нею [4, 181–188].

Мета статті – теоретико-методологічно обґрунтувати моделі методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів.

Виклад основного матеріалу. Розроблена нами *модель методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів* поєднує сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу – від цілей до кінцевого результату та орієнтована на особистість майбутнього фахівця-аграрія, який має оволодіти фізкультурно-оздоровчими компетенціями.

Категорія «компетентність» посідала в наших дослідженнях одне з перших місць під час проектування та організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання за методичною системою. При цьому ми спиралися на теоретико-методологічні дослідження компетентнісного підходу до результатів навчальної діяльності та на аналіз компетентностей [2, 45–50; 3, 12; 5, 51–54; 6, 52–56; 7, 53–63; 8, 18–19; 9, 55–61].

Методична система сформована відповідно до блочно-ієрархічного принципу і включає мотиваційно-цільовий, організаційно-змістовий, процесуально-діяльнісний і діагностичний блоки (рис. 1). Вона побудована на основі інтеграції інноваційного, компетентнісного, діяльнісного, модульного і диференційованого підходів, які сприяють формуванню всебічної

підготовленості студентів. Методи, форми і засоби, які створюють методичну систему, є традиційними та інноваційними, відповідають методологічній спрямованості навчального процесу і фізкультурно-оздоровчим технологіям.

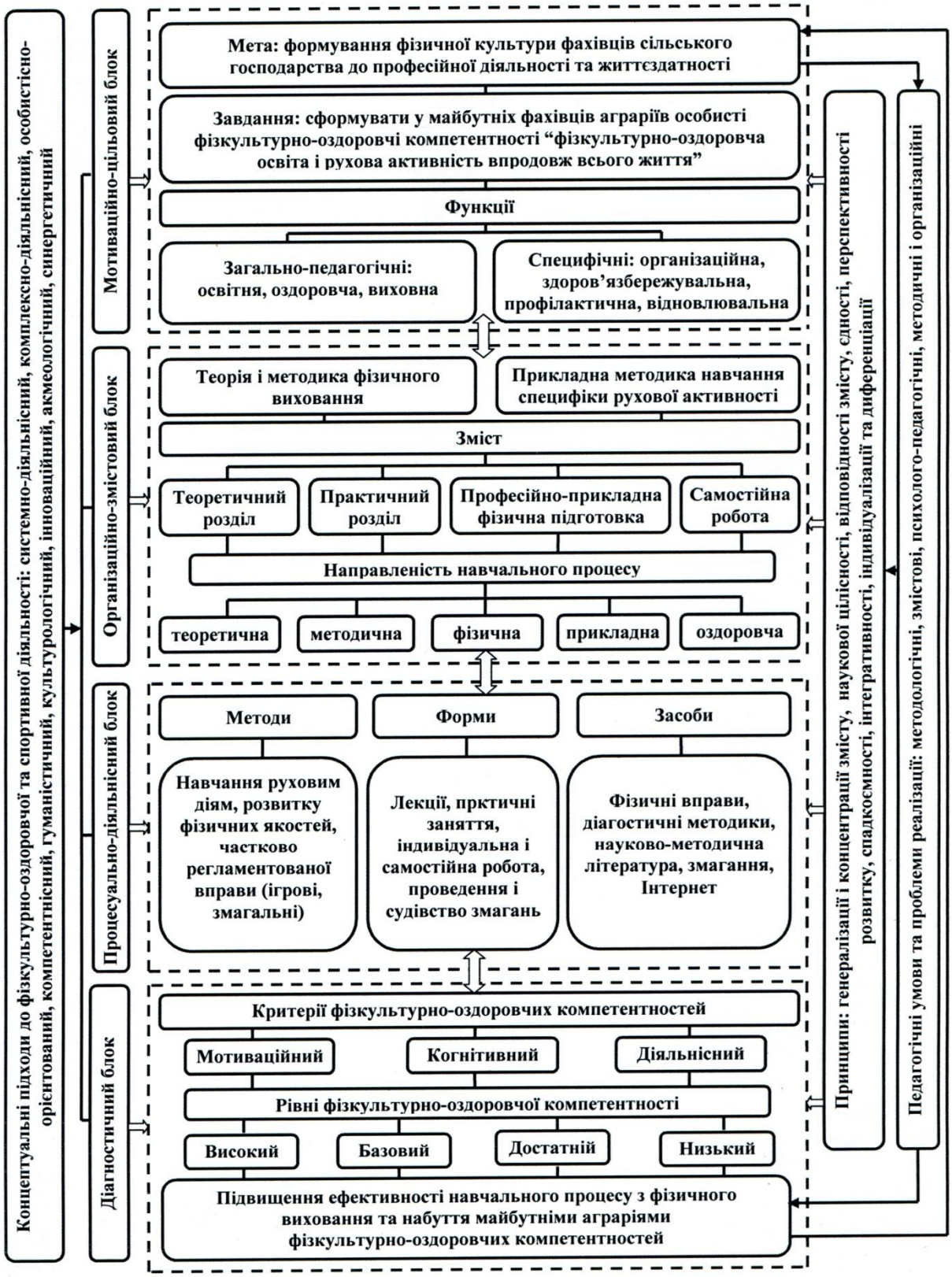

Рис. 1. Модель методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів

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

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

Під *методичною системою фізичного виховання* ми розглядаємо упорядковану сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених методів, спрямованих на формування фізкультурно-оздоровчих компетенцій у процесі фізичного виховання студентів-аграріїв. На відміну від традиційних підходів до фізичного виховання, що ґрунтуються в основному на підвищенні рівня фізичної підготовленості і складанні заліку з фізичного виховання студентами, методична система базується на принципі *«фізкультурно-оздоровча освіта і рухова активність упродовж усього життя».*

До характерних ознак новоствореної методичної системи фізичного виховання можна віднести: 1) науково обґрунтоване планування процесу фізичного виховання; 2) єдність і взаємозв'язок теоретичної, методичної і практичної підготовки студентів; 3) високий, але доступний рівень труднощів на навчальних заняттях, швидке та якісне засвоєння техніки виконання вправ й оволодіння методикою їх удосконалення; 4) максимальна активність і самостійність студентів під час занять; 5) поєднання індивідуальної і колективної фізкультурно-оздоровчої діяльності; 6) забезпечення навчального процесу достатньою кількістю та якістю технічного оснащення і спортивного інвентарю; 7) широке використання інноваційних технологій фізичного виховання.

Технологія методичного забезпечення системи фізичного виховання студентів аграрних університетів базується на таких положеннях:

– навчальний процес конструюється як методична система, яка має свою мету, завдання, зміст, методи, форми і засоби виховання та підготовки студентів;

– навчальна дисципліна «фізичне виховання» є обов'язковою в навчальному плані аграрних університетів протягом усього періоду навчання студентів, розглядається в єдності змістового і процесуального компонентів повноцінної підготовки майбутніх аграріїв;

– одним із провідних принципів методичної системи є всебічна підготовка, яка спрямована на вирішення соціально-економічних завдань і проблем у соціальній інфраструктурі села та аграрному секторі, а саме: а) забезпечення освітнього рівня сільської молоді до засобів здорового способу життя та впровадження його в життєдіяльність; б) профілактика шкідливих звичок; в) раціональне використання вільного часу й активне проведення дозвілля; г) оздоровлення психологічного клімату у виробничих колективах та підвищення активності молоді у громадському житті села, закріплення її в аграрному секторі;

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

– зміст фізичного виховання становлять фундаментальні знання з основ спеціальних дисциплін (анатомії і фізіології, педагогіки і психології, теорії і методики фізичного виховання, біохімії і екології тощо);

– зміст практичного матеріалу включає традиційні і нетрадиційні засоби фізичного виховання;

– методи, форми і засоби фізичного виховання поряд із традиційними та інноваційними мають бути адекватні діяльності фахівців аграрного сектора, ураховувати особливості майбутньої професійної діяльності.

Виконавча програма з упровадження методичної системи фізичного виховання здійснювалася на основі перспективного планування, яке передбачало вирішення системи педагогічних завдань протягом трьох реалізаційних етапів.

Перший етап (адаптивний, 1 курс) забезпечував вирішення таких фундаментальних педагогічних завдань, як: 1) адаптація до навчального процесу (інтенсивної розумової діяльності) у вищому навчальному закладі та активізація швидкості перебігу розумових процесів у студентів засобами фізичного виховання; 2) формування у студентів стійкого інтересу, мотивів, позитивного ставлення та потреби у руховій (фізичній) активності; 3) підвищення загального рівня фізичної підготовленості, розвитку фізичних здібностей і резервних функціональних можливостей організму, зміцнення здоров'я, сприяння правильному формуванню та всебічному розвитку; 4) формування знань щодо дотримання здорового способу життя та залучення до самостійних занять фізичними вправами, проведення активного дозвілля; 5) оволодіннями вміннями і навиками дотримання безпеки життєдіяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Другий етап (досягнення всебічного розвитку, 2 курс) забезпечувався вирішенням таких педагогічних завдань, як: 1) виховання у студентів соціально значущих якостей; 2) використання різних форм фізичного виховання та засвоєння фізкультурно-оздоровчих програм; 3) оволодіння інноваційними технологіями фізичного виховання; 4) формування професійно-прикладних психофізичних якостей.

Третій етап (формування потреби у здоровому способі життя, 3–4 курси) забезпечувався вирішенням таких педагогічних завдань, як: 1) гармонійний розвиток організму і суттєве підвищення фізичної працездатності; 2) виховання у студентів стійкої потреби у фізичному самовдосконаленні, самопізнанні та самооцінці; 3) визначення системи фізичних вправ або виду спорту для створення обраної системи особистого фізичного вдосконалення; 4) набуття вмінь і навичок проведення самостійного тренувально-оздоровчого заняття, дозування фізичних

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

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

навантажень під час занять фізичними вправами; 5) набуття досвіду використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення професійних і життєвих навичок та якостей; 6) оволодіння методикою організації та проведення спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих заходів у соціальній інфраструктурі села; 7) набуття фізкультурно-оздоровчих компетентностей у сфері фізичної культури і спорту.

Виконання завдань забезпечувало достатній освітній рівень, необхідне мотиваційно-ціннісне ставлення до фізичної культури і здорового способу життя, гармонійний розвиток організму і високу фізичну працездатність, високий рівень фізкультурно-оздоровчих компетентностей та стійку потребу у фізичному вдосконаленні у процесі подальшої життєдіяльності після закінчення університету.

Усі засоби, що входили до технології методичної системи фізичного виховання, відображено у програмі у вигляді модулів та змістових блоків. Кожний модуль передбачав засвоєння студентами конкретних технологічних операцій чи дій шляхом оволодіння необхідними для цього знаннями, уміннями і навичками. Усі змістові модулі у програмі розділено на чотири основні групи: теорія, практичний розділ, професійно-прикладна фізична підготовка і самостійна робота, де наскрізно подано методична підготовка.

Виконавча програма з реалізації методичної системи відбувалася у двох напрямах за розробленими нами планами: 1) особисте фізичне вдосконалення студента; 2) оволодіння методикою передачі фізкультурно-оздоровчих знань, умінь і навичок. Реалізація цих двох рівнів взаємопов’язана і взаємообумовлена. Особисте фізичне вдосконалення є базовим для формування у студентів певних знань, умінь і навичок, закладає основу для методичних фізкультурно-оздоровчих компетентностей. Методичний рівень виконує функцію адаптації методів, форм, засобів фізичного виховання до природних умов життєдіяльності.

Як критерії формування змісту методичної системи використовувалися такі положення: 1) цілісне відображення у змісті навчання завдань формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця-аграрія; 2) високий науковий, методичний і практичний рівень змісту навчальних занять; 3) відповідність складності змісту навчального процесу реальним можливостям студента: стану здоров’я, рівню фізичного розвитку і фізичної підготовленості та ін.; 4) відповідність обсягу змісту навчального матеріалу, відведеному часу на його засвоєння, матеріально-технічній базі та наявності фахівців певного профілю.

Ефективність технології методичної системи фізичного виховання майбутніх аграріїв оцінюється за конкретними показниками з урахуванням:

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

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

підвищення якості навчального процесу з фізичного виховання в аграрних вищих навчальних закладах та рівня готовності студентів-аграріїв до фізкультурно-оздоровчої діяльності під час їх професійної роботи. Формування *фізкультурно-оздоровчих компетенцій* у студентів в умовах експериментального навчання відбувалося з точки зору *соціально-практичної обумовленості та їх значущості, тобто* для чого вони необхідні агроному, ветеринарному лікарю, інженеру-механіку, технологу.

Поява у студентів *фізкультурно-оздоровчих компетенцій* як внутрішніх, потенційних, психологічних новоутворень виявляється в методичній компетентності до впровадження і передачі їх у процесі професійної діяльності в аграрному секторі та відновленні соціальної інфраструктури села. Основними критеріями готовності майбутніх фахівців-аграріїв до впровадження засобів фізичної культури після закінчення університету було визначено мотиваційний, когнітивний і діяльнісний.

Мотиваційний критерій визначається як система усвідомлених та особисто набутих потреб і мотивів до здорового способу життя, удосконалення життєдіяльності на засадах самореалізації у сфері фізичної культури і спорту поряд із професійним становленням. Це дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку, самовиховання і самоосвіти до об’єктивно заданої програми професійного та особистісного розвитку.

Когнітивний критерій готовності до фізкультурно-оздоровчої діяльності визначається як система засвоєння знань теорії і методики фізичного виховання, практики організації і проведення спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих заходів.

Діяльнісний критерій – це комплекс набутих особистісно способів формування індивідуального арсеналу рухових умінь і навичок, необхідних у професійній діяльності, для відродження соціальної інфраструктури села.

Висновки. Функціонування методичної системи фізичного виховання студентів аграрних університетів зумовлено такими чинниками:
1) соціальними вимогами до підготовки фахівців для аграрного сектора;
2) метою та завданнями сучасної системи фізичного виховання;
3) принципами і змістом фізичної та професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх аграріїв до професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поданні відповіді, якою мірою розроблена методична система забезпечує досягнення поставленої системи цілей фізичного виховання студентів-аграріїв порівняно з традиційною підготовкою.

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Изд-во Высш. шк., 1974. – 384 с.

2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – Вип. 3–4. – С. 45–58.

3. Болотов В. А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

4. Васильева З. И. Магистратура в системе университетского образования: Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена / З. И. Васильева // Образование и культура Северо-Запада России. – СПб., 1999. – Вып. 4. – С. 181–188.

5. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–54.

6. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник ЖДУ імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.

8. Пометун І. О. Формування громадської компетентності: погляд з позицій сучасної педагогічної науки / О. І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18–24.

9. Хуторской А. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

РЕЗЮМЕ

Г. П. Грибан. Методическая система физического воспитания студентов аграрных университетов.

В статье рассмотрена модель методической системы физического воспитания студентов аграрных университетов, которая объединяет совокупность компонентов целостного педагогического процесса – от целей к конечному результату и ориентирована на личность будущего специалиста-агрария. Новая методическая система базируется на принципе «физкультурно-оздоровительное образование и двигательная активность на протяжении всей жизни».

***Ключевые слова**: методическая система, физическое воспитание, подготовка, модель, методология, студент.*

SUMMARY

G. Gryban. Methodological system of agrarian universities students physical education.

The paper considers the model of methodological system of agrarian Universities physical education that combines the aggregate components of integral pedagogical process from aims to final results and orientated to the personality of future agrarian. New methodological system is based on the principle «physical education and moving activity through the whole life».

Key words: methodological system, physical education, training, model, methodology, student.

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

УДК [37.015.31:316.42](477.54/.62)»18/19»

Є. О. Донченко
Харківська державна академія культури

РОЛЬ НАРОДНОГО БУДИНКУ В РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА СЛОБОЖАНЩИНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX ст.

Соціальне виховання створює умови для засвоєння, відтворення та розвитку соціальними суб'єктами соціального досвіду, соціальних цінностей, просоціальної поведінки спільними зусиллями через усі соціокультурні сфери та установи. Народний дім розглядається, як унікальний заклад культури на Слобожанщині другої половини XIX – початку XX ст.

***Ключові слова**: Народний будинок, соціальне виховання, Слобідська Україна, друга половина XIX – початок XX ст.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток України неможливий без становлення соціальності людини. Від соціального виховання певною мірою залежить, який досвід отримує молодее покоління, які соціальні цінності та ідеали будуть йому притаманні. До проблеми виховання, зокрема соціального, у свій час зверталися вітчизняні представники прогресивної педагогічної громадськості минулого (О. Духнович, П. Каптерєв, С. Русова, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.), а саме суспільне виховання вони розглядали як поліпшення соціального буття особистості, як умову повноцінного існування в соціумі і розвитку самого соціуму.

Аналіз актуальних досліджень. Відродження демократичних тенденцій у сучасному суспільстві посилило серед науковців інтерес до історії соціального виховання (М. Басов, І. Звєрєва, Н. Осьмук, А. Рижанова, С. Харченко, Л. Цибулько, К. Чертова, Л. Штефан та ін.), зокрема до історії благодійності як позитивного чинника соціального розвитку людини і суспільства (Л. Бадя, П. Власов, Ю. Гузенко, О. Донік, О. Павлова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Соколов, Г. Степаненко, Ф. Ступак, Г. Ульянова, М. Фірсов, Я. Щапов та ін.). Активно вивчаються соціально-педагогічна допомога та соціальна робота з різними верствами населення (Л. Артюшкіна, О. Карпенко, В. Оржеховська, А. Поляничко та ін.). Різним аспектам історії соціального виховання в Україні присвячено дисертаційні дослідження: Т. Янченко (соціально-педагогічна підтримка дітей, які потребували захисту, в Україні у другій половині XIX – початку XX ст.), Л. Цибулько (соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці 20-х – 30-х років XX ст.), К. Чертова (теорія та практики соціального виховання школярів в Україні в другій половині XX ст.). У докторській дисертації А. Рижанової проаналізовано динаміку провідних суб'єктів, об'єктів, цілей, напрямів, змісту, методів, засобів соціального виховання

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

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

різних соціальних груп на різних етапах розвитку людства, зокрема в індустріальному суспільстві в контексті розвитку соціальної педагогіки. В. Маштакова розглядала становлення соціального виховання на Слобожанщині (XIX – початок XX ст.).

Мета статті – висвітлити багатогранність і неординарність ролі Народного будинку в розвитку соціального виховання на Слобожанщині у зазначений період. Проте роль Народного будинку в розвитку соціального виховання на Слобожанщині другої половини XIX – початку XX ст. досліджено недостатньо.

Виклад основного матеріалу. Протягом XIX ст. вітчизняні науковці термін «соціальне виховання» не вживали. До наукового обігу було введено терміни «суспільне виховання», «громадянське», «громадське», «національне» які трактувалися як: метод соціального розвитку суспільства (відповідно до інституцій, які він об'єднував); як противага родинному вихованню.

Значну увагу питанням вихованню, зокрема його соціальним аспектам, приділяв П. Юркевич [11]. Він доводив, що виховання в житті суспільства має перетворювальну силу, яке уможливлює як існування людства, так і його вдосконалення, тобто фактично довів соціальну значущість виховання у цілому як необхідної умови розвитку суспільства добробуту та злагоди. Крім того, визначив суб'єкти виховання – це не лише традиційні родина та школа, але й церква, суспільство загалом.

Проаналізувавши минуле, В. Антонович [9] виявив взаємозв'язок громадського виховання і суспільної свідомості в історії окремих народів – російського, польського й українського (виховання було механізмом формування суспільної свідомості): у росіян – принцип авторитету державної влади, звідси – міцне самодержавство; у поляків – принцип аристократизму, що сприяє боротьбі між різними панівними групами суспільства; в українців – принцип вічовий, «принцип широкого демократизму й визнання рівного права політичного для кожної одиниці суспільства».

Так, М. Новиков [9] убачав головну мету виховання у щасті дітей, тобто наголошував на розвиткові громадянськості. Цей видатний педагог уважав, що «розквіт держави, благополуччя народу залежать від доброти звичаїв, а доброта звичаїв – неодмінно від виховання», таким чином стверджуючи ідею залежності ефективності виховання від цінностей суспільства. У цьому випадку під вихованням автор розуміє саме цілеспрямований соціальний – громадянський розвиток для соціального вдосконалення країни.

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

Отже, на питання розвитку нової людини для нового суспільства відомі педагоги відповідали по-різному, тому такі актуальні питання, як народна школа, національне виховання, зміст середньої освіти, діяльності університетів вирішувалися залежно від того, які ідеї педагоги сповідували. Загалом на кінець XIX ст. представники педагогічної громадськості виокремили фактори соціального розвитку, серед яких: народ [6], суспільство [7], держава [8], родина [5], державні та суспільні заклади [7]; сформулювали принципи соціального розвитку через виховання (зв'язок з життям, принцип культуровідповідності та природовідповідності, народність, самостійність та ін.)

Визначним центром українського національно-культурного життя у Харкові, на початку XX ст. стає Народний будинок, відкритий товариством поширення в народі грамотності 2 лютого 1903 р. на Кінній Площі міста. Назву «Народній дім» установа отримала від Міністерства Просвіти, яке вже збудувало подібну споруду в Ніжегородську.

Спираючись на досвід уже існуючих подібних закладів, таких, як Дім Гоголя в Полтаві, Харківський Народний будинок, невдовзі став одним із кращих у Російській імперії. Тут працювали книгарня і бібліотека, їдальня і чайна, курси викрою і пошиву. З перших днів існування Народного будинку на його сцені ставив українські драматичні твори гурток робітників – українців паровозобудівного заводу на чолі з Г. М. Хоткевичем (літературний і сценічний псевдонім Гнат Галайда), який налічував 150 самодіяльних акторів [7].

Порівняно з іншими аматорськими колективами український робітничий театр відмовився від грошей за вистави. Ці гроші передбачалося використовувати на потреби розвитку Народного будинку. «Гурток робітників дав Народному будинку більше, ніж будь-який інший, абсолютно безкоштовно» – зазначав Г. Хоткевич [5].

Причини успіху аматорського колективу відзначав Гнат Галайда у своїх спогадах про роботу в Народному будинку: «...нас любила робоча публіка і ходила охоче, українська п'єса з простого всім зрозумілого побуту була більш доступною. Та й грали ми, треба признати, непогано» [6]. В Народному будинку були сприятливі умови для праці робітничого театру: велика сцена з прекрасним освітленням, необхідні декорації, підготовлені художниками Суворовим і Нестеренком. Костюми виготовлялися за ескізами та під пильним наглядом керівника театру – Г. М. Хоткевича. Про те, наскільки серйозно він ставився до цієї справи свідчить той факт, що влітку 1904 р. він вивчає твори Д. Бантиша-Каменського і Д. Яворницького,

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

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

використовуючи альбом «З української старовини», робить малюнки, за якими було виготовлено чотири козацьких і два польських костюми. За словами Г. Хоткевича, «українська книжка протискалася до заводської фортеці... вперше звучало в цеху українське друковане слово, вперше будилась свідомість» [5]. Отже, що через культурне та мистецьке сприймалися національні та патріотичні настрої, які об'єднували суспільство.

Одним із великих досягнень насамперед Народного будинку було те, що поряд з будинком робили ігрові спеціально облаштовані галявини, на яких діти з різних сімей разом з одним із батьків займалися творчою діяльністю, співали та інколи марширували. Проблемою, з якою стикалося правління Народного будинку, було те що дітей приходило дуже багато, а дорослі, які здебільшого були неосвіченими людьми, погано керували дітьми. До 1909 року все так і залишалося, але навесні 1909 року з ініціативи Є. Понамарьової було запрошено кваліфікованих, спеціально вивчених для роботи з дітьми випускниць Фрьобельських курсів. Коли з дітьми почали займатися освічені педагоги та вихователь, чисельність дітей стрімко почала зростати, було обмежено кількість дітей за віковим критерієм, діти приймалися тільки з чотирьох років до дванадцяти. Педагоги і вихователі з дітьми, крім розважаючих ігор, ходили на освітні екскурсії у міський парк та до університетського саду [4].

Треба зауважити, що викладачі за свою працю грошей не отримували, а працювали винятково на громадських засадах. Мета, яку переслідували педагоги – відволікання дітей від безцільного вештання вулицями міста та бешкетництва у майбутньому. Головною проблемою було те, що ця методика виховання міських дітей була дійсна тільки у теплу пору року, тому що не було спеціально обладнаного приміщення для дітей. Але з 1911 року Є. Понамарьова на власні кошти організувала заняття у великому просторому приміщенні, діти, які ходили на заняття, були «дрібних ремісничих, прачок, кухарок, торгівців та з багатодітних сімей». Одне із завдань, яке ставив Народний будинок на майбутнє, – це будівництво дитячого садка для дітей із малозабезпечених сімей, де діти зможуть ще обідати. «Будемо сподіватися, що наступне десятиліття дасть змогу зробити Народному будинку прибудову, яка буде відповідати потребам дитячого садка. Ми знайдемо у Харкові добрих людей, які дадуть кошти на задовольняння життєвих потреб незаможних сімей», – промовив засновник Народного будинку та громадський діяч м. Харкова С. А. Раєвський на десятилітті Народного будинку [5].

Варто відзначити, що засновники Народного будинку розглядали свій проект не просто як забаву або як місце для відпочинку і розвитку

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

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

духовної культури народу, а обов'язковою метою була соціально-виховна функція, яка впроваджувалася саме в Народному будинку через усі внутрішні організації. Отже, Народний будинок був проекцією мультикультурних та соціальних поєднань на той час.

Доцільно відзначити, що представники земств справедливо зауважували, що «за сьогоднішнього розвитку народної освіти, опіки та заходів держави і земств про покращання благоустрою населення не принесуть якісної користі, якщо народ, якому буде все це дано, виявиться невихованим суспільно у позитивному сенсі» (Звіт Харківської Губерницької Земської Управи) [3]. «Вихованість населення – якісний показник його цивілізованості, а остання дефініція є мірилом його положення у світовому житті», – наголошував М. Погодін [3].

Узагалі соціально-виховний розвиток робітників, які відвідували народні будинки, впливав на економічне становище міста. На виробництвах спостерігалося зменшення прогулів та пияцтва. Головний «камінь спотикання» на шляху до покращання сільського господарства та взагалі народної праці на Слобожанщині, з точки зору земств, убачали у «косности безграмотного крестьянина». У звичайної пересічної людини немає довіри до чужого досвіду, про який говориться у книжках, тому що сама книжка сприймалася, як якась дивина, щось незрозуміле та химерне. Саме людину треба підготувати до освіти вихованням на державному рівні – так бачили сенс суспільного виховання засновники Народного будинку [4].

Побудова нової системи дозвілля народу, в основі якої лежала б виховна функція та мудрі розваги, стала корисною для звичайного народу, не тільки методом боротьби з пияцтвом, але ще й облагородженням поглядів населення. Наприклад, театральні постанови, які відбувалися у Народному будинку, володіли живою силою образів, типажів, життєвості, що надавало велике суспільно-виховне значення дійству. С. А. Раєвський уважав, що дуже важливо, щоб народні забави по змозі служили виховним та освітнім цілям, але все ж таки не втрачали своєї цікавості та інтересу для народу [5].

Зазначалося, що народні читальні, бібліотеки, театри, кінематограф, музей мали розгалужену систему співпраці у цілому. Активісти у Народному будинку мали на меті поєднати всі культурні заклади, сприяючи не лише соціальному розвитку, але й здобуттю знань із землеробства, садівництва, домогосподарства.

Важливим питанням, щодо організації роботи Народного будинку було питання естетики та її співвідношення з народно-виховними завданнями і загальною освітою. Народний будинок функціонував на

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

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

принципі, що вплив мистецтва сильніший за догматичні методи освіти, тому що мистецтво впливає на почуття, охоплюючи безпосередньо всю людину, спонукаючи її саму думати, мати роздуми, чуттєві переживання. Ще одним завданням було виявлення серед простого населення талантів та їх розвиток, у подальшому такий досвід накопичено в європейських країнах у XIX столітті, на який спиралося керівництво Народного будинку.

Усе вищезгадане могло бути впроваджене тільки через вільну просвіту, виховання та культуру зосередженням в одному місці. Такою установою і став Народний дім. За словами професора К. Янжули, «Народний будинок відкрив бідному населенню двері в рай на землі, двері в творчість, культуру, знання, людяність» [4].

Відсутність обов'язковості, свобода вибору, загальна доступність та проста зрозумілість – це основні умови, які робили Народний дім цінним і цікавим у свідомості простого населення. Театр, музика, літературні читання, бібліотеки, музеї, виставки – це надбання культури, і до цього ними користувалися тільки заможні мешканці.

Висновки. Таким чином, користь від Народного будинку була очевидна для всіх: зберігаючи цікавість для відвідувачів, його гуртки спрямовували свою роботу на просвітницьку і виховну мету. Центральними пріоритетами Народного будинку були доступність, повчальність, привабливість для звичайних людей. Одним із найголовніших критеріїв успіху Народного будинку була культурно-просвітницька діяльність організацій. Це доступність не тільки у розумінні безкоштовності користування, але й присутність людяності у спілкуванні з бідним населенням. Успіх засновувався на теплому, зацікавленому ставленні, яке викликало повагу, добро та нейтралізувало непорозуміння. Робота будинку розглядалася також як «корисне продовження шкільної освіти». Засновники Народного будинку наслідували гарний приклад тих, хто успішно працював у благодійних організаціях, наприклад недільних школах, безкоштовних читальнях. Узагалі у виховній роботі Народного будинку простежується мета – соціальна інтеграція, сприяння соціальному розвитку через спільний змістовний відпочинок громадян, що стимулювало соціальну активність населення.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні та аналізі динаміки соціально-виховної діяльності закладів культури на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы социального воспитания. – М. ; Запорожье : Изд-во АПН СССР, 1990. – 167 с.

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

2. Алексеева Т. Приоритеты региональной политики в интересах детства / Т. Алексеева // Социальная педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–7.

3. Алєксєєнко Т. Ф. Концептуальні підходи до визначення соціально-педагогічних засад виховання особистості / Т. Ф. Алєксєєнко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : у 2 кн. : зб. наук. праць / Акад. пед. наук України, Ін-т пробл. виховання. – К., 2002. – Кн. 1. – С. 46–52.

4. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Акад. пед. наук СССР ; [сост. Н. П. Калениченко ; редкол. : М. В. Фоменко (отв. ред.) и др.]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

5. История педагогики в России : хрестоматия / [сост. С. Ф. Егоров]. – М. : Academia, 2000. – 400 с.

6. История педагогики и образования / [под ред. А. И. Пискунова]. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

7. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К. : Знання, 2006. – 447 с.

8. Максимов Е. Д. Очерки земской деятельности в области общественного призрения / Е. Д. Максимов. – СПб., 1895. – 105 с.

9. Новиков Н. И. О воспитании и наставлении детей (для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия) / Н. И. Новиков // История дошкольной педагогики в России : хрестоматия. – М., 1976.

10. Плоткин М. Социальное воспитание как научная категория / М. Плоткин // Социальная педагогика. – 2004. – № 3. – С. 22–24.

11. Юркевич П. Курс общей педагогики с приложениями / П. Юркевич. – М., 1869. – С. 197–199.

Державний архів Харківської області

12. Об изменении п. 30 положения об участковых по приходам, попечительству о бедных // Держархів Харківської обл., ф. 29, оп. 1

РЕЗЮМЕ

Е. А. Донченко. Роль Народного дома в развитии социального воспитания на Слобожанщине второй половины XIX – начала XX ст.

Социальное воспитание создает условия для усвоения, воспроизводства и развития социальными субъектами социального опыта, социальных ценностей, просоциального поведения совместными усилиями через все социокультурные сферы и учреждения. Народный дом рассматривается как уникальное заведение культуры на Слобожанщине второй половины XIX – начала XX ст.

***Ключевые слова**: Народный дом, социальное воспитание, Слобожанщина, вторая половина XIX – начало XX ст.*

SUMMARY

E. Donchenko. People's house as an institution of social education at Slobozhanina at the second half of the XIX – beginning of the XX century.

Of particular interest is the period of the second half of the nineteenth – early twentieth century. An appeal which is explained by the fact that at this time falls intensive search for progressive public by establishing and developing institutions. People's House seen as a unique cultural institution in Slobozhanshina at the second half of the XIX – beginning of the XX century.

Key words : People's home, social education, Slobozhanshina the second half of the XIX – beginning of the XX century.

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

УДК 796.011.3:378

Н. Завидівська
Львівський інститут банківської справи Університету
банківської справи Національного банку України (м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНА НАУКА ЯК ДЖЕРЕЛО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ НЕПРОФЕСІЙНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано значущість педагогічної науки для вдосконалення і розвитку сучасної системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів через фундаменталізацію її змісту. Здійснено аналіз історичних передумов класифікації наук, що є дотичними до розвитку методик і технологій здоров'язбережувального навчання. Виявлено особливості функціонування педагогічної науки як концептуального напрямку вдосконалення процесу фізичного виховання, здоров'язбережувального навчання студентів.

***Ключові слова**: педагогічна наука, фундаменталізація непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти, студенти вищих навчальних закладів, фізичне виховання, здоров'язбережувальне навчання.*

Постановка проблеми. Самостійною наукою галузь фізичного виховання і спорту стала зовсім недавно. Зважаючи на це, стає зрозумілим, що найвагоміші результати наукових досліджень у цій галузі ще попереду. Разом з тим необхідно зазначити, що розвиткові науки властивий кумулятивний характер: на кожному історичному етапі вона підсумовує в концентрованій формі попередні досягнення, кожний її результат входить як невід'ємна частина в її загальний фонд, не зазнаючи перекреслення подальшими успіхами пізнання, а лише переусвідомлення й уточнення [8]. До єдиної лінії поступального розвитку і незворотного характеру науки є, безумовно, наступність у її розвитку.

Найважливішими особливостями науки галузі фізичного виховання і спорту як феномену цивілізації можна визначити: відсутність внутрішніх обмежувачів, самокерованість і нестримність, непередбачуваність, відсутність загальновизнаних норм і догм, лабільність. Особливість і водночас проблемність досліджень, спрямованих на розвиток, удосконалення і формування педагогічних технологій та методик здоров'язбереження студентської молоді, полягає в тому, що будь-які дослідження у цьому напрямку є діяльністю підвищеної небезпеки для людства, адже вчені постійно модифікують баланси, що склалися, і рівновагу типу людина – природа, теоретичні знання – практичні вміння, заборона – норма – дозвіл тощо. Стає очевидною актуальність, відповідальність і важливість проведення експериментів у цій сфері, оскільки фактично об'єктом цих досліджень є сама людина, а наслідки безпосередньо пов'язані з її здоров'ям.

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

Аналіз актуальних досліджень. Особливості розвитку технологій і методик здоров'язбережувального навчання відображені в науково-педагогічних працях В. Кучми, А. Мітяєва, М. Смирнова, М. Степанової, Л. Тихомирова; питанням теорії і методики фізичного виховання в системі здоров'язбереження присвячені праці Д. Давиденка, О. Дубогай, Є. Приступи, Б. Шияна; розв'язанню проблем модернізації сучасної освіти присвячені наукові розробки вчених І. Зязюна, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Пєхоти, Л. Сущенко. Очевидно, що проблемі модернізації системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів як педагогічної науки, створенню новітніх педагогічних технологій здоров'язбереження присвячені чиселенні дослідження, однак більшість із них зосереджуються лише на окремих питаннях. Проблема фундаменталізації непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти, з'ясування ролі і значення педагогічної науки у процесі вдосконалення системи фізичного виховання, здоров'язбережувального навчання студентів вищих навчальних закладів різного професійного спрямування залишається поза увагою.

Водночас питанню фундаменталізації навчання у вищій школі присвячені праці А. Аданнікова, С. Архангельського, О. Балахонова, С. Баляєвої, С. Гончаренка, Г. Дутки, О. Євця, Л. Йолгіної, С. Казанцева, В. Кинельова, В. Кондратьєва, С. Носирева, А. Ольневої, М. Садовникова, О. Сергєєва, Н. Тализіної, М. Читалін,а В. Шадрикова та ін. Суть фундаменталізації навчання розглядається у філософських і педагогічних вітчизняних дослідженнях (Л. Зоріна, М. Карлов, З. Решетова, С. Семериков), робляться спроби розглядати фундаменталізацію як значущий принцип вищої освіти (А. Кочнєв, А. Субетто, В. Філіпов та ін.).

Мета статті – обґрунтувати важливість та значущість педагогічної науки для вдосконалення і розвитку сучасної системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти студентів через фундаменталізацію її змісту.

Завдання:

1. Здійснити аналіз історичних передумов класифікації наук, що є дотичними до розвитку методик ті технологій здоров'язбережувального навчання;
2. Обґрунтувати необхідність фундаменталізації змісту непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти під час моделювання та створення фундаментальної педагогічної здоров'язбережувальної технології навчання студентів вищих навчальних закладів.
3. Виявити особливості функціонування педагогічної науки та науки сфери фізичного виховання і спорту як прерогативних напрямів удосконалення процесу фізичного виховання, здоров'язбережувального навчання студентів.

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

Виклад основного матеріалу. Роль науки у формуванні педагогічних технологій і методик здоров'язбереження постійно зростає. Основним завданням сучасної системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти і науки є дослідження різних аспектів науки як такої системи знань, «яка не лише упорядкована згідно з певними принципами, не тільки описує і пояснює явища і факти, а й дає можливість передбачити розвиток об'єктів свого дослідження» [9, 85].

Фундаментальною особливістю структури наукової діяльності у сфері здоров'язбереження, що випливає з її переважно аналітичного характеру, є роздільність педагогічної науки на відособлені один від одного фрагменти. Незважаючи на позитивні сторони цього моменту і можливість вивчати окремі аспекти реальності, часто упускаються зв'язки між окремими фрагментами, а «у природі, як відомо, "все пов'язане з усім", і кожний акт зміни людиною природного середовища … має, як правило, широкі віддалені наслідки» [1, 33]. Зважаючи на те, що мова йде про здоров'я людини, усі дослідження, спрямовані на оптимізацію процесу навчання здоров'язбереження у вищій школі, вимагають єдиного підходу, а виокремлення наук, що дотичні до цієї сфери, потребують як відповідної класифікації, так й узагальнення.

Спираючись на джерела [2; 8], можна зазначити, що класифікація – це окремий випадок застосування логічної операції поділу обсягу поняття (поділу предметів на класи на основі їх спільних ознак з утворенням певної системи класів конкретної сукупності). Ідея класифікації знань зародилася у країнах Стародавнього Сходу разом з початками наукових знань. Відповідно до поглядів Ібн Сіни науки поділяють на два види: перший називається практичною наукою, другий інформує про стан буття речей. Ця наука називається теоретичною. До теоретичних наук відносили вищу науку (богослов'я), середню науку (математика) та нижчу (наука про природу, чи фізика) [3].

На нашу думку, наука про здоров'я людини, про формування в самого себе відповідального ставлення до власного здоров'я характеризується як теоретичною, так і практичною складовими. Формування оптимального взаємозв'язку між теорією і практикою у процесі здоров'язбережувального навчання – це і є проблема фундаменталізації.

Наука, яка вивчає процеси, що відбуваються у фізичному вихованні, – це, безумовно, практична галузь знань, яка пов'язана з усіма теоретичними науками, а фундаменталізація процесу навчання здоров'язбереження є основою валеологічної освіти, базисом процесу формування культури здоров'я.

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

Отже, постійна зміна класифікацій, безперечно, позначилася на процесі розвитку науки про фізичне виховання і спорт. У радянському законодавстві наукові дисципліни, що створюють у своїй сукупності систему наук загалом, переважно поділяли на три великі групи (підсистеми) – природничі, суспільні і технічні науки, що різняться за своїми методами і предметами. Причому, різкої межі між цими підсистемами не було низка наукових дисциплін опинилися у проміжному становищі. Наприклад, біоніка містилася між природничими і технічними науками. Так, поступово на основі предметних і методичних зв'язків виникла система координованих і відокремлених наук, що перешкоджало створенню їх єдиної класифікації.

Доцільно зазначити, що виокремлення знань, які б були фундаментальними для студентів у процесі навчання здоров'язбереження та спонукали їх свідомо займатися своїм здоров'ям, створювати власну систему здоров'язабезпечення, і досі є проблемою багатьох наукових досліджень.

В. Журавльов виділяє природничі, суспільні, прикладні, технічні і гуманітарні науки [4]. У системі міжнаукового зв'язку розглядають також групи стикових і роздвоєних наук. Логічним є той факт, що за основу класифікації наук беруться різні сторони їх загального зв'язку, що характеризують початкову і кінцеву точки основного ряду: зменшення спільного – від загального до окремого; зростання конкретики – від абстрактного до конкретного. Звичайно, є й інші фактори виділення різних сторін загального зв'язку наук з утворенням певних принципів (від емпіричного опису до теоретичного пояснення, від теорії до практики тощо).

Згідно з принципом розвитку, змістова класифікація пояснює зв'язки між науками як вираження або результат: руху пізнання від загального закону до окремих його виявів або від загальних законів розвитку до окремих законів природи і суспільства; переходу пізнання від однієї сторони предмета до сукупності всіх його сторін; відображення в мисленні руху об'єкта від простого до складного, від нижчого до вищого [8].

Нині класифікація наук, дотичних до процесу здоров'язбережувального навчання вимагає нового осмислення, оскільки вона виходила з положень марксистсько-ленінської схеми мислення, що призвела за її масового поширення до багатьох негативних наслідків для суспільства, зокрема примусу і тоталітаризму в системі фізичного виховання. Зараз же настав час, коли «класифікація наук необхідна для розвитку поняттєвої і категоріальної бази мислення і мови» [6, 4]. Для створення нової інноваційної технології здоров'язбереження потрібна «парадигма цілісного розуміння наукового

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

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

пізнання, усі розділи якого не тільки пов'язані і зумовлюють один одного, а й органічно вплетені в предметно-практичну діяльність людини» [7, 12].

Креативом і позитивом ми вважаємо поділ наукового знання на загальне (філософія) й окреме (усі інші науки). Підхід до класифікації наук А. Земцова [6] найповніше відображає можливість розуміння результатів наукових досліджень як ученим, так і непрофесіоналам, а також усуває суперечності поділу знання на гуманітарне і природничо-наукове, що пов'язано з трактуванням науки, яка вичерпала себе (форма суспільної свідомості, що має позанаукове походження). Умовна форма такої класифікації базується на відношеннях «об'єкт/предмет – метод/інструмент» у процесі дослідження. Автор відносить до сфери мета знання релігію, філософію, учення про цінності (аксіологію) і роздуми про значення буття, що має, можливо, якісно іншу структуру або організацію. Таким чином, у цій схемі ми спостерігаємо виділення наук про людину, куди автор відносить медицину, психологію, расові дослідження, культурну антропологію. Крім того, ця схема містить: мовні науки (математика, лінгвістика), лабораторні (або застаріле – точні: фізика, хімія, створення технологій), природничі (біологія, геологія, космічні дослідження), соціальні (державні, політичні, історія суспільства і науки, історія релігій).

Окремі дисципліни існують і залежать від двох важливих причин – внутрішніх законів розвитку науки і соціального замовлення, а процес їх розвитку є безперервним. Онтологічність процесу компетентнісно орієнтованого навчання здоров'язбереження дає можливість віднести блок наук системи здоров'язбереження, побудований на основі як відповідних принципів так і самої класифікації, до розряду природничих.

Окремі науки за спрямованістю та безпосереднім відношенням до практики прийнято поділяти на фундаментальні і прикладні. Ознаку фундаментальності розуміють винятково в контексті теоретичного знання з прикладним, практичним, підкреслюючи при цьому протиставлення «фундаментальний – прикладний», що засновано на відношенні «наука – практика» [3].

Щодо практичної складової, то це забезпечення оптимальної здоров'язбережувальної діяльності людини протягом усього життя. Теорію у фізичному вихованні не можна вважати опосередкованою, адже переважна більшість фундаментальних досліджень стають надбанням практики через використання саме теоретичних знань. Саме така єдність через фундаменталізацію змісту спеціально визначених наук дасть змогу створити комплексність підходів у фізичному вихованні, адже на

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

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

позначення цих комплексів знань і наук, що входять до їх складу, більш виправданими слід визнати терміни «фундаментальні» і «практичні» [5].

Зважаючи на гостроту і своєрідність проблем у сфері здоров'язбереження, які необхідно розв'язувати в умовах сьогодення, доцільно вести мову про відповідний тип дослідження, що домінує в певній сфері наукової діяльності, про фундаментальні або прикладні проблеми, розділи, аспекти, а ніяк не про прикладні науки. Такий підхід є більш адекватним і реальним щодо спрямування наукових досліджень таких педагогічних процесів, як навчання здоров'язбереження. У зв'язку з цим слід відзначити, що під фундаментальними дослідженнями розуміють таку наукову діяльність, яка приводить до відкриття нових законів та їх зв'язків. Нові логічні висновки, поняття, теорії, концепції, гіпотези, технології – це фактично розширення, приріст наукових знань.

Основне завдання фундаменталізації непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти – пізнання законів, що керують поведінкою людини і взаємодією базисних структур природи, суспільства і мислення. Безпосередньою метою цієї освіти є використання результатів наукових досліджень для розв'язання не лише пізнавальних, а й соціально-практичних проблем [8]. Стає очевидним, що міра задоволення соціального замовлення і є беззаперечним критерієм успіху під час здійснення досліджень педагогічних процесів протягом здоров'язбережувального навчання.

Виявлення загальних природних закономірностей розвитку природи і суспільства – це основна місія непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти, що вказує на важливість використання фундаментальних досліджень у практиці здоров'язбережувального навчання. Фундаментальність у процесі вдосконалення системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти відкриває загальні закономірності розвитку природи і суспільства, а на прикладному рівні вирішує завдання використання результатів наукових досліджень у практичній діяльності.

Метою теоретичної діяльності людини є пізнання об'єктивної істини, освоєння світу таким, яким він є поза людиною і незалежно від неї, а практичної – навпаки, людина ставить предметно-перетворювальну мету [8, 7]. Постановку та розв'язання наукових проблем стимулює той факт, що у процесі розвитку технологій і методик здоров'язбереження настає момент, коли людина не знаходить потрібних знань і у змісті системи непрофесійної фізкультурної освіти виникає своєрідний запит, що потребує фундаменталізації всього нового.

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

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

Під фундаменталізацією у цьому випадку розуміють процеси, що мають на меті пояснення і передбачення явищ і подій, що відбуваються у світі на основі пізнання його фундаментальних закономірностей. Цим і визначається практичне значення здоров'язбережувального навчання. В основі фундаментальності лежить уміння відкривати і досліджувати нові закони та явища, виявляти сутність явищ, процесів, подій. Лише фундаментальність будь-яких процесів здатна привести до перетворення стилю мислення, розвитку парадигми здоров'язбережувального мислення [5]. Стає зрозумілим, наскільки важливо визначити фундаментальні принципи, аспекти, наукові знання, що у процесі здоров'язбережувального навчання студентів впливатимуть на їх свідомість, змінять мислення і це приведе до формування здоров'язбережувальної компетентності та належного рівня фізкультурної освіченості.

Поняття «фундаментального» можна розглядати у двох значеннях – як основу прикладного і як замкнуте на себе, самоцінне, самодостатнє і системотвірне [3]. І хоча прийнято частіше розглядати фундаментальну освіту в межах першого смислового значення, функціональна характеристика здоров'язбережувального навчання у компетентнісно орієнтованому форматі засвідчує важливість також і другого.

З огляду на вищесказане, стає зрозумілим, що однією з властивостей фундаментальної педагогічної науки сфери фізичного виховання і спорту є поєднання експериментальних і теоретичних методів, адже вони об'єднують індуктивне і дедуктивне пізнання світу. Фундаменталізація змісту непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти спрямована на розширення наукових знань через їх уніфікацію і виокремлення найважливішого, що створює базу для прикладних досліджень і розробок. Результати таких досліджень відкривають закономірності педагогічного процесу здоров'язбережувального навчання, загальнотеоретичні концепції створення відповідних технологій, є поштовхом до виникнення нової методології та історії. Загальновідомим фактом на сьогодні є здатність фундаментальних досліджень включати емпіричний матеріал [10].

У процесі компетентнісно орієнтованого навчання здоров'я студентів не слід забувати про те, що не кожне теоретичне знання потрібно реалізовувати практично, оскільки практика – це загальне у його конкретних випадках, а наукове знання має справу з конкретним у загальних його характеристиках. Попри це у фізичному вихованні допускається «можливість існування досліджень, які не справляють безпосереднього впливу на практику й орієнтуються не на швидке

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

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

практичне використання, а на більш тривалу перспективу» [10, 216]. Безумовно ідеться передусім про фундаментальні дослідження.

Сьогодні стає дедалі актуальнішим питання, чи можна вважати, що дисципліна «Фізичне виховання», яка базується на фундаментальній науці, є фундаментальною і не вимагає ніяких додаткових перетворень; чи можна вважати, що в сутності, змісті цієї дисципліни присутня фундаментальна компонента (ядро), що відповідає вимогам сьогодення і сприяє формуванню у студентів знань і навичок здоров'язбереження. Адже не рідко, коли йдеться про систему непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти, ми маємо справу з формально складеним змістом, який не відображає всю специфіку, труднощі та особливості здоров'язбережувального навчання студентів вищих навчальних закладів різного професійного спрямування. Як наслідок, немає ніякої результативності щодо використання заходів здоров'язбереження після закінчення студентами вищого навчального закладу.

Великий філософ Вільям Джеймс відзначив: «Лише наука, безпосередньо пов'язана з життям, є справжньою наукою». Іншими словами, в науці, яка пов'язана з життям, теорія і практика нероздільні. Наука про життя стає наукою життя тільки через те, що вона народжується безпосередньо у процесі життєдіяльності. Така позиція, на нашу думку, є ключовою фундаментальною основою змісту здоров'язбережувального навчання студентів вищих навчальних закладів різного професійного спрямування.

Висновки. Історичний аспект класифікації наук показує, що основою є взаємовідносини між філософією та окремими науками. Частіше за все виділяють три основні етапи розвитку науки, які відповідають: нероздільній філософській науці (давні часи та частково середньовіччя); диференціації наук у XV–XVIII століттях (аналітичний поділ знань на відособлені галузі) та з XIX століття – інтеграції наук (синтетичне відтворення, єднання наук в єдину систему знань).

З огляду на розвиток науки про здоров'я людини, ідея спільних аспектів та наближення наук, що змістовно дотичні до процесу здоров'язбереження, зокрема філософії, педагогіки, фізіології, психології, фізичного виховання і спорту, має раціональне зерно. У зв'язку з цим, стає очевидним, що побудова цілісної педагогічної здоров'язбережувальної технології передбачає охоплення всіх наук узагалі, що неможливо уявити без такого унікального явища, як фундаменталізація.

Управління поведінкою, мисленням людини – це речі, які, безсумнівно, є фундаментальними та особливими в контексті формування

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

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

культури здоров'я. У даному випадку мають домінувати фундаментальні теоретичні і практичні знання, уміння і навички. Характер знань, специфіка предметної сфери досліджень, цільова орієнтація та особливості функціонування педагогічної науки та науки сфери фізичного виховання і спорту – це прерогатива теоретичного аспекту у процесі здоров'язбережувального навчання.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вдосконаленні понятійного апарату сфери фізичної культури і спорту як основи педагогічного інструментарію і результату фундаменталізації її змісту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горелов А. А. Концепции современного естесвознания. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с.
2. Дубогай О. Д. Основні поняття й терміни здоров'язбереження та фізичної реабілітації в системі освіти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дубогай О. Д., Альошина А. І., Лавринюк В. Є. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 296 с.
3. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : [монографія] / Г. Я. Дутка ; за наук. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
4. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – М. : Педагогика, 1990. – 168 с.
5. Завидівська Н. Н. Фундаменталізація фізкультурно-оздоровчої освіти: аспект здоров'язбережувального навчання студентів : [монографія] / Наталія Назарівна Завидівська. – К. : УБС НБУ, 2012. – 402 с.
6. Земцов А. Н. О классификации наук по их состоянию и взаимовлиянию в конце XX века [Электронный ресурс] / А. Н. Земцов // Научно-образовательное объединение «Земля и Вселенная». – 1994. – Режим доступа : http://yas.narod.ru/art_zemtsov02.html.
7. Мельник В. П. Філософські проблеми технікознавства (гносеологічні та предметно-перетворювальні аспекти) / В. П. Мельник. – Львів : Світ, 1994. – 180 с.
8. Наука. – Режим доступу : http://www.chemport.ru/science.shtml.
9. Педагогическая прогностика / Б. С. Гершунский. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
10. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 564 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Завыдивская. Педагогическая наука как источник фундаментализации современной системы непрофессионального физкультурно-здоровительного образования.

В статье обоснована значимость педагогической науки для совершенствования ы развития современной системы непрофессионального физкультурно-оздоровительного образования студентов через фундаментализацию ее содержания. Осуществлен анализ исторических предпосылок классификации наук, имеющих отношение к развитию методик и технологий здоровьясохраняющего обучения. Выявлены особенности функционирования педагогической науки как концептуального направления совершенствования процесса физического воспитания, здоровьясохраняющего обучения студентов.

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

***Ключевые слова**: педагогическая наука, фундаментализация непрофессионального физкультурно-оздоровительного образования, студенты высших учебных заведений, физическое воспитание, здоровьясохраняющее обучение.*

SUMMARY

N. Zavydivs'ka. Pedagogical science as source of fundamentalization of modern system of lame physical training and health-improving education.

In the article the importance of pedagogical science to improve and development of modern system of lame physical training and health-improving student's education through the fundamentalization of its content is grounded. The analysis of the historical conditions of classification of sciences, which is adjacent to the development of techniques and technologies of the health-preserving education, is carried. The features of functioning of pedagogical science are educed as the conceptual direction of improvement of the process of physical education, health-improving student's education.

Key words: pedagogical science, fundamentalization of modern system of lame physical training and health-improving education, students of higher educational establishments, physical training, the health-improving education.

УДК: 373.2.014.55(477)»19/20»

А. І. Іванюк, О. А. Венгловська
Київський університет імені Бориса Грінченка

НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)

У статті подано результати впливу державного регулювання на визначення видів і структур дошкільних навчальних закладів. Аналіз нормативно-правових джерел в історико-педагогічному контексті дав змогу дослідити динаміку та особливості реформування мережі дошкільних закладів у досліджуваний період.

***Ключові слова**: дошкільна освіта, нормативне забезпечення, постанова, закон, наказ, інструктивно-методичний лист.*

Постановка проблеми. Модернізаційні процеси, що відбуваються в системі освіти України у цілому і дошкільній зокрема, актуалізують проблему оновлення законодавчого забезпечення розвитку освіти у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття.

Основою нормативного забезпечення розвитку освіти в радянську добу слугували переважно рішення з'їздів КПРС та КП УРСР, постанови, що ухвалювалися ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР, ЦК КПУ і Радою Міністрів УРСР, інструктивні листи Міністерства освіти УРСР.

Характерною ознакою 50-х – 90-х років ХХ століття є реформи системи освіти, що відбувалися відповідно до потреб соціально-економічного розвитку суспільства. У цьому контексті відбувалася розбудова дошкільного виховання на новій нормативно-правовій базі (Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.), «Основи законодавства

Союзу РСР і союзних республік про народну освіту» (1973 р.), Постанова Верховної Ради СРСР «Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи» (1984 р.)).

Із проголошенням незалежності України змінюється соціально-політичний та економічний устрій країни. Актуалізувалося питання щодо розроблення законодавчої бази для розбудови дошкільної освіти в Українській державі. Нормативне забезпечення розглядається як механізм, який на законодавчому рівні визначає принципи, мету, завдання, зміст дошкільної освіти, установлює правові відносини між учасниками освітнього процесу.

Сучасна дошкільна освіта розвивається відповідно до законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», постанов Кабінету Міністрів України, наказів та листів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. Так, у Законі України «Про дошкільну освіту» визначено завдання законодавства України про дошкільну освіту. Основними з них є «забезпечення права дитини на доступність і безоплатність здобуття дошкільної освіти, забезпечення необхідних умов функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, визначення змісту дошкільної освіти, визначення органів управління дошкільною освітою та їх повноважень, визначення прав та обов'язків учасників навчально-виховного процесу, встановлення відповідальності за порушення законодавства про дошкільну освіту, створення умов для благодійної діяльності у сфері дошкільної освіти» [11].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз архівних, історико-педагогічних, нормативних джерел дає можливість стверджувати, що питання регулювання нормативного забезпечення розвитку дошкільної освіти відображено у дослідженнях науковців різних періодів.

Так, питання нормативного забезпечення розвитку дошкільної освіти розкрито у дослідженнях Л. Артемової, К. Крутій, Н. Лисенко, С. Попиченко, І. Улюкаєвої та ін.

Окремі аспекти нормативно-правового забезпечення управління розвитком дошкільної освіти в Україні є предметом дослідження Л. Пісоцької. Аналіз законодавчої бази дошкільної освіти в Українській державі здійснено у публікаціях Л. Касян та О. Семенюченка. Нормативне забезпечення розвитку відомчих дитячих садків висвітлено в наукових пошуках С. Дітковської.

Питання впливу нормативного забезпечення на розвиток дошкільної освіти у другій половині XX – на початку XXI століття, на нашу думку, недостатньо розглянуто в наукових дослідженнях, тому вважаємо за потрібне звернути увагу на означені питання з метою вдосконалення сучасної системи дошкільної освіти.

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

Мета статті – на підставі результатів аналізу архівних документів про дошкільну освіту радянського періоду та нормативно-правового забезпечення розвитку дошкільної освіти в Українській державі з'ясувати особливості розвитку дошкільної освіти в Україні у другій половині XX – на початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Окреслені межі дослідження в історіографії відносяться до двох періодів: VI – українська педагогічна думка за радянських часів (1920–1991 рр.); VII – розвиток педагогіки і школи в Українській державі (з 1991 р.). У шостому періоді О. Сухомлинська виокремлює кілька етапів. Для нашого дослідження вагомими будуть III (1958–1985) – українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток та IV (1985–1991) – становлення сучасного етапу розвитку української думки в межах радянського дискурсу [16, 65–66].

Соціально-економічна складова радянської держави (1950 – 1984-ті рр. XX ст.) була визначальною щодо окреслення пріоритетів розвитку системи освіти й дошкільної зокрема. Державне замовлення на дошкільну освіту зумовлювалося потребою в робочій силі батьків, які працювали на відбудованих після війни фабриках та заводах, у колгоспах і радгоспах. Держава вибудовувала стратегії виховання дітей з раннього віку до моменту вступу до школи, що відображено у державних документах.

Нормативне забезпечення дошкільної освіти в Україні (1958–1984 рр.) подано на рис. 1.

Закон Верховної Ради СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям» (1958 р.) визначав стратегії та шляхи реформування всієї системи освіти. Змін зазнала й дошкільна освіта. Так, це стосувалося підвищення якісних показників у навчанні і вихованні дітей дошкільного віку, налагодження єдиних підходів до дотримання наступності в роботі дитячого садка і школи, розвитку мережі дошкільних закладів, удосконалення матеріально-технічного забезпечення дитячих садків, підготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми в нових умовах, вироблення нових форм роботи з батьками [7, 7–9]. Для реалізації означених завдань Верховною Радою УРСР було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959 р.). Відповідно до Закону дитячий садок здійснював завдання щодо всебічного розвитку дітей дошкільного віку та підготовки їх до навчання у школі. З метою залучення матерів до виробничої діяльності ст. 20 Закону передбачалося: «…максимально розширити мережу дошкільних дитячих установ. Рекомендувати колгоспам ширше розгорнути будівництво постійно діючих садків, ясел із тим, щоб у найближчі роки кожний колгосп мав дошкільні дитячі установи» [2, 14; 5, 4].

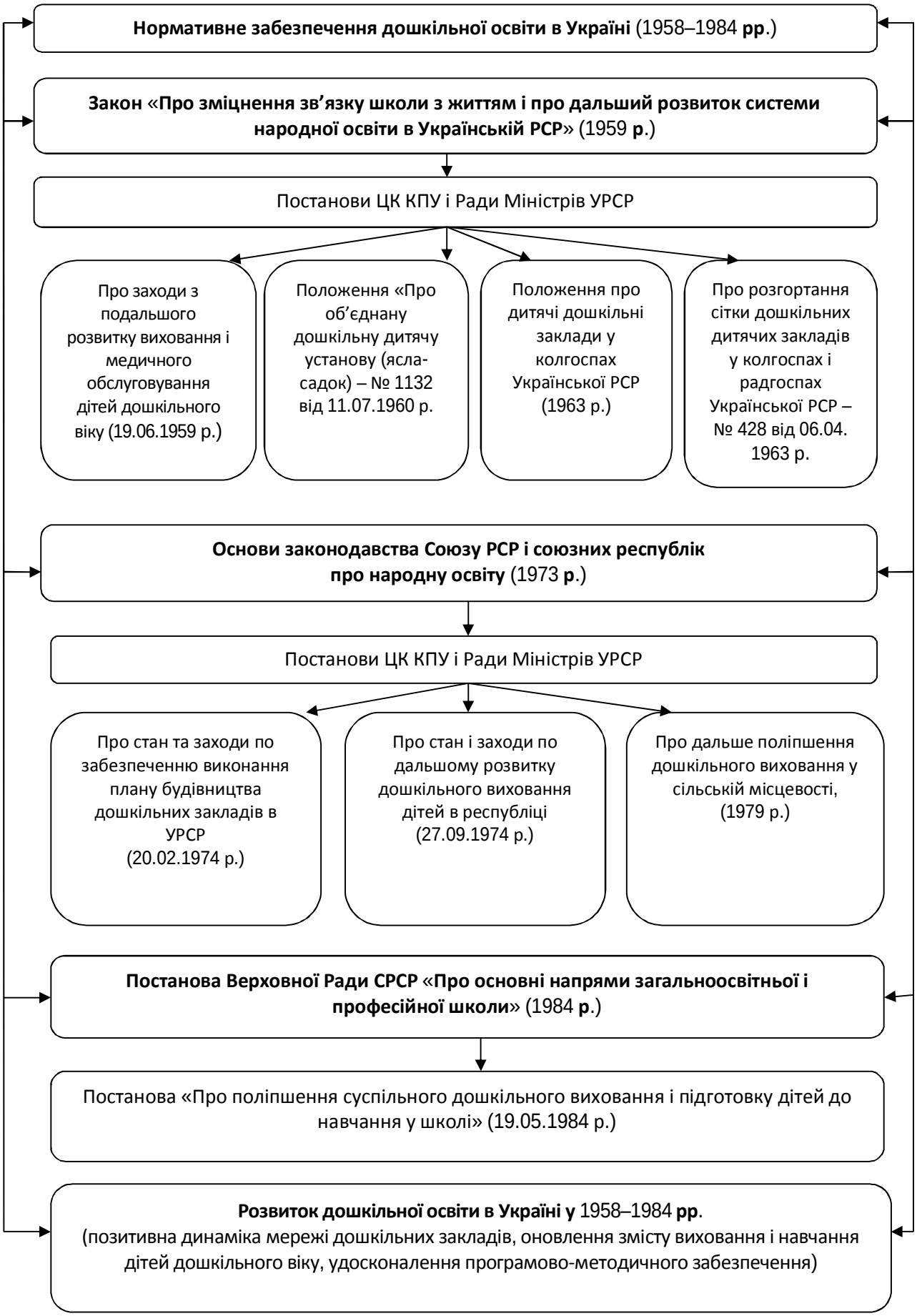

Рис. 1. Нормативне забезпечення розвитку дошкільної освіти в Україні (1958–1984 рр.)

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

Для виконання завдань державними, партійними органами управління освітою було прийнято низку рішень, постанов, що передбачали якісні та кількісні зміни всієї системи дошкільної освіти. Так, 21 травня 1959 року ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР прийняли Постанову «Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку». В Українській республіці аналогічну Постанову було прийнято ЦК КПУ і Радою Міністрів УРСР 19 червня 1959 року. Постановами планувалося збільшення асигнувань на будівництво дошкільних закладів, розширення мережі та контингенту дітей, підвищення якості виховної роботи з дітьми дошкільного віку не лише в місті, а й у сільській місцевості [12, 1–3].

У названому документі увага зосереджувалася на розвитку мережі дошкільних закладів, покращанні їх матеріально-технічного забезпечення. Задовольняючи потреби громадян у дошкільних закладах, було здійснено об’єднання ясел і дитячих садків в єдиний дошкільний дитячий заклад. Нові заклади передбачалося передати у відання Міністерства освіти. Вирішення питання щодо об’єднання ясел з дитячими садками було виключно прерогативою місцевих органів управління освітою.

Заснування такого типу дошкільного дитячого закладу започатковувало новий етап у розвитку дошкільного виховання. Для якісного функціонування об’єднаних дошкільних дитячих установ було розподілено обов’язки між Міністерством освіти та Міністерством охорони здоров’я УРСР. Так, Міністерство освіти відповідало за зміст виховання дітей в об’єднаних яслах-дитячих садках, а Міністерство охорони здоров’я за організацію лікувально-профілактичного обслуговування дітей, забезпечення цих установ медичними кадрами, контроль за дотриманням санітарно-гігієнічного режиму [8, 1–5].

Для функціонування дошкільної дитячої установи нового типу необхідно було розробити документи, що регулювали б порядок передачі, відкриття та діяльність ясел-садків. 30 липня 1959 року Міністерством освіти УРСР та Міністерством охорони здоров’я УРСР було затверджено вказівки «Про порядок об’єднання дитячих ясел і садків в єдину дошкільну дитячу установу “ясла-садок” [1, 60–64], інструкцію «Про порядок передачі дитячих ясел системи Міністерства охорони здоров’я УРСР в систему Міністерства освіти УРСР» [1, 65-67], а Постановою Ради Міністрів УРСР № 1132 від 11 липня 1960 року було затверджено відповідне Положення «Про об’єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок) [1, 68–76]. У цьому Положенні зазначалося: «Ясла-садок є державною установою громадського виховання

дітей віком від двох місяців до семи років, здійснює завдання зі всебічного розвитку дітей, відповідає завданням наступного виховання дітей у школі, сприяє участі жінок-матерів у виробничому та громадсько-політичному житті країни» [10, арк. 5]. Крім того, Положення визначало вік дітей та кількість груп, що можна було відкривати у яслах-садках. У пункті 13 цього Положення зазначалось, «…що залежно від умов і потреб ясла-садки можуть відкриватися таким чином:

– 7–8 груп: 3–4 групи дітей віком від 2 місяців до 3 років і 4–5 груп для дітей віком від 3 до 7 років;

– 6 груп: 3 групи для дітей віком від 2 місяців до 3 років, 3 групи дітей віком від 3 до 7 років;

– 5 груп: 2 групи для дітей віком від 2 місяців до 3 років, 3 групи дітей віком від 3 до 7 років;

– 4 групи: 2 групи для дітей віком від 2 місяців до 3 років, 2 групи дітей віком від 3 до 7 років.

Для забезпечення організації роботи в яслах-садках діти поділяються на вікові групи: перша ясельна група – від 2 до 10 місяців; друга ясельна група – від 9–10 місяців до 1 року 8 місяців; третя ясельна група – від 1 року 8 місяців до 3 років; перша молодша група – 3–4 роки; друга молодша група – 4–5 років; середня дошкільна група – 5–6 років; старша дошкільна група – 6–7 років» [10, арк. 5].

Отже, виконуючи завдання Міністерства освіти України, місцева влада з 1960 року проводила активну роботу щодо об’єднання ясел і дитячих садків у єдину об’єднану установу ясла–дитячий садок як в місті, так і в сільській місцевості. Наприклад, станом на 1 січня 1961 року в Київській області налічувалось 146 дитячих садків та ясел-садків, із кількістю дітей 8087, у м. Києві таких садків було 313, із загальною чисельністю 32 149 дітей [4, арк. 5].

У контексті реалізації рішення щодо організації об’єднаних дитячих установ у 1963 році було прийняте «Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР». Фактично його зміст співвідносився з «Положенням про об’єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок)» і розширював можливості з охоплення дошкільною освітою дітей у сільській місцевості. Цим Положенням Рада Міністрів Української РСР зобов’язувала виконавчі комітети обласних і районних Рад депутатів трудящих «розглянути питання щодо розгортання мережі дошкільних закладів та забезпечити у кожному колгоспі і радгоспі відкриття ясел-садків для охоплення ними дітей усіх працюючих матерів» [8].

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

У Постанові, прийнятій Радою Міністрів Української РСР 6 квітня 1963 року № 428 «Про розгортання сітки дошкільних дитячих закладів у колгоспах і радгоспах Української РСР», указується на необхідність відкриття у кожному колгоспі і радгоспі ясел-садків з метою охоплення дітей матерів, які працюють, забезпечити роботу сезонних дитячих садків на період польових робіт [1, 25–27].

Нові соціально-економічні умови, суттєвий сплеск розвитку наукового прогресу у 70-х роках вплинули на суспільне дошкільне виховання. Радою Міністрів СРСР 17 березня 1973 року було прийнято Постанову № 162 «Про заходи по дальшому розвитку мережі ДДЗ у колгоспах». На виконання означених постанов партійними, радянськими органами та Київським обласним відділом народної освіти було проведено роботу щодо розширення мережі дитячих дошкільних установ, зміцнення їх матеріальної бази та забезпечення належного рівня навчання і комуністичного виховання підростаючого покоління. Так, у довідці про роботу дошкільних установ Київської області зазначалося, що дошкільними закладами всіх типів і відомств охоплено 50 731 дітей віком від 3 до 7 років, що становить 26% від загальної кількості дітей цього віку.

За даними Державного архіву Київської області, у 1973 році в Київській області функціонувало 521 постійно діючих дитячих дошкільних закладів, із них: Міністерства освіти УРСР – 139 із чисельністю – 18 188 дітей; інших міністерств і відомств – 141, у них – 19 726 дітей; радгоспних – 125, у них – 7186 дітей; колгоспних – 116, у них – 5631 дітей.

Крім того, на період польових робіт було відкрито 393 сезонних дитячих установи, якими було охоплено 13 898 дітей (із них колгоспних – 356 на 12 833 дітей, радгоспних – 37 на 1065 дітей) [14, арк. 509].

У 1973 році Верховна Рада СРСР затвердила «Основи законодавства Союзу СРСР та союзних республік про народну освіту». Другий розділ цього документа було присвячено питанням дошкільного виховання. У статтях «Дитячі дошкільні установи», «Завдання дошкільного виховання», «Організація дитячих дошкільних установ», «Педагогічне керівництво дитячими дошкільними закладами та їх медичне обслуговування» висвітлювалися основні положення щодо вирішення завдань із дошкільного виховання [6, 13–15; 17, 9].

З метою виконання завдань, що проголошувалися у названому документі щодо розширення мережі різних типів дошкільних закладів, усебічного розвитку дітей, підготовки їх до навчання у школі, Радою Міністрів Української РСР було прийнято постанови «Про стан та заходи

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

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

по забезпеченню виконання плану будівництва дошкільних закладів в УРСР» (20 лютого 1974 року) [15, 24] та «Про стан і заходи по дальшому розвитку дошкільного виховання дітей у республіці» (27 вересня 1974 року) [15, 25–28]. У документах велика увага приділялася якості виховної роботи з дітьми в дошкільних закладах, що спричинило необхідність розроблення програмово-методичного супроводу.

У 1979 році Радою Міністрів УРСР було прийнято Постанову «Про дальше поліпшення дошкільного виховання у сільській місцевості», що наголошувала на необхідності відкриття постійно діючих ясел-садків у колгоспах і радгоспах.

У 1984 році Пленумом ЦК КПРС та Верховною Радою СРСР було схвалено Постанову «Про основні напрями загальноосвітньої і професійної школи» [13]. Документ визначав стратегічні завдання реформування загальноосвітньої школи. Щодо дошкільного виховання, то у розділі V («Суспільне і сімейне виховання дітей та підлітків») ійшлося про необхідність здійснення якісних змін у вихованні дітей дошкільного віку. Так, у пункті 25 зазначалося: «Необхідно поліпшити організацію виховання й освіти дітей дошкільного віку. Із ранніх років виховувати у них любов до Батьківщини, повагу до старших, товариськість і колективізм, культуру поведінки, почуття краси, розвивати у кожної дитини пізнавальні інтереси і здібності, самостійність, організованість і дисципліну. Розробити і запровадити типову програму виховання і навчання дітей у дитячому садку, враховуючи при цьому особливості фізіології і психології, національних культур і традицій» [13, 53].

На виконання цих завдань 19 травня 1984 року Радою Міністрів СРСР було прийнято Постанову «Про поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовку дітей до навчання у школі», що спрямовувалася на зазначення нового етапу в розвитку дошкільної освіти. Активно пропагувалися ідеї навчання дітей із шестирічного віку, зв’язку дошкільної установи зі школою, дитячого садка з батьками та громадськістю.

Отже, розвиток дошкільної освіти з 1958 по 1991 рр. відбувався відповідно до реалізації завдань, що проголошувалися на Пленумах, з’їздах ЦК КПРС та ЦК КПУ. Основними напрямами розвитку дошкільної освіти означеного періоду було задоволення потреб матерів у дошкільних навчальних закладах; створення нового типу навчального закладу – об’єднаної дошкільної дитячої установи (ясла-садок) (1961 р.); централізоване регулювання діяльності дошкільних закладів, поліпшення суспільного дошкільного виховання і підготовка дітей до навчання у школі в річищі реформування загальноосвітньої і професійної школи.

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

Із прийняттям незалежності України актуалізувалася проблема розвитку системи освіти, що відповідала б потребам часу. Тому виникла нагальна необхідність розробити нормативне регулювання освіти у цілому і дошкільної її ланки зокрема.

Нормативну базу, що створено в Українській державі щодо регулювання роботи дошкільних навчальних закладів, утворюють закони України, постанови Кабінету Міністрів, накази та листи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України та ін. На цьому історичному етапі дошкільна освіта дістала утвердження у важливих для становлення та розвитку системи документах, а саме *законах України про освіту*. До основних законів, що регулюють діяльність у галузі дошкільної освіти, відносять закони України «Про освіту» (1991 р.) [3], «Про дошкільну освіту» (2001 р.) [11], в яких сформульовано освітню систему країни, проголошено, що дошкільна освіта і виховання здійснюються в сім'ї, дошкільних навчальних закладах у взаємодії із сім'єю, визначено принципи, на яких ґрунтується дошкільна освіта, мету і завдання дошкільної освіти [11].

Постанови Кабінету Міністрів України. «Про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів» (05.04.1994, № 228); «Про затвердження Порядку медичного обслуговування дітей у дошкільному навчальному закладі» (14.06.2002, № 826), «Про невідкладні питання діяльності дошкільних та інтернат них навчальних закладів» (26.08.2002, № 1243), «Про затвердження положення про дошкільний навчальний заклад» (12.03.2003, № 305), «Про затвердження норма харчування у навчальних та оздоровчих закладах» (22.11.2004, № 1591), «Про ліцензування діяльності з надання освітніх послуг» (08.08.2007, № 1019), «Питання штатного розпису дошкільних навчальних закладів» (05.10.2009, № 1122), «Положення про центр розвитку дитини» (05.10.2009, № 1124), «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року» (13.04.2011, № 629). Названі положення було розроблено на виконання законів України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту». У них розкриваються основні організаційні засади роботи різних типів дошкільних навчальних закладів [18].

Накази та листи Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. На виконання законів України про освіту, постанов Кабінету Міністрів України Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України видаються накази – розпорядчі документи, що є обов'язковими для виконання керівниками всіх дошкільних навчальних закладів. Основними наказами є: «Типові правила внутрішнього розпорядку для працівників

державних навчально-виховних закладів України» (20.12.1993, № 455), «Про затвердження Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах» (30.01.1998, № 32), «Про затвердження Примірного статуту дошкільного навчального закладу» (24.04.2003, № 257), «Про вдосконалення організації медичного обслуговування дітей у дошкільних навчальних закладах» (30.08.2005, № 432/49), «Про затвердження Інструкції з організації харчування дітей у дошкільних навчальних закладах» (17.04.2006, № 298/227), «Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу» (27.03.2006, № 240/165) [18].

Інструктивно-методичні листи, що видає Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, спрямовані на вдосконалення освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах. У них уміщено рекомендації щодо порядку розроблення програм для дітей дошкільного віку, організації короткотривалого перебування дітей у дошкільних навчальних закладах, приймання дітей до навчально-виховних комплексів «дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» тощо.

Основою змісту нормативного забезпечення розвитку дошкільної освіти є спрямованість на підвищення якості дошкільної освіти, розроблення наукового супроводу дошкільної освіти, охоплення дітей відповідного віку дошкільною освітою, варіативність дошкільної освіти, удосконалення змісту освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах.

За результатами аналізу розвитку дошкільної освіти у другій половині XX – на початку XXI століття нами було з’ясовано, що:

– дошкільна освіта розвивалася відповідно до запитів та потреб суспільства, які визначалися у положеннях партійних органів, резолюціях з’їздів (1958–1991 рр.), та врахуванні запитів суспільства, батьків і дітей, що відображено у законах України, постановах Кабінету Міністрів України, наказах, листах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (з 1991 р.);

– змінено модель дошкільної освіти з тоталітарної (1958–1991 рр.) на особистісно зорієнтовану (з 1991 року);

– змінено систему регулювання дошкільної освіти з централізованої (1958–1991 рр.) на децентралізовану (з 1991 року);

– Законом України «Про дошкільну освіту» (2001 року) започатковано новий етап у розвитку дошкільної освіти;

– батькам надано право обирати дошкільний навчальний заклад та форму здобуття дитиною дошкільної освіти.

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

Висновки. На кожному історичному етапі дошкільна освіта розвивалася відповідно до запитів та потреб суспільства на освіту дітей дошкільного віку. Розвиток дошкільної освіти відбувався відповідно до Постанов ЦК КПРС і ЦК КПУ і Ради Міністрів СРСР та Ради Міністрів УРСР (1959, 1960, 1963, 1973, 1984 рр.). Освітні реформи 1958, 1984, 1991 років створили підґрунтя для розвитку сучасної дошкільної освіти, що ґрунтується на засадах варіативності, інтегративності, гуманізації, демократизації.

Запропонована стаття лише окреслює питання реформ дошкільної освіти. **Перспективи подальших наукових розвідок** убачаємо у розгляді питання розвитку дошкільної освіти на засадах варіативності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник завідуючого дошкільним закладом: основні та інструктивні документи. – К. : Рад. шк., 1970. – 380 с.
2. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – К. : Рад. шк., 1959. – 26 с.
3. Закон України «Про освіту» : [за станом на 08 грудня 2006 р.] ///Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 38 с.
4. Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про дитячі садки та ясла-садки за 1960 р. // Центральний державний архів вищих органів влади та Управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 2740, 136 арк.
5. Новий вияв піклування про підростаюче покоління // Дошкільне виховання. – 1959. – № 6. – С. 4.
6. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании. – М., 1973. – 34 с.
7. Перебудова середньої школи вимагає піднесення якості виховання дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1959. – № 1.– С. 7–8.
8. Петрусенко Т. Новий етап у розвитку дошкільного виховання / Т. Петрусенко // Дошкільне виховання. – 1959. – № 8.– С. 1–5.
9. Положення про дитячі дошкільні заклади у колгоспах Української РСР [Затв. М-вом виробництва і заготівель С. Г. продуктів УРСР, М-вом освіти УРСР, М-вом охорони здоров'я УРСР 29/Х 1963 р.]. – К. : Рад. шк., 1963. – 8 с.
10. Положення про об'єднану дошкільну дитячу установу (ясла-садок) // Центральний державний архів вищих органів влади та Управління України, ф. 166, оп. 15, спр. 2981, 17 арк. (Положення затверджені Міністерством освіти УРСР про дошкільні установи за 1960 р., арк. 5).
11. Про дошкільну освіту : Закон України. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2001. – 56 с.
12. Про заходи по дальшому розвитку дитячих дошкільних закладів, поліпшенню виховання і медичного обслуговування дітей дошкільного віку // Дошкільне виховання. – 1959. – № 7.– С. 1–3.
13. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи : зб. док. і матеріалів ; [пер. з рос.]. – К. : Політвидав України, 1984. – 110 с.
14. Протокол № 24 засідання виконавчого комітету Київської обласної ради депутатів трудящих від 14 жовтня 1974 року. Довідка про роботу дошкільних установ Київської області // Державний архів Київської області, ф. 880, оп. 12, спр. 2284, арк. 509.
15. Справочник дошкольного работника / [сост. : Л. Ф. Венжик. Е. А. Таранова]. – К. : Рад. шк., 1980. – 399 с.

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

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

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

17. Тростянецкая Т. История развития общественного дошкольного воспитания в документах / Т. Тростянецкая // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11.– С. 6–11.

18. Нормативно-правова база. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/148doshkilna-osvita/6083-normat-pravova.

РЕЗЮМЕ

А. И. Иванюк, Е. А. Венгловская. Нормативное обеспечение развития дошкольного образования в Украине (вторая половина XX – начало XXI столетия).

В статье предложены результаты влияния государственного регулирования на определение видов и структур дошкольных образовательных учреждений. Анализ нормативно-правовых источников в историко-педагогическом контексте дал возможность проследить динамику и особенности реформирования сети дошкольных учреждений в исследуемый период.

***Ключевые слова**: дошкольное образование, нормативное обеспечение, постановление, закон, приказ, иструктивно-методическое письмо.*

SUMMARY

A. Ivanyuk, E. Venhlovska. Regulatory support of preschool education development in Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century).

In the article according to the analysis of legal sources in historical and pedagogical content represented characteristics and the effects of state regulation of the types and structures of preschools, kindergartens network dynamics, features of their reform.

Key words: preschool education, regulatory support, resolution, law, order, instructive and methodical letter.

УДК: 378:37.011.3-051:37.018.5(477-21)»195/199»

А. І. Іванюк
Педагогічний інститут Київського університету
імені Бориса Грінченка

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИКЛИКИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ РОБОТИ В СІЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

У статті презентовано результати історико-педагогічного пошуку, що дозволили розкрити особливості, позитивні тенденції та суперечності в підготовці педагогів для роботи в сільських школах у другій половині XX століття. Належну увагу приділено перспективним ідеям оновлення професійно-педагогічної підготовки спеціалістів на сучасному етапі.

***Ключові слова**: соціально-педагогічні виклики, етапи розвитку сільської школи, підготовка педагогічних кадрів, сільська школа.*

Постановка проблеми. Історико-педагогічний аналіз професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сільській школі у другій половині XX століття зумовлений значним науковим інтересом. Сільська

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

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

школа в означений період зазнала суттєвих трансформацій: від традиційної моделі школи як соціальної інституції в радянську добу до варіативних моделей загальноосвітніх навчальних закладів в Українській державі. Суспільні запити на освіту, зміна парадигм визначили основні напрями підготовки вчителя.

Мета статті – за результатами історико-педагогічного пошуку з'ясувати зв'язки між соціально-економічними стратегіями держави та пріоритетами підготовки педагогічних кадрів для роботи в сільських школах (1958–1991 рр.) виявити ідеї для подальшого розвитку концепції підготовки кадрів у сучасних умовах розвитку сільської школи.

Виклад основного матеріалу. На етапі відродження гуманістичної педагогіки та сільськогосподарської спрямованості сільської школи (1958–1964 роки) сільська школа розвивалася в контексті соціально-економічної політики держави щодо сільськогосподарського виробництва і села загалом. Новий поступ сільської школи пов'язаний з виконанням законів: «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (грудень 1958 р.) та «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1959 р.). Цими законами визначено стратегію розвитку сільської школи, яка мала подолати відставання між існуючою у 50-х роках XX століття системою загальноосвітньої підготовки учнів і вимогами індустріального суспільства. Курс радянської держави на розвиток усіх галузей економіки на базі важкої індустрії, освоєння східних регіонів Сибіру і Казахстану зумовили потребу в підготовці кадрів для промисловості, культури, сільського господарства. Сільська школа виконувала соціально обумовлену місію підготовки фахівців для сільського господарства з урахуванням вимог науково-технічного прогресу (електрифікації, механізації, нових агротехнологій), культури, інших галузей народного господарства. Перехід на нову структуру середньої освіти, навчальні плани та зміст навчання загострили проблему готовності вчителя до роботи в нових умовах. Тому на часі було оновлення системи підготовки вчителів до роботи в сільських школах.

За результатами історико-педагогічного аналізу з'ясовано особливості підготовки вчителя до роботи в сільській школі на різних етапах її розвитку у другій половині XX століття. Пріоритетність цієї проблеми окреслено в партійно-державних документах, насамперед в матеріалах XX з'їзду Комуністичної партії України [24]. У контексті реформи загальноосвітньої школи було здійснено перехід до загальної восьмирічної

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

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

освіти учнів. У цей час загострилася проблема переходу на однозмінне навчання, розширення мережі вечірніх та заочних шкіл у сільській місцевості, збільшення в навчальних планах частки трудового навчання та зв'язку навчання з практикою сільськогосподарського виробництва. Це й зумовило потребу в удосконаленні змісту та форм підготовки педагогічних кадрів до роботи в сільських школах [24, арк. 74, 75]. Стратегії підготовки педагогічних кадрів до рівня суспільних вимог оприлюдненно в доповіді М. Підгорного на XXI з'їзді КП України [25]. Підготовка педагогічних кадрів розглядалася як ключова умова реалізації завдань реформи загальноосвітньої школи [14, арк. 1, 6, 7]. У сільській місцевості на часі була реорганізація десятирічних шкіл у середні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням; організація діяльності учнівських виробничих бригад [25, арк. 81, 82].

На державному рівні велася значна організаційна робота. З метою вдосконалення підготовки педагогічних кадрів до роботи в сільській школі, наближення змісту професійно-педагогічної складової до потреб економіки села на XXI з'їзді КП України ухвалено рішення про об'єднання однопрофільних інститутів та факультетів, поширення форм навчання педагогів без відриву від виробництва (заочна та вечірня) [25, арк. 83, 84].

Для підготовки вчителів 1–4 класів з вищою освітою у 1961–62 навчальному році відкрито відповідні факультети у Дрогобицькому, Кам'янець-Подільському, Криворізькому, Одеському, Уманському педагогічних інститутах [6, арк. 114].

На виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР для підготовки вчителів виробничого навчання відкрито інженерно-педагогічний факультет у Київському, Львівському, Сталінському (Донецькому), Харківському політехнічних інститутах; агропедагогічний – у Полтавському та Уманському сільськогосподарському інститутах [7, арк. 160].

Оновлено зміст підготовки вчителів для роботи в сільських школах: «переглянуті і наближені до життя, практики, сучасних наукових ідей…» навчальні курси, що «поліпшують політехнічну та спеціальну підготовку студентів (трудове навчання, математика, фізика)» [18, арк. 78]. До навчальних планів унесено електротехніку, машинознавство, радіотехніку, технології металів і матеріалів, сільськогосподарські машини [18, арк. 78].

У процесі професійно-педагогічної підготовки вчителів 1–4 класів і трудового навчання розширено види практик та їх зміст. На польовій практиці студенти вивчали природні умови життя рослин, вплив природних кліматичних умов на морфологічне і біологічне пристосування,

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

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

основи ґрунтознавства. У зміст практики на 3-му курсі були внесені питання землеробства, рослинництва, методик їх викладання. Урізноманітнено бази практик. Ними могли бути дослідно-показові колгоспи, обласні науково-дослідні станції, виставки передового досвіду народного господарства, агробіостанції. Майбутні вчителі виробничого навчання проходили практику в учнівських виробничих бригадах. Значний досвід щодо організації різних видів практик напрацювали Кременецький, Уманський, Черкаський педагогічні інститути [18, арк. 99].

Соціальне замовлення на підготовку вчителів для роботи в сільських школах стосувалося всієї управлінської вертикалі. Оскільки розвиток сільської школи загалом відбувався відповідно до планів соціально-економічного розвитку села, її позитивній динаміці сприяла й адміністративна реформа. Функціональне розмежування управління школою на обласних рівнях (на сільські та промислові облвно) підсилило увагу й до підготовки вчителів. Аналіз архівних джерел свідчить про позитивну динаміку збільшення вчителів з вищою освітою. На 15 листопада 1964 року в сільських школах працювали 127 642 вчителі з вищою освітою. Із них, 8046 (денне відділення – 2230) отримали вищу освіту у 1963 р., 4256 (денне відділення – 2757) – у 1964 році [11, арк. 1–5].

Державна підтримка студентів вечірньої та заочної форм навчання полягала в додатковій відпустці, що оплачувалася за умови успішного навчання, згідно з Постановою Ради Міністрів СРСР «Про пільги для студентів вечірніх і заочних вузів і учнів вечірніх і заочних спеціальних навчальних закладів» [15, арк. 5, 43].

Підготовка педагогічних кадрів до роботи в сільських школах на етапі пріоритету трудового виховання, політехнічної спрямованості змісту освіти (1965–1983 рр.) зумовлена суспільно-економічними пріоритетами держави, загалом були визначальними й щодо розвитку пріоритетної галузі народногосподарського комплексу – сільського господарства. Розвиток механізації, електрифікації та автоматизації сільськогосподарської галузі загострив потребу в кадрах для полів і ферм. Зросли суспільні запити на загальноосвітню та початкову професійну підготовку учнів загальноосвітніх шкіл. На часі була широкомасштабна підготовка в загальноосвітніх школах механізаторів сільського господарства [22, арк. 35, 47]. Сільська школа мала виконувати замовлення на підготовку фахівців для сільського господарства [23, арк. 78]. Відповідно до цих завдань оновлювався зміст і форми підготовки вчителів для роботи в сільських школах.

У змісті підготовки вчителів для роботи в сільській школі посідало значне місце вивченню природничих, технічних практико орієнтованих

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

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

дисциплін, а також приділялася посилена увага практиці на сільськогосподарському виробництві.

У 70-х рр. XX століття партією обґрунтовано нові стратегії економічного та соціального розвитку держави. На часі було завдання поєднання досягнень науки (теорії) з науково-технічним прогресом для забезпечення політичного та економічного протистояння двох систем: соціалістичної та капіталістичної [13, арк. 2, 7, 8, 10].

Сільська школа розвивалася у контексті нових соціальних та економічних пріоритетів. На цьому етапі загострюється низка суперечностей між суспільними цілями щодо відповідності школи потребам держави й підвищенням якості загальноосвітньої підготовки учнів та відходом від гуманістичних традицій; посиленням суспільного статусу сільської школи, «підтягуванням» її до міської та відчуженням від традиційної культури; формуванням економічного підґрунтя для розвитку потужних середніх шкіл (фінансування колгоспами) та різким скороченням кількості восьмирічних і початкових шкіл, що не мали доступу до джерел фінансування.

У 70-х роках XX століття сільські школи кількісно переважали міські. На виконання рішень партійних пленумів вживалися комплексні заходи щодо оновлення правил приймання вступників до вищих навчальних закладів. Суспільні запити на підготовку фахівців для промисловості, культури, освіти зумовили підтримку держави щодо пільгового доступу до навчання у вищих педагогічних навчальних закладах випускників сільських шкіл. Випускники сільських шкіл отримали право вступати на педагогічні спеціальності за цільовими направленнями (поза конкурсом). Уже у 1973 році на денну форму навчання педагогічних спеціальностей було зараховано 6858 випускників сільських загальноосвітніх шкіл, що становило 57,9% від кількості зарахованих [8, арк. 30].

Перехід до загальної середньої освіти, нову структуру, зміст навчання зумовив розвиток сільської школи, збільшувалася кількість середніх шкіл. Уводилося поглиблене вивчення окремих предметів, механізації сільського господарства, автосправи, сільськогосподарських машин. Сільська школа потребувала кадрів, підготовлених не лише з фаху, педагогіки, психології, а й з глибокими знаннями основ сільськогосподарського виробництва та механізації (політехнічних знань). З цих умов актуалізувалася проблема кадрового забезпечення. Державна підтримка розвитку сільської школи та підготовки кадрів була визначальною.

Випускники вищих і середніх педагогічних навчальних закладів у 1973 році отримали цільові направлення в сільські загальноосвітні школи,

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

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

зокрема: 88% (9364 особи з вищою освітою). Молоді вчителі отримували житло та допомогу від колгоспів і радгоспів. Капітальне будівництво житла для вчителів передбачено планами розвитку народного господарства республіки.

Партійно-державні заходи щодо поліпшення умов роботи сільської загальноосвітньої школи вплинули на розбудову інфраструктури педагогічних ВНЗ. З метою забезпечення житлом іногородніх студентів збільшувалися обсяги асигнування на будівництво студентських гуртожитків, навчальних корпусів та обладнання [9, арк. 43–44].

Значний поступ щодо вдосконалення шляхів підготовки педагогічних кадрів не розв'язував означеної проблеми загалом. Аналіз діяльності сільських шкіл у різних областях Української РСР свідчить про слабкість кадрового забезпечення, часто недостатню фахову підготовку вчителів старших класів. У Волинській області вчителі з вищою освітою становили 74,2%, що на 12% нижче, ніж по республіці у цілому; 15% викладали предмети не за фахом [19, арк. 6]. Значною була і плинність молодих фахівців; у сільських школах понад 6,5 тис. учителів працювало не за фахом. Подібні проблеми спостерігалися і в інших областях УРСР: у Херсонській, Рівненській, Вінницькій не вистачало вчителів російської мови та літератури, математики, фізики, історії [21, арк. 167, 169].

Педагогічні інститути внесли значний доробок щодо підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів у період переходу до загальної середньої освіти. На цьому етапі важливою була підготовка вчителів до кабінетної системи та виховання учнів [21, арк. 173].

Значний внесок у підготовку педагогів до роботи в сільських школах зробили науковці. В Українському науково-дослідному інституті педагогіки, педінститутах визначено пріоритетні напрями досліджень із «політехнічної освіти в умовах соціального і науково-технічного прогресу; впровадження досягнень педагогічної і психологічної науки у практику» [21, арк. 174].

На етапі пріоритету трудового виховання, політехнічної спрямованості змісту освіти школи потужно розвивалися педагогічні дослідження. Значна увага приділялася ефективності роботи сектора науково-педагогічної інформації з метою використання результатів педагогічних досліджень у роботі педагогічних інститутів і середніх шкіл. На допомогу науково-педагогічним працівникам ВНЗ і педагогам середніх загальноосвітніх шкіл готувалися цим сектором: реферати основних наукових досліджень, що мали практичне застосування, інформація про навчання і виховання за кордоном «Зарубіжна педагогічна хроніка», анотований бібліографічний збірник кандидатських і докторських дисертацій з педагогіки і психології, що

були захищені в УРСР, «Науково-педагогічна бібліографія», реферативний журнал педагогічних видань в Англії, Канаді, США, ФРН, Франції [20, арк. 74]. Однак досягнення наукових інституцій не стали значно поширеними в сільській місцевості. Увага науковців здебільшого зосереджувалася на трудовій підготовці учнів сільських шкіл.

Позитивна динаміка професійно-педагогічної підготовки випускників сільських шкіл була очевидною. Щороку на перший курс вищих педагогічних навчальних закладів зараховувалися до 50% від всієї кількості, що вступили. Правом позаконкурсного вступу користувалися випускники сільських шкіл з віддалених районів сільської місцевості (гірських, поліських). У 1977 році таких студентів налічувалося 927 осіб проти 293 у 1973 року [1, арк. 65, 66].

Суспільні вимоги до підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл до навчання учнів за кабінетною системою, володіння технічними засобами навчання простежуються в нормативних документах Міністерства освіти УРСР. Ректорам педагогічних інститутів дано завдання забезпечити організаційні і навчально-методичні умови для поглиблення політехнічної складової підготовки вчителів.

Аналіз архівних джерел свідчить про зростаючу увагу до соціального статусу вчителя сільської школи, соціально-побутового забезпечення. У план розвитку народного господарства вносилися корективи щодо будівництва житла для сільських учителів [17, арк. 151, 152].

Державна підтримка професійної підготовки вчителів сприяла розвиткові загальноосвітньої школи загалом. На 80-ті роки XX століття припадає зростання якісних показників кадрового забезпечення діяльності сільської школи. Аналіз статистичних звітів Міністерства освіти УРСР за 1981 р. свідчить про те, що навчально-виховний процес 4–11-х класів сільської школи забезпечували здебільшого вчителі з вищою освітою. Із 107 055 класів 100 901 мали вищу освіту. Привертає увагу й той факт, що 33 321 особи мали педагогічний стаж від 5-ти до 15-ти років роботи. Дещо іншою була ситуація щодо вчителів з вищою освітою в 1–3-х класах. Серед цієї категорії вчителі сільських шкіл значно більшою була частка зі стажем роботи 25-ть і більше років; 12812-ть із 38394-х учителів мали повну вищу освіту [12, арк. 33].

Однак нерозв’язаною залишалася ситуація з учителями праці. Із трьох тисяч шестисот дев’яносто трьох учителів, що викладали у 9–10-х класах, лише одна тисяча дев’ятсот вісім осіб було з вищою педагогічною освітою. Дев’ятсот шість учителів праці зі середньою спеціальною освітою працювали не за фахом; сто дев’яносто один учитель праці мав загальну середню освіту [12, арк. 33].

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

Директори восьмирічних і середніх сільських шкіл, заступники директорів, організатори позакласної роботи призначалися лише з-поміж педагогічних фахівців з вищою освітою. Директорський корпус у школах сільської місцевості нараховував 12 280 осіб.

Аналіз архівних документів (звітів, доповідних записок, наказів МНО УРСР) свідчить про тенденцію до уніфікації змісту та форм підготовки вчителів (80-ті роки XX століття). У звітах про підготовку і підвищення кваліфікації працівників народної освіти за 1981–83 рр. сільська школа не виділена в окрему графу. У звітах облвно, педінститутів з підготовки педагогічних кадрів подано загальні кількісні та якісні показники (без поділу загальноосвітніх шкіл на міські та сільські) [10, арк. 91, 93, 95].

Суспільні пріоритети щодо підготовки педагогічних кадрів на початку 80-х років XX століття характеризуються загальнодержавною «процентоманією», зазвичай формальним підходом до зростання кількісних показників. Статистичні дані у звітах МНО УРСР та інших офіційних установ подаються порівняно з попередніми періодами, однак не простежується аналіз якості професійно-педагогічної підготовки учителів, причини високої плинності учителів в окремих областях та початку відтоку вчителів в інші галузі народного господарства [5, арк. 99].

Партійно-державна політика щодо «укрупнення» сіл на цьому етапі, демографічні зміни на селі, що диктувалися плановим соціально-економічним розвитком регіону Сибіру, Дальнього Сходу, великих промислових центрів, зумовили зміну структури в мережі сільських шкіл. Значно поширеними стали малочисленні восьмирічні школи, що вплинуло на зміну професійно-педагогічних функцій сільського вчителя. Збільшення кількості нечисленних шкіл зумовило таке явище, як «малокомплектність» початкових шкіл. Учитель 1–3(4)-х класів працював з класом-комплектом, що вимагало спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Учитель восьмирічної нечисленної школи ставав багатопредметником. На часі була проблема професійної підготовки фахівців із двох спеціальностей.

Підготовку вчителів для загальноосвітньої школи здійснювали педагогічні інститути та університети. Випускників університетів здебільшого направляли в середні школи. Як засвідчує практика, багато випускників університетів мали слабку психолого-педагогічну (методичну) підготовку. Педагогічні інститути практикували підготовку та розподіл випускників на підставі договорів з обласними відділами народної освіти [2, арк. 67].

Зміст професійно-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сільській школі не вирізнявся із загального контексту навчальних планів і програм. Лише підготовка вчителя праці мала змістові особливості сільськогосподарського спрямування.

На етапі розвитку демократичних тенденцій і відновлення зв'язків сільської школи із соціокультурним середовищем, сільськогосподарським виробництвом (1984–1991 рр.) підготовка педагогічних кадрів до роботи в сільській школі визначалася завданнями реформи загальноосвітньої школи (1984 року). Вона дала новий поштовх до оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя. У загальноосвітніх школах на часі було забезпечення комп'ютерної грамотності учнів, широке впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес. У навчальні плани загальноосвітніх шкіл вводився курс «Інформатика». Загострилась потреба в підготовці вчителів математики, фізики з інформатикою та обчислювальною технікою. Вирішення її передбачено планом на 1985-й – 1996-й рр. [3, арк. 196].

Приведення загальної середньої освіти до відповідності суспільним потребам спостерігалося в контексті розвитку сільської школи. Значна увага приділялась виробничій (сільськогосподарській) практиці, продуктивній праці. Посилилися вимоги до змісту підготовки вчителів трудового навчання та продуктивної праці, керівників учнівських виробничих бригад, кооперативів, професійної орієнтації учнів та свідомого вибору професії. Перехід загальноосвітньої школи на нові програми з трудового навчання (1985 р.) зумовив оновлення змісту підготовки вчителів. Уводилася змістова компонента з професійної підготовки учнів сільськогосподарського спрямування, основ дизайну [26, арк. 73].

Оновлення змісту загальної середньої освіти на засадах гуманітаризації та досягнень сучасної науки, удосконалення її структури, завершення переходу на нові програми 4-річної початкової школи, комп'ютиризація шкіл вимагали нової якості підготовки вчителя. У серпні 1988 р. затверджено методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в умовах перебудови вищої школи. У контексті реалізації завдань оновлення змісту, підвищення ефективності підготовки вчителя до роботи в нових умовах у Полтавському державному педагогічному інституті реалізовано комплексну програму «Учитель». Досвід підготовки вчителя поширено у Слов'янському, Одеському, Кам'янець-Подільському, Херсонському педінститутах. Підготовка вчителів здійснювалася за двадцятьма шестьма спеціальностями. У нових навчальних планах збільшено частку годин на вивчення педагогіки, психології та психолого-педагогічної практики [16, арк. 77, 79].

Суспільно-економічні трансформації 90-х років XX століття, розбудова Української держави зумовили перехід до нового періоду розвитку освіти. Підготовка вчителя до роботи в сільській школі зумовлена соціальним замовленням школи та особливостями її діяльності, відновленням зв'язків

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

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

із соціально-культурним середовищем. Соціальний зв'язок сільської школи з родинами учнів, сільською громадою вимагає від учителя особистої моральної відповідальності, уміння та готовності жити і творити в певному соціокультурному, природному середовищі. Розвиток малих сільських шкіл спричинив таке явище, як викладання вчителем кількох предметів. Аналіз професійно-фахового навантаження вчителя сільської школи свідчить про те, що викладання двох і більше предметів вимагає значно більше витрат часу та психічної енергії, ніж витрачає вчитель на підготовку одного предмета у школі з паралельними класами. Велике навчальне навантаження вчителя сільської школи у поєднанні із зайнятістю у веденні домашнього господарства обмежують його у виборі форм самоосвіти, розвитку особистої педагогічної творчості.

Висновки. Професійна підготовка педагогічних кадрів відіграла важливу роль у розвитку сільської школи у другій половині XX ст. Сучасна сільська школа переживає суперечливі сходження запитів особистості, суспільства XXI століття, тому професійна підготовка вчителя потребує оновлення, наближення до практичних потреб особистості, сільської родини та викликів глобалізованого суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок. Виявлення позитивних тенденцій до суспільних пріоритетів й адекватності підтримки державою підготовки педагогічних кадрів може сприяти розробленню державної стратегії щодо професійно-педагогічної підготовки вчителів до роботи в сільській школи з урахуванням сучасних соціально-економічних, культурних, демографічних умов села.

ЛІТЕРАТУРА

1. «Про хід виконання рішення Президії Ради Міністрів УРСР від 23 грудня 1976 р. № 395 «Про заходи по дальшому поліпшенню умов роботи сільської загальноосвітньої школи в УРСР // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф.166, оп. 15, спр. 8973, арк. 99, 100, 102.

2. Документи, направлені в ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР, Верховної Ради УРСР «Про вжиті заходи на зауваження та пропозиції планово-бюджетної та інших постійних комісій» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф.166, оп.15, спр. 9214, арк. 67.

3. Документи, направлені в ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР, Верховної Ради УРСР з питань народної освіти (інформації, доповідні, листи), постанова Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 1985 р. («Про заходи по забезпеченню комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електрообчислювальної техніки в навчальний процес» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф.166, оп. 15, спр. 9255, арк. 196.

4. Документи, направлені до ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР та інших державних органів з питань народної освіти (інформації, довідки, листи) «Про підсумки будівництва об'єктів народної освіти за 1977 рік» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8973, арк. 79.

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

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

5. Документи, направлені у ЦК Компартії України, Ради Міністрів УРСР з питань народної освіти (інформації, доповіді, листи). О развитии сети и работе сельских образовательных школ // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 9213, арк. 99.

6. Доповідні записки Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів та ЦК КП України з питань народної освіти // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 3045, арк. 114.

7. Доповідні записки Міносвіти УРСР до Ради Міністрів та ЦК КП України з питань народної освіти. Голові В. Р. УРСР т. Коротченку Д. С. Звіт про здійснення Закону про зміцнення школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в УРСР // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф.166, оп. 15, спр. 3045, арк. 160.

8. Доповідні записки та інформація Міністерства освіти УРСР до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань народної освіти (12.10.73 р.) На виконання постанови ЦК Компартії України і Ради Міністрів УРСР «Про заходи по дальшому поліпшенню умов роботи сільської загальноосвітньої школи в УРСР» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8574, арк. 30.

9. Доповідні записки та інформація Ради Міністрів УРСР // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8574, арк. 43–44.

10. Зведені звіти Міністерства освіти УРСР за 1982 рік, Звіт підготовки і підвищення кваліфікації працівників народної освіти за 1982 рік (облвно, педінститути, підвищення кваліфікації // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 9148, арк. 91, 93, 95.

11. Зведені звіти сільських облвно про чисельність та склад спеціалістів, які мають вищу освіту на 15 листопада 1964 р., форма № 9, том І // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 4142, 209 арк.

12. Зведені статистичні звіти Міністерства освіти УРСР за 1981 рік. Звіт про чисельність і склад працівників початкових, восьмирічних і середніх шкіл на 1.10.1981 р. // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 9112, арк. 33.

13. Матеріали пленуму ЦК Компартії України. Постанова пленуму ЦК КП України 17-18.04.73. (на 13 арк.) // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 2, спр. 71, арк. 2, 7, 8, 10.

14. Постанова пленуму ЦК КП Української РСР (24 жовтня 1959) // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 1, спр. 1582 (арк. 35), арк. 1, 6, 7.

15. Постановление Совета Министров СССР «О Мероприятиях, связанных с использованием Закона об укреплении связи с жизнью народного образования СССР» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 2443, арк. 5, 43.

16. Про виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 23 червня 1988 року № 170 «Про організацію роботи по використанню рішень лютневого (1988 р.) Пленуму ЦК Компартії України «Про перебудову середньої і вищої школи» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 17, спр. 42, арк. 77, 79.

17. Раді Міністрів УРСР. Інформація про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 29.06.73 № 302 «Про хід виконання постанови ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР від 7 липня 1972 р. № 326 «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи УРСР» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр 8973, арк. 151, 152.

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

18. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1960–1961 н/рік // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166. оп. 15. спр. 3092, арк. 78, 99.

19. Рішення колегії Міносвіти УРСР від 10 січня 1973 р. «Про діяльність Волинського облвно по виконанню постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді і дальший розвиток загальноосвітньої школи // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8574, арк. 6.

20. Сов.Мину УРСР «Информация о состоянии выполнения распоряжения Совмина УСРС от 12 августа 1975 г. № 602-р «О дальнейшем развитии справочно-информационной службы в республике на 1976–80 годы» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8973, арк. 74.

21. Стенограма засідання колегії Міносвіти УРСР від 24 січня 1973 р. «Удосконалення мережі шкіл» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 15, спр. 8165, арк. 173, 174.

22. Стенограма пленума ЦК КП України 23.11.68 (на 278 арк.) // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 1, спр. 2076, арк. 35, 47.

23. Стенограма пленуму ЦК КП України 29.03.68 р. (на 169 арк.) // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1., оп. 1., спр. 2057, арк. 78.

24. Стенограма позачергового XX з'їзду Комуністичної партії України // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 1, спр. 1486, арк. 74, 75.

25. Стенограма XXI з'їзду КП України, ч. I (349 арк.) 16–19 лютого 1960 р. Доповідь Підгорного М.В. // Центральний державний архів громадських об'єднань України, ф. 1, оп. 1, спр. 1588, арк. 81–84.

26. ФЦК Компартії України і Ради міністрів УРСР від 10.07.1984 р. № 282 «Про поліпшення трудового виховання, навчання і профорієнтації школярів, організаційною й суспільно-корисної праці» // Центральний державний архів вищих органів держави і влади України, ф. 166, оп. 17, спр. 42, арк. 73.

РЕЗЮМЕ

А. И. Иванюк. Социально-педагогические вызовы второй половины XX столетия к подготовке педагогов для работы в сельской школе.

В статье представлены результаты историко-педагогического поиска, которые позволили раскрыть особенности, позитивные тенденции и противоречия в подготовке педагогов для работы в сельских школах во второй половине XX столетия. Должное внимание уделено перспективным идеям обновления профессионально-педагогической подготовки специалистов на современном этапе.

***Ключевые слова**: социально-педагогические вызовы, этапы развития сельской школы, подготовка педагогических кадров, сельская школа*

SUMMARY

A. Ivanyuk. Socio-pedagogical challenges of the second half of XX-th century to the preparation of teachers to work in village school.

In the article as a result of historical and pedagogical search highlights features and the positive trends and controversies of training teachers to work in rural schools in the second half of the twentieth century. It singled out perspective ideas of updating vocational and educational teacher training at the present stage.

Key words: socio-pedagogical challenges, stages of development of village schools, training of teachers, village school.

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

УДК 74.2:74.26

Н. В. Кудикіна
Київський університет імені Бориса Грінченка

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД

У статті розглянуто застосування середовищного підходу у процесі дослідження проблем навчання української мови учнів початкової школи в методологічному контексті. Показано, що середовище навчання української мови дітей цього віку – організовані матеріальні і соціальні умови в школі, які сприяють ефективному її навчанню.

***Ключові слова**: навчання української мови, учні початкової школи; методологія наукового дослідження, середовищний підхід.*

Постановка проблеми. Теорія та методика навчання української мови, як розділ педагогіки, який вивчає форми, методи і зміст навчання української мови в початкових, середніх та старших класах загальноосвітньої школи, тісно пов’язана з філософією, соціологією, мовознавством, а також із загальною дидактикою, лінгводидактикою та психологією. Методика навчання конкретизується залежно від вікових особливостей дітей, які оволодівають українською мовою, мовної ситуації, соціального середовищ, конвергенції мов, явищ білінгвізму тощо. Для теорії і методики навчання української мови актуальною є проблема створення освітнього середовища, спрямованого на розв’язання поставлених учителем завдань.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема створення освітнього середовища привертала увагу таких дослідників, як Н. Гонтаровська, В. Орлов, В. Лебедев, О. Савченко, В. Сухомлинський, В. Ясвін, та ін., проте донині в науковій та методичній літературі не висвітлювалося питання щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання української мови молодших школярів у школах національних меншин України.

Мета статті – охарактеризувати середовищний підход у контексті проблеми методологічного забезпечення наукових дослідження з проблем навчання української мови учнів початкової освіти.

Дослідженя досліджень у будь-яких галузях наукового знання передбачає їх методологічне забезпечення, що розуміється як сукупність знань дослідника про об’єктивні закони і закономірності, принципи, підходи, теоретичні уявлення про сутність досліджуваного явища, зміст понятійно-категоріального апарату, про порядок та умови застосування дослідницьких методів, прийомів, процедур та критеріїв щодо виявлення

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

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

стану явища, що вивчається у процесі наукового пізнання. Методологічне забезпечення дослідження спрямовує діяльність дослідника на досягнення нових наукових результатів.

Аналіз актуальних досліджень. Серед інших складових методологічного забезпечення наукових досліджень з теорії і методики навчання української мови широко використовуються наукові підходи. Науковий підхід у дослідженнях із теорії та методики навчання розуміємо як дотримання дослідниками певного ставлення до досліджуваних явищ і послідовну реалізацію цього ставлення у процесі розв'язання конкретних завдань навчання дітей української мови. В наукових джерелах наводяться характеристики системного, індивідуального, гендерного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, інформаційного та інших підходів. Останнім часом у педагогіці значної актуальності набуло використання середовищного підходу, проте бракує методологічно обґрунтування доцільності його застосування в контексті дослідження проблем теорії і методиці навчання української мови дітей молодшого шкільного віку.

Середовище, в якому навчається та розвивається дитина, зазначає Г. Костюк [3], містить передусім матеріальні умови її життя, що є джерелами речовин, потрібних організму. Уявлення дитини молодшого шкільного віку про життя, їх пізнання та мовна презентація пов'язується з такими об'єктами матеріального середовища, як рідний дім, природне оточення, явища соціального життя, школа, яку вона відвідує.

Мовленнєвий досвід дитини нагромаджується шляхом залучення усе нових об'єктів навколишнього середовища до сфери її соціальної (навчальної зокрема) та предметно-перетворювальної діяльності. Внаслідок зміни і перетворення їх дитиною, предмети навколишнього світу набувають для неї нових якостей та в такий спосіб стають основою суб'єктно-об'єктних відношень, що детермінує мовленнєвий розвиток особистості.

Необхідність виокремлення середовищного підходу в дослідженнях з теорії та методики навчання української мови, крім того, пов'язана з методологічним положенням, що стосується ролі діяльності в навчанні і вихованні дитини, її становленні як мовленнєвої особистості. Визначення психологією поняття діяльності як активності суб'єкта, спрямованої на взаємодію з навколишнім середовищем з метою задоволення власних потреб [4, 107] вже свідчить про те, що без взаємодії людини з навколишнім середовищем неможливо реалізувати будь-яку діяльність, у тому числі й мовленнєву.

Дефініція середовища у якості наукової категорії використовується в багатьох галузях наукового знання: філософії, соціології, економіці,

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

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

психології, соціальній педагогіці. В цілому поняття середовище розуміють як оточення, сукупність соціальних, економічних, політичних і матеріальних умов різного характеру (природних та створених людиною), в яких розгортається діяльність людського суспільства та розвивається жива природа. У контексті нашого дослідження середовище розуміємо як матеріальне і соціальне оточення, яке за законом детермінізму в освіті впливає на навчання української мови дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що сьогодні під терміном «освіта» розуміють унікальну цілісну систему, спеціальну сферу соціального життя, яка сприяє нагромадженню знань, умінь і навичок, інтелектуальному розвитку людини [2, 614–616]. Важливим методологічним аспектом розуміння освіти як цілісності системи є характер її відносин з іншими системами, що в сукупності становлять навколишнє середовище або більш широку систему, частиною якої є освіта як система. За загальною теорією, система є внутрішньо організованою на основі того чи іншого принципу цілісністю, взаємопов’язані елементи якої виступають щодо навколишнього середовища та інших систем як єдине ціле.

Освіта як відносно незалежна система реагує на вплив навколишнього середовища, еволюціонує під цим впливом, але зберігає якісну визначеність і властивості, що відрізняють її від інших систем. Освіта є відкритою системою. Відкриті системи підтримують стан складного порядку завдяки відносинам обміну із середовищем за посередництвом «входу» і «виходу» [4, 396].

Аналіз змісту поняття «середовище» за критерієм якості зумовлює необхідність розмежовувати дію соціального та матеріального середовищ як тих факторів, що впливають на процес і результат освіти. У довідковій літературі [5, 325–326] соціальне середовище розглядається як сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, що значною мірою детермінують її свідомість, поведінку і діяльність. Соціологи зазначають: соціальне середовище можна розглядати як єдність загального, особливого й одиничного. Структурно соціальне середовище є складним багатокомпонентним утворенням. Воно характеризується численними рівнями, складними зв’язками та відносинами між елементами. Соціальне середовище диференціюють за критерієм простору. Соціальне середовище у широкому розумінні позначається дефініцією макросередовище [5, 325–326].

У вузькому розумінні поняття «соціальне середовище» репрезентується дефініцією мікросередовище. Щодо дітей молодшого

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

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

шкільного віку в контексті проблеми навчання української мови ця дефініція означає їх безпосереднє соціальне оточення – родину, групу однокласників, педагогічний колектив загальноосвітньої школи, найближче соціальне оточення сім'ї та школи тощо. Мікросередовище є сполучною ланкою між дитиною і суспільством у широкому розумінні цього поняття, саме його особливості в кінцевому підсумку визначають результативність навчання української мови дітей молодшого шкільного віку.

Конкретизують поняття «соціальне середовище» термінологічні словосполучення «соціальні зв'язки» і «соціальна група». Соціальні зв'язки – зв'язки взаємодії (взаємозумовленості, взаємопроникнення, взаємозаперечення та ін.) між окремими індивідами, групами та колективами індивідів, а також соціальними верствами і групами, які мають певні соціальні цілі в межах соціальної системи. Соціальні цілі педагогічного колективу початкової школи пов'язані з її місією реалізувати як відповідної ланки системи освіти, і серед них – завдання навчити дитину української мови. Цілі учнів пов'язані з їх освітніми потребами, які об'єктивуються освітнім замовленням їхніх батьків. Зазначені цілі працівників загальноосвітньої школи і батьків, діти яких відвідують ці заклади, спонукає їх до взаємодії, внаслідок чого і виникають соціальні зв'язки.

Безпосереднє відношення до реалізації середовищного підходу у дослідженні проблем навчання української мови учнів початкової школи має поняття соціальна група, котре розглядають як сукупність людей, які об'єднані спільними інтересами, необхідністю задоволення особистих, колективних, загальних потреб, а також відповідними цінностями і виступають колективними суб'єктами соціальних зв'язків і відносин. Поняття соціальна група охоплює будь-яке соціальне об'єднання людей, починаючи від сім'ї, трудового колективу і закінчуючи соціальною верствою, класом і нацією. Отже, воно стосується також і педагогічних працівників загальноосвітнього навчального закладу, і колективу дітей-однокласників, і батьків як своєрідної соціальної групи.

Характеристикою соціальної групи є групова сумісність, яка передбачає сумісність міжособистісну – взаємне прийняття людьми один одного у процесі спілкування чи спільної діяльності. Міжособистісна сумісність «ґрунтується на схожості (або взаємній доповнюваності) їх потреб, мотивів, переконань, ціннісних орієнтацій, темпераментів, характерів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та інших властивостей і якостей, що приносить їм задоволення (або незадоволення) від процесу взаємодії і одержаного результату. Обов'язковим атрибутом

міжособистісної сумісності є наявність взаємної симпатії, взаємоповаги і впевненості в позитивних результатах спільної діяльності» [4, 349]. Врахування міжособистісної сумісності членів педагогічного колективу, вчителів і батьків, учителів та учнів суттєво впливає на результат освітньої діяльності початкової школи в галузі навчання дітей української мови.

Як вже зазначалося, серед тих факторів, що впливають на процес і результат навчання української мови, крім соціального, виокремлюють матеріальне середовище. На думку О. Запорожця, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., вже з дошкільного віку, і далі в початковій школі діяльність людини спрямована на матеріальний предмет, ним вона визначається, а згодом опосередковується й регулюється його образом як суб'єктивним продуктом. Отже, матеріальні об'єкти, котрі репрезентуються середовищем, що оточує учнів початкової школи, стимулюють діяльність молодших школярів, зокрема й мовленнєву. До таких об'єктів у закладах освіти належать дидактичні посібники, навчальні книги, іграшки, що використовує вчитель у процесі навчання української мови. Навіть на побутовому рівні можна пересвідчитися в тому, що іграшки є тим стимулом, що безпосередньо впливає на розгортання мовленнєвої діяльності учнів молодшого шкільного віку. Особливе місце в матеріальному середовищі загальноосвітньої школи І ступеня відведено навчальним книжкам – підручникам та навчальним посібникам.

Доведено: вплив середовища на дитину у процесі її навчання посилюється через його цілеспрямовану педагогічну організацію [1; 6; 7; 8]. Означений процес позначають як організацію освітнього середовища. Так, В. Сухомлинський писав: «Виховання середовищем, обстановкою … це, на наш погляд, одне з найтонших сфер педагогічного процесу» [6, 89].

Вчений зазначав, що за певних умов матеріальне і соціальне середовища інтегруються: «… Багато предметів, що знаходяться в школі і створені самими школярами, стають дорогими для кожного з них, поєднуються в їхній емоційній пам'яті з подіями, словами, людськими відносинами, почуттями, переживаннями» [6, 89]. У такий спосіб посилюється вплив освітнього середовища на навчання української мови учнів початкової школи.

Реалізація середовищного підходу у навчанні української мови учнів початкової школи передбачає акцентування уваги педагога з його впливу на дитину на формуванні соціального та матеріального середовища, у якому відбуваються активна пізнавальна діяльність дітей, та під керівництвом учителя, їхнє самонавчання та мовленнєве самовдосконалення. За такої

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

умови у взаємодії із середовищем включаються механізми внутрішньої активності дитини як суб'єкта власної предметної (матеріальної) та соціальної, зокрема, й мовленнєвої діяльності.

Висновки. Середовище навчання української мови дітей молодшого шкільного віку – це певним чином організовані матеріальні і соціальні умови в початковій школі, які сприяють ефективному навчанню дітей української мови.

Освітнє середовище початкової школи може бути сприятливим, тобто таким, що забезпечує повноцінний розвиток і саморозвиток української мови кожної дитини, або несприятливим, таким, що не дозволяє повною мірою використати потенційні можливості початкової освіти щодо навчання. Стихійна організація соціального і матеріального середовищ не забезпечує належних умов для навчання української мови учнів початкової школи, водночас за умови їх цілеспрямованої організації середовище навчального закладу характеризується потужним освітньо-виховним потенціалом.

Методологічними засадами доцільності застосування середовищного підходу в контексті дослідження проблем дошкільної і початкової освіти є їх розгляд у контексті теорії особистості, теорії систем, теорії діяльності, вихідних положень, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи освіти в Україні.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у реалізація середовищного підходу у процесі дослідження проблем навчання української мови учні початкової школи є значущою методологічною умовою забезпечення якісних результатів науково-дослідної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтаровська Н. Б. Концептуальні засади створення інноваційного освітнього середовища / Н. Б. Гонтаровська // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 75–85.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; гол. редактор В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
4. Психологічна енциклопедія / [автор-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
5. Соціологічна енциклопедія / [уклад. В. Г. Городяненко]. – К. : Академвидав, 2008. – 456 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / [ред. кол. Дзеверін О. Г. (гол.) та ін.]. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 4. – 1977. – 392 с.
7. Хорошковська О. Н. Навчання української мови як державної у школах з національними мовами викладання: стан, проблеми, здобутки, перспективи [Електронний ресурс] / О. Н. Хорошковська. – Режим доступу : http://centerkultur.xtreemhost.com/archives/494.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 362 с.

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

РЕЗЮМЕ

Н. В. Кудыкина. Методологический аспект исследования проблем обучения украинскому языку учащихся начальной школы: средоориентированный поход.

В публикации рассматривается в методологическом контексте организация образовательной среды как научный подход в процессе исследования проблем обучения украинскому языку учащихся начальной школы. Показано, что среда обучения украинскому языку детей этого возраста – организованные материальные и социальные условия в школе, которые способствуют эффективному ее обучению.

***Ключевые слова**: обучение украинскому языку, учащиеся начальной школы, методология научного исследования, средоориентированный подход.*

SUMMARY

N. Kudykina. Methodological aspects of research problems of training ukrainian language elementary school students: environmental approach.

The article analyzes the application of the environmental approach in the study of the Ukrainian language teaching elementary school students in the methodological context. It is shown that the Ukrainian language learning environment of children of this age – organized the material and social conditions in schools that promote effective teaching her.

Key words: training Ukrainian language, elementary school students, methodology of scientific research, environmental approach.

УДК 37.013.78

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

РОЗВИТОК ЗАРУБІЖНОЇ МУЗИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ХХ СТОЛІТТІ

У статті висвітлено основні тенденції розвитку зарубіжної музичної педагогіки ХХ століття. Стисло охарактеризовано діяльність провідних педагогів цього періоду та їхній внесок у розвиток музично-педагогічної думки минулого століття.

***Ключові слова**: ретроспективний аналіз, музична педагогіка, музична освіта школярів.*

Постановка проблеми. Ретроспективний аналіз розвитку музично-педагогічної думки свідчить, що донауковий етап її становлення охоплює велетенський пласт поступового виникнення та розвитку системи музичного виховання з найдавніших часів і до середини XVII ст. Другий етап еволюції музичної педагогіки (XVII–XIX ст.) означений виникненням педагогічної науки та закладанням теоретичних засад музичної освіти школярів на основі ідей великих педагогів-гуманістів: Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці та ін.

Для розуміння сучасних тенденцій і процесів, що відбуваються в галузі музичної освіти, особливо важливо дослідити розвиток музичної педагогіки ХХ століття, що ознаменувало початок третього етапу її еволюції.

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

Аналіз актуальних досліджень. Історико-педагогічні праці (Є. Коваленко, Д. Лордкіпанідзе, Б. Мітюров) надають підстави вважати, що одна з перших спроб педагогічного обґрунтування основ музичного навчання школярів належить чеському вченому *Яну Амосу Коменському* (1592–1670), який серед шляхів формування «культурних обдарувань» особистості називав практичне оволодіння мистецтвом за допомогою «прекрасних вправ».

Погляди Я. А. Коменського були підтримані й розвинуті представниками доби Просвітництва. Так, історико-педагогічні джерела (В. Асмус, Б. Бернадинер, І. Верцман, В. Кравець) свідчать, що ідея природовідповідного виховання стала відправною точкою для французького філософа, письменника та педагога *Жан-Жака Руссо* (1712–1778). На її основі вчений висунув теорію природного та вільного виховання, найбільш повно викладену в творі «Еміль, або Про виховання» (1762). У цій праці, що стала втіленням педагогічних позицій і переконань просвітителя, викладено його розуміння підходів до комплексного різнобічного навчання музики: «...Щоб добре знати музику, ... слід займатися і композицією, й одному навчатися разом з іншим» [7, 167–168]. Є відомості, що для полегшення музичної освіти дітей у народних школах Ж.-Ж.Руссо ще у 1742 році задумував ввести цифровий нотний запис.

Чимало уваги осмисленню музики як феномена людського духу приділяли представники німецької класичної філософії (І. Кант, Гегель, Шеллінг).

Французький учений *Шарль Фур'є* (1772–1837) найважливішим засобом виховання вважав оперу як жанр, що поєднує (і, відповідно, залучає до виховання) найрізноманітніші види мистецтв. Ш.Фур'є мріяв, щоб діти – багаті й бідні разом – із раннього віку залучалися до участі в театральних виставах і навіть висунув програму створення музично-драматичних шкіл та інститутів.

Європейська педагогіка кінця XVIII – початку XIX століть була відзначена поширенням так званої *теорії формальної освіти*. Як засвідчують учені (Я. Абрамов, В. Кларін, Є. Коваленко, Т. Лукіна, В. Ротенберг), розробником її теоретичних ідей був швейцарський педагог-демократ *Йоганн Генріх Песталоцці* (1746–1827), що увійшов до історії педагогіки як засновник терміну «розвивальне навчання». Одним із дієвих засобів розвитку дитини педагог вважав спів.

Завдяки творчості Я. А. Коменського, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці та ін., були закладені основи поєднання пізнавальних, виховних і розвивальних

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

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

компонентів освіти, побудови навчального процесу на психологічній основі, з урахуванням вікових особливостей учнів. Усі ці здобутки стали ґрунтом для подальшого розвитку музичної освіти.

Суттєвий вплив на теорію та практику музичного навчання мали розробки представників *експериментальної педагогіки* (А. Біне, Е. Клапаред, Е. Мейман, Е. Торндайк, С. Холл), які розпочалися у 80–90-ті роки XIX століття та привели до виникнення тестових методик. Ці тенденції дали поштовх для активізації процесу вивчення музичних здібностей особистості, в межах якого склалися суперечливі погляди щодо музичного виховання дітей. Прихильники одного напряму (Г. Ревеш, К. Сишор) не визнавали можливостей розвитку музичних здібностей і заперечували доцільність загальної музичної освіти. Прихильники іншого (Б. Ендрьюс, С. Надел та ін.) доводили можливість музичного розвитку й успішного музичного навчання кожної дитини.

Саме останні прогресивні підходи проклали шлях у музичну педагогіку XX століття, яка ознаменувала початок третього – системотворчого – етапу еволюції музичної освіти.

Мета статті – проаналізувати основні тенденції розвитку музичної педагогіки даного етапу.

Виклад основного матеріалу. Прогресивна педагогіка XX століття взяла на озброєння ідеали гуманізму, дитиноцентризму, уваги та поваги до особистості. Серед постатей, чиї погляди й учення стали окрасою та вершиною зарубіжної педагогічної думки першої половини століття, – творці гуманістичних навчально-виховних систем: німецький учений Рудольф Штайнер, італійський педагог Марія Монтессорі... Їхня діяльність започаткувала основи особистісно орієнтованої освіти, яка є пріоритетом прогресивної музичної педагогіки нового тисячоліття.

Безпосередній зв’язок із музичним вихованням мало впровадження ідей так званої *вальдорфської педагогіки*, засновником якої є німецький педагог і філософ, фундатор антропософського руху *Рудольф Штайнер* (1861–1925 рр.).

У системі Р. Штайнера суттєва роль належить музиці та іншим мистецьким предметам. «В сфері методики нашим незмінним завданням буде цілісна людина, – зазначав педагог у 1919 році в лекції з нагоди відкриття першої вальдорфської школи. – Ми ніколи цього не досягнемо, якщо не звернемо увагу на розвиток закладеного в людині почуття художнього. Цим ми пробуджуємо в людині на все життя інтерес до всього світу... Але справа не тільки в тому, що треба розвивати художній початок,

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

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

а в тому, що вся система навчання повинна брати початок в художній стихії» [цит. за: 6, 44].

Неодноразово наголошуючи в наукових та методичних працях на значенні мистецької діяльності в розвитку людини, Р. Штайнер зробив музику, евритмію (синтез музики, руху та кольору), малювання, рукоділля, ремісництво невід'ємною частиною дитячого життя. Серед провідних принципів його системи: гармонійний розвиток «голови, серця і руки» (розумовий, емоційний і фізичний), який передбачає в перший цикл життя (до 7 років) формування процесів сприймання звуків, а в другий (1–8 класи) – розвиток особистості засобами творчості та мистецтв. Отже, вальдорфський учитель повинен мати добру естетичну підготовку – співати, музикувати, малювати, танцювати тощо.

Визнаючи виключні можливості впливу музики на розвиток почуттєвої, вольової та розумової сфери людини, вальдорфська педагогіка всіляко використовує її у вихованні та формуванні особистості учня. Музика розпочинає та закінчує робочий день, існує як окрема навчальна дисципліна й органічне «оздоблення» процесу викладання більшості предметів шкільного курсу.

Аналіз змісту робочих програм шкіл Р. Штайнера [8, 133] свідчить, що в кожному класі предметом вивчення були певні музичні явища або види музичної діяльності: 1 клас – співи, евритмія; 2 – флейта; 3 – ноти; 4 – канон; 5 – оркестр тощо. Режим шкільного навчального дня передбачав ранкові музично-ритмічні вправи, хорове декламування чи спів протягом 20–30 хвилин та естетичні заняття в другій половині дня (музика, живопис, скульптура, театр, евритмія).

Цікавою щодо дослідження впливу музики на особистість є педагогічна система італійського лікаря та педагога *Марії Монтессорі* (1870–1952). За свідченнями фахівців (Л. Волобуєва, С. Єгоров, С. Ликов, О. Локшина, О. Олейнікова, Т. Філімонова), в її основу покладена ідея вільного виховання і різнобічного розвитку дитини. Яку роль відігравало музичне мистецтво серед педагогічних засобів італійського вченого?

У книзі «Домъ ребенка. Методъ научной педагогіки» (1913) знаходимо нотний запис хроматичного звукоряду (з неправильно, з сучасної точки зору, поставленими діезами); описи вправ на створення тиші, розрізнення гучності та висоти звуків за допомогою дзвіночків і молоточків, набору свистків, коробочок із дрібними (від піску до гальки) наповнювачами... Значення такого «виховання вуха», на думку автора, значно ширше, ніж просто музичний розвиток, бо вухо людини, яка здобула музичну освіту, страждає від різких або дисонуючих нот. «Мені

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

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

немає потреби доводити прикладами всю важливість подібного виховання дітей, – продовжує М. Монтессорі. – Нові покоління виростуть більш урівноваженими. Їм будуть неприємні безлад і безладні звуки, що ріжуть наше вухо в потворних домах...» [3, 184–185].

Неважко простежити суголосність цих думок із провідними тенденціями сучасної музичної освіти: нейтралізація негативного впливу кіч-музики та вихід за межі власне музичного навчання з метою формування духовності, моральності, естетичного світу особистості.

Є окремий розділ, присвячений музичному вихованню, яке «має бути ретельним і методичним». М. Монтессорі наголошує на доцільності співу, для чого доцільно обирати найбільш «придатні для виховання» пісні, що їх, за бажанням можуть підспівувати всі діти. Вправляння у грі на музичних інструментах (барабан, дзвіночки, спрощені варіанти арфи або ліри) педагог пов'язує, насамперед з «пробудженням» чуття ритму, розвитком координації рухів, а також необхідністю «всіляко зачаровувати дитину – як поглядами, так і позою».

Можна припустити, що останній факт став причиною нелюбові «мами Монтессорі» до фортепіано: «Учителька, що повертається спиною до дітей для того, щоб видобути із фортепіано сумнівної чарівності звуки, ніколи не буде *вихователем* їхнього музичного почуття» [3, 185]. (У сучасних школах піаніно та роялі розташовують так, щоб учитель під час гри міг бачити учнів і вільно спілкуватися з ними, а школярі також бачили обличчя та руки педагога.)

Проводилися в Домі дитини й експериментальні дослідження музичних здібностей вихованців, у результаті яких дійшли висновків про «нечутливість» дітей до висоти звучання, добрий розвиток чуття ритму та значний «виховально-дисциплінарний» вплив ритмічної музики.

Музичне навчання в системі італійського педагога спрямовувалося на загальний розвиток дитини, виховання її культури через привчання до порядку слухання, руху, мислення, оскільки «не нагромадження відомостей про речі робить з людини... культурну людину; порядок, що склався в розумі, сприяє сприйняттю цих відомостей... І, навпаки, непідготовлені діти, «некультурні», проходять повз речі,.. як неосвічена людина проходить повз твори мистецтва, повз класичну музику, не впізнаючи її, не відчуваючи насолоди» [4, 123].

Музично-педагогічні ідеї М. Монтессорі мали неоднозначну оцінку в наукових колах. Наприклад, Н. Ветлугіна (1968, 1978) вважала недоліками ізольованість музичних вправ «одна від одної та від тих виражальних функцій, які вони виконують як засоби художніх творів», та відсутність

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

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

систематичного й планомірного керівництва у «засвоєнні окремих ознак речей» [1, 8].

Водночас педагогічні ідеї М. Монтессорі підтвердили свою ефективність у роботі шкіл Італії, Франції, Англії, Нідерландів, США (з 1912 р.), Росії (з 1913 р.) тощо. За даними 2007 року, існують 22 тисячі шкіл Монтессорі у 110 країах світу [9, 1].

Аналізуючи зарубіжні тенденції розвитку масової музичної освіти, слід наголосити на прогресивних ідеях видатних педагогів-музикантів Е. Жак-Далькроза, З. Кодая, К. Орфа та чиї концепції сучасні фахівці вважають визначальними для розвитку масової музичної освіти ХХ століття.

Домінантою музично-педагогічної системи швейцарського композитора і педагога *Еміля Жак-Далькроза* (1865–1950) є евритміка – поєднання музики з рухами (крокуванням, стрибками, пластичними й танцювальними елементами), що не лише підпорядковані її ритму, а й розкривають емоційно-образний зміст і характер музичного твору. Заняття музикою за системою Е. Жак-Далькроза включали ритміку, сольфеджіо, танець, хоровий спів і музичну імпровізацію на фортепіано. Отже, значна увага приділялася творчим видам діяльності.

Методичні ідеї Е. Жак-Далькроза справили вплив на систему відродження природної музикальності людини німецького педагога-музиканта *Карла Орфа* (1895–1982). Вона була створена в результаті піввікового досвіду роботи з дітьми та спрямована на вивільнення природних сил особистості, розвиток її творчих здібностей і гуманістичних рис. Особливістю його системи стали опора на фольклор як першооснову музичної освіти й активне впровадження *елементарного* (проте не примітивного) дитячого музикування.

Сутність останнього, за К. Орфом, полягає в синтезі музики з мовою, рухами, пантомімою, елементами театралізації з широким впровадженням вокальних та інструментальних імпровізацій. Для реалізації ідей елементарного музикування він пропонував використовувати спеціально дібрані інструменти – так званий орфівський оркестр (ксилофони, металофони, литаври, барабани, тарілочки, блокфлейти різного діапазону), а також різноманітні звукові ефекти, створені дітьми: оплески, щиглики, притопування тощо.

Основи методичної системи К. Орфа відображені в посібнику «Шульверк» («Schulwerk», від нім. schulen – навчати і wirken – діяти, тобто «навчати в дії»). До цього 5-томного зібрання ввійшли фольклорні твори (дитячі пісні, лічилки, дражнилки, приказки, скоромовки, заклички тощо), ритмічні вправи, поспівки, прості партитури для виконання на дитячих

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

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

музичних інструментах, а також методичні рекомендації щодо організації активної творчої діяльності.

Ідеї гуманістичної спрямованості музичного виховання й опори на національний фольклор як першооснову музичної освіти дітей стали визначальними для методичної концепції видатного угорського композитора та педагога *Золтана Кодая* (1882–1967). Він вбачав у музиці «могутнє джерело духовного збагачення», а метою музичного виховання – «разом із учнем проникати в душу музики, прагнучи..., щоб і музика проникла в душу учня» [5, 16].

Основним видом музично-естетичної діяльності дітей З. Кодай вважав хоровий спів (на основі народної пісні, із застосуванням рівномірної ходи, плескання, тактування, ритмічного супроводу, рухів тощо). Наполягаючи на універсальній ролі цього виду діяльності, педагог розробив систему навчання дітей співу на основі релятивної сольмізації, де висота звуків позначається буквеними назвами (МО, ЛЕ, ВІ, НА, ЗО, РА, ТІ) та певними ручними знаками, а тривалість – умовними складами (четвертна – ТА, восьмі – ТІ-ТІ тощо).

Доводячи необхідність музичного виховання в становленні культури нації та проголошуючи ідеал «масової музичної грамотності», З. Кодай ініціював уведення співу як обов’язкового предмета в загальноосвітніх навчальних закладах Угорщини та створення спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням музики. Згодом його методична концепція поширилася на дитячі садки, педагогічні училища та вищі навчальні заклади, утворюючи цілісну систему безперервного, послідовного масового музичного виховання.

Зазначимо, що елементи систем Е. Жак-Далькроза, К. Орфа та З. Кодая наразі вельми широко використовуються в сучасній практиці. Так, у загальноосвітніх навчальних закладах України активно застосовуються елементи евритміки та прийоми елементарного музикування. Зустрічі з учителями музики Львівської й Івано-Франківської областей (2004–2011 роки) показали, що серед пріоритетних методик вокального навчання школярів є релятивна сольмізація. Ця ж система покладена в основу методики розвивального музичного навчання, розробленої російською дослідницею Г. Рігіною (лабораторія Л. Занкова) тощо.

Про стан музичної освіти в сучасних європейських державах свідчать факти, наведені Н. Лавриченко: мистецькі дисципліни, що традиційно були серед найпоширеніших в європейській школі, і нині продовжують зберігати статус обов’язкових, проте водночас зазнають певних трансформацій. Так, «уроки мистецтва, *окрім музики та співів* (курсив наш – О.Л.), можуть

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

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

набувати досить самобутніх форм – від пластичних мистецтв у Франції, до дизайну у Великій Британії та ритміки і ремесел у Австрії» [2, 53]. Отже, «недоторканість» і певна автономність уроків музики свідчать про те, що багатовікова європейська освітня традиція надає музичній освіті особливого значення серед мистецьких дисциплін.

Про це свідчить і аналіз статусу музичної освіти в сучасній зарубіжній школі, проведений на основі офіційних джерел і досліджень А. Вільчковської, Л. Волинець, Л. Масол, Г. Ніколаї, І. Сташевської та ін.: в різних країнах музична освіта представлена різними навчальними дисциплінами з варіативною кількістю годин, проте музика як окремий навчальний предмет або частина певного мистецького циклу є обов'язковою складовою сучасного навчання.

Серед розмаїття сучасних зарубіжних концепцій загальної музичної освіти фахівці виділяють систему японського педагога-музиканта *Ш. Судзукі*, в основу якої покладено колективну гру на скрипці (починаючи з 2-річного віку, з поступовим залученням дітей різного віку до участі у виступах зведених оркестрів юних скрипалів). Відзначається також досвід канадського композитора та педагога *М. Шафера*, що побудував музичне навчання на залученні дітей до музично-творчої діяльності шляхом імпровізації, вільного експериментування зі звуками, ритмами, мелодіями (окрім імпровізації М. Шафер використовує спів, сприймання музики й опанування нотної грамоти).

Висновки. Отже, ретроспективний аналіз еволюції розвитку музично-педагогічної думки свідчить, що в її історії спостерігалися різні підходи до розуміння ролі музики у вихованні людини: від загальновизнаного ідеалу музично освіченої людини у Стародавній Греції – до заперечення загальної доступності навчання музики окремими представниками експериментальної педагогіки початку XX століття. Проте, починаючи з найдавніших часів, провідні педагоги визнавали важливу роль музики в становленні особистості й прагнули впроваджувати певні види музичної діяльності в навчальний процес.

Прогресивна музична педагогіка XX століття взяла на озброєння ідеали гуманізму та дитиноцентризму, що є основою особистісно орієнтованої освіти нового тисячоліття.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у висвітленні методичних основ особистісно орієнтованої музичної освіти школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугіна Н. Музичний розвиток дитини / Н. Ветлугіна ; [пер. з рос. К.Скрипченка]. – К. : Музична Україна, 1978. – 255 с.

2. Лавриченко Н. М. Сучасна початкова шкільна освіта у європейському вимірі / Н. М. Лавриченко // Початкова школа. – 2006. – № 12. – С. 51–54.

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

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

3. Монтессори М. Домъ ребенка. Методъ научной педагогики / Д-ръ М. Монтессори ; [пер. с итал. С. Г. Займовскаго] ; введ. Г. Гольмса. – М. : ЗАДРУГА, 1913. – 343 с.

4. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори ; [пер. Р. Ландсберг]. – М. : Работник просвещения, 1922. – 200 с.

5. Музыкальное воспитание в Венгрии / [ред.-сост. Л. Баренбойм]. – М. : Сов. композитор, 1983. – 400 с.

6. Пушня Л. С. Мистецькі педагогічні ідеї Рудольфа Штайнера / Л. С. Пушня // Теоретичні та методичні засади неперервної мистецької освіти : зб. матеріалів наук.-метод. семінару. – Чернівці : Зелена Буковина, 2007. – С. 44–47.

7. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж.Руссо // Педагогические сочинения : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 2. – 1981. – 334 с.

8. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навч. посіб. / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна. – Суми : СумДПУ, 2000. – 208 с.

9. Шулікін Д. Педагогіка, яка підкорила весь світ / Д. Шулікін // Освіта України. – 2007. – № 87 (875) – 23 листопада. – С. 1, 9.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лобова. Развитие зарубежной музыкальной педагогики в XX веке.

В статье раскрыты основные тенденции развития зарубежной музыкальной педагогики XX века. Кратко охарактеризована деятельность ведущих педагогов этого периода и их вклад в развитие музыкально-педагогической мысли .

Ключевые слова: *ретроспективный анализ, музыкальная педагогика, музыкальное образование школьников.*

SUMMARY

O. Lobova. Development of foreign musical pedagogics in the XX century.

In article the main tendencies of development of foreign musical pedagogics of the XX century are opened. Activity of leading teachers of this period and their contribution to development of musical and pedagogical thought is briefly characterized.

Key words: the retrospective analysis, the musical pedagogics, music education of school students.

УДК 371.036.09:792

С. І. Луців
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО ТЕАТРУ В ЄЗУЇТСЬКИХ ТА БРАТСЬКИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ (кінець XVI – друга половина XVII ст.)

У статті проаналізовано становлення та розвиток єзуїтських й братських освітніх закладів, виявлено причини появи шкільного театру як важливого методу навчання й виховання. З'ясовано його роль у процесі виховання молоді в єзуїтських колегіях та братських школах, вказано на спільні й відмінні риси у змісті та організації шкільних драм у цих навчальних закладах.

Ключові слова: *шкільний театр, шкільна драма, єзуїтські колегії, братські школи, релігійне виховання.*

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

Постановка проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві інтерес педагогів до театру з його виховним потенціалом та шкільної драми як педагогічного методу значно знизився. Насамперед це зумовлено впливом кіно, телебачення та комп'ютерних ігор на формування особистості, її системи цінностей, світогляду. Утім, роль театру у цьому процесі є визначальною, оскільки за його допомогою формуються художньо-естетичні смаки молоді, він сприяє творчому розвиткові їхніх здібностей та нахилів і духовному розвиткові загалом, допомагає виробити комунікативні навички, закріпити набуті знання крізь призму театральної гри тощо. Необхідно відзначити, що використання драми як методу навчання в освітньому процесі, сприяє активізації учнівської діяльності, формує вміння співпраці в групах, розвиває творчий потенціал, вчить самостійного прийняття рішень, відкритості, щирості, впевненості в собі і власних силах.

Отже, стає цілком очевидною визначальна роль театру у процесі виховання молодого покоління. Окрім того, набуває важливого значення й проблема використання драми в навчально-виховному процесі в сучасних умовах. Однак вирішення даної проблеми є неможливим без звернення до вітчизняного історико-педагогічного досвіду виховання молоді засобами театрального мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у дослідження шкільного театру в Україні крізь призму становлення та розвитку вітчизняного шкільництва різних періодів зробили такі науковці, як М. Возняк, Я. Ісаєвич [5], І. Лисенко В. Маньківський, Є. Мединський [9], І. Мицько [10], М. Попович, І. Тарнопольської [17], З. Хижняк [18] та ін. У працях Я. Гординського, М. Грицая [3], М. Гудзія, С. Єрмоленка, Л. Корній, Є. Марковського, В. Русанівського [14], Л. Софронової [15], В. Шевчука висвітлено розвиток вітчизняного шкільного театру в контексті літературознавчих студій.

Окрему увагу Е. Аверкової, Л. Артемової, А. Захарової [4], М. Мкртичевої [11], К. Панковської, А. Щерби, Л. Чуриліної було зосереджено на проблемі аналізу шкільної драми як методу навчання та виховання. Утім аналіз праць вітчизняних науковців з окресленої проблеми виявив недостатню зацікавленість комплексним дослідженням шкільного театру в контексті розвитку єзуїтських та братських шкіл України, його компаративного аналізу.

Мета статті – з'ясувати причини появи шкільного театру в єзуїтських колегіях та українських братських школах, виявити спільні та відмінні риси у змісті та організації шкільних драм у цих навчальних закладах.

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

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

Основний виклад матеріалу. Важливими складовими епохи Бароко вважається жорстока боротьба релігійних ідей, загострення міжконфесійних та соціокультурних проблем європейського суспільства, що призвели до появи нових релігійних реформаційних течій (кальвінізм, лютеранство, соціанство, община чеських братів тощо). Зазначимо, що протестанти вели запеклу боротьбу з латинським духовенством за незалежність церковних організацій від Риму, реорганізацію основних догм, заповідей, культу католицької церкви, перехід у богослужіннях на народну мову. Рушійною силою представники протестантських течій у релігійній боротьбі з католикам, своїми головними опонентами, вважали освіту. Зокрема Мартін Лютер, засновник протестантизму, виступав за навчання рідною мовою, обов'язкову початкову освіту, рівність у навчанні, приділяв значну увагу естетичному вихованню молоді [1, 354].

Стрімке поширення реформаційних ідей по усій території Європи зумовило появу католицької реакції – контрреформації, метою якої були захист і поширення католицизму, зміцнення папської влади, зокрема й через освіту. Варто відмітити, що основним знаряддям цієї боротьби став орден єзуїтів, який зосередив свою увагу на питаннях просвітництва та виховання молоді. Принагідно зауважимо, що в кінці XVI – другій половині XVII ст. освіта на території польсько-литовської держави стає головним знаряддям боротьби за віру, культуру, власну ідентичність та самобутність.

Необхідно відзначити, що єзуїтські навчальні заклади (колегії або колегіуми) за своєю структурою та змістом викладання були подібними до гуманістичної моделі нових протестантських шкіл, оскільки від них вони перейняли кращі виховні методи та принципи навчання. Так, зокрема, навчання в єзуїтських школах було безкоштовним, педагоги з повагою та добротою ставилися до особистості дитини, прислухалися до її потреб. В єзуїтських колегіях також було офіційно проголошено про релігійну терпимість до віросповідання учнів-некатоликів. Водночас єзуїтське шкільництво було спрямоване на вивчення латинської мови через розробку техніки аналізу та наслідування стилістичних канонів античних авторів, що найширше проявлялося в курсах поетики та риторики [8, 12]. Отже, у єзуїтських колегіях впроваджувалися філологічні методи навчання й виховання ранніх гуманістів, головною метою яких були засвоєння кращих прикладів античності, плекання доброчесних звичаїв, котрі удосконалюють людську природу, прищеплення християнської моралі, а разом із тим – католицького світобачення.

У школах єзуїтів релігійне виховання здебільшого відбувалося через емоційну сферу, аніж через вивчення богословської літератури. Це

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

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

проявлялося в залученні учнів до театралізованих вистав, релігійних процесій, церковних братств, що мали на меті формування відданості інтересам римо-католицької церкви. Відомо, що перші шкільні театри виникли при освітніх установах епохи Просвітництва та Бароко, а основою їхнього репертуару була шкільна драма, яка носила насамперед навчально-виховний характер [3; 6]. Єзуїти вважали театр вагомим засобом пропаганди своїх ідей, оскільки він впливав не тільки на розумову, але й емоційну сферу людини, її уяву та пам'ять, а також основні ідеї п'єси ставали доступними як освіченій еліті, так і простому народу.

Перші єзуїтські колегії на території Речі Посполитої з'явилися вже у другій половині XVI ст., головним завданням яких було навернення якомога більшої кількості «іновірних» (насамперед православних та протестантів, які населяли ці землі) в лави католиків. Серед українських єзуїтських колегій найвідомішими були Луцька, Ярославська, Кам'янець-Подільська та Львівська, що славилися академічним рівнем з викладання філософії, риторики та теології. Зауважимо, що на території польсько-литовської держави, до складу якої входила й частина українських земель, театр як звичне явище в освітній справі був запроваджений саме єзуїтами. Діалоги й декламації як вид театрального мистецтва з'явився ще у XV ст. і виконували роль вправ із вивчення латинської мови. Можна відмітити, що шкільний театр зародився із середньовічних театральних жанрів – міраклів (драматичні постановки про життя святих), містерій (різдвяні й великодні дійства), мораліте (повчаючі діалоги). Однак викладачі риторики й поетики їх трансформували та осучаснили згідно з вимогами часу. Згодом єзуїтами (Ф. Ланг, Я. Понтан) було розроблено теоретичні основи поетики й риторики. Зокрема Я. Понтан у своїй «Поетиці» розрізняє три жанри драми: комедію, трагедію та трагікомедію [13, 292].

У єзуїтському шкільному театрі простежується тяжіння до алегоричних образів та уособлення віддалених понять. Наприклад Правда, Природа, Любов, Вірність виступають поруч із живими діючими особами, християнські уявлення і чесноти – поряд із давньогрецькими і давньоримськими богами та героями тощо. Така символічність й алегоричність повинна була надати єзуїтському театру більшої ефектності та краси. При постановці драматичних п'єс єзуїти використовували пишні декорації й костюми, що надавало більшого блиску самій постановці та привертало увагу глядачів. Цим самим викладачі колегій намагалися не тільки навчити учнів правильної дикції, ораторського мистецтва, розвивати їхню пам'ять, але й готували їх до суспільного життя, прищеплювали любов до батьківщини, давали наочні уроки благочестя тощо.

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

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

Необхідно відзначити, що єзуїтський шкільний театр швидко набув популярності як у простого населення, так і серед польської та литовської знаті. Без нього не обходилася жодна важлива релігійна чи суспільно-політична подія. Так, наприклад, під час коронації польського короля Сигізмунда III, єзуїтами було поставлено п'єсу про життя та доблесні подвиги його попередника короля Сигізмунда I [20, 92]. Єзуїтські шкільні постановки були також вагомим засобом впливу на суспільну думку країни. Як зазначає польський дослідник Й. Аксер, єзуїтська драма «Laudatio dramatica clarissimae Firleiorum familiae» є своєрідним сатиричним памфлетом, на республіканський з'їзд, що відбувся у Кракові у 1620 році [19, 18]. З наведених прикладів видно, що шкільний єзуїтський театр розвивався не тільки в суто релігійно-духовному аспекті, а й віддзеркалював історичні, політичні та суспільні події, які відбувалися у тогочасних європейських країнах та мав вплив на формування суспільно-політичної думки тогочасної Речі Посполитої.

На противагу католицькій експансії та розповсюдженню протестантських общин із власними освітніми закладами, з'являються перші православні церковні братства зі своїми школами, що мали на меті збереження власної культурної самобутності нації та релігійної приналежності [2, 5]. У переважній своїй більшості братські школи були навчальними заклади середнього типу,створених за зразком єзуїтських колегій, де учні вивчали слов'янську, грецьку, латинську мови, діалектику, риторику, музику, арифметику, геометрію, які традиційно входили до складу «семи вільних мистецтв». Водночас братські школи мали певні відмінності в організації навчальної роботи. Так, зокрема, у єзуїтських колегіях зміст навчання визначався єдиним статутом, тоді як у братських школах він формувався під впливом меценатів, викладачів, батьків та певної зацікавленості адміністрації місцевої общини [9, 34].

Слід наголосити, що для захисту православ'я та протидії єзуїтським освітнім закладам педагоги братських шкіл у своїй навчально-виховній діяльності часто застосовували методи і засоби, запозичені у єзуїтів. Такі суперечливі моменти в освітній справі двох непримиренних опонентів були характерними саме для барокової культури, оскільки представники тогочасної української еліти доволі часто навчалися в єзуїтських колегіях, переймаючи їхній педагогічний досвід. Зокрема представники братських шкіл перейняли від єзуїтів та використовували в навчально-виховному процесі братських шкіл шкільну драму як основний метод навчання риторики та поетики. Саме за їх допомогою дидаксали навчалися

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

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

правильно редагувати тексти та публічні виступи, складати промови і проповіді, що уможливлювало політичну й релігійну кар'єру випускникам цих закладів. Водночас знання з діалекти допомагали їм вести дискусії й полемічні бої з єзуїтами та уніатами.

Наприкінці XVI – початку XVII ст. у братських школах серед учителів та учнів стає поширеним явищем складання віршів, які були присвячені різноманітним подіям – приїзду єпископів, відомих громадських діячів, меценатів до школи, визначним політичним та релігійним подіям, святам, похоронам відомих людей тощо. Зауважимо, що декламації у братських школах писалися переважно рідною мовою, що відрізано їх від єзуїтських, котрі були написані латиною. Зокрема Кирило Ставровецький, відомий український полеміст, релігійний діяч та представник братської школи свідомо включав у свої твори народні висловлювання та звороти з метою збереження власної ідентичності [7, 46]. Саме декламації були одними з найпростіших форм театрального мистецтва, що знайшли своє логічне продовження в більш складних його формах – панегіричних виставах, шкільних драмах, інтермедіях, трагікомедіях.

Важливо вказати і на те, що шкільний театр у братських школах був менш насичений історичними п'єсам, ніж єзуїтський. У ньому переважали релігійно-дидактичні, біблійні мотиви, п'єси на захист православної віри [16, 247]. Окрім того він поміркованіше реагував на політичні події, які відбувалися в країні, цікавлячись здебільшого релігійним життям.

Загалом, необхідно зазначити, що роль театру в навчально-виховному процесі єзуїтської колегії визначалася в їхніх статутах, де зазначалася кількість проведення театральний вистав та їх теми. Своєю чергою, викладачам братських шкіл потрібно було доводити важливе значення театру для виховання православної молоді, оскільки серед громадських й релігійних діячів побутувала думка про розбещеність молодого покоління театральними виставами [2; 12]. Намагаючись підвищити авторитет своїх шкіл, постановники шкільної драми використовували різні засоби для привертання уваги глядачів: читання панегіриків на честь меценатів, розігрування комедійних інтермедій в антрактах, прославляння відомих городян тощо.

Маючи у своїй основі елемент гри, шкільний театр полегшував процес навчання, роблячи його цікавішим та доступнішим. Разом із тим, інколи він заміняв шкільні екзамени, перетворюючи їх на шкільні диспути. Варто наголосити, що усі жанри шкільного театру (комедії, містерії, мораліте) виконували дидактичну функцію. Окрім того, шкільний театр

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

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

створив власні жанри – декламації та діалоги, головним завданням яких було навчання й виховання підростаючого покоління.

Висновки. Отже, можна констатувати, що шкільні театри братських та єзуїтських навчальних закладів мали багато аналогій, що пояснюється спільною природою цих театрів, подібністю дидактичних і суспільних функцій. Так, за допомогою постановки шкільних драм, інтермедій, читання декламацій та діалогів представники кожної із розглянутих вище шкіл намагалися сприяти не тільки релігійному вихованню молоді, але й спряли моральному, патріотичному й політичному вихованню усіх глядачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Год Б. Виховання в епоху європейського Відродження: середина XIV – початок XVII ст. / Б. Год. – Полтава, АСМІ, 2004. – 463 с.
2. Головацкий Я. Ф. Начало и действованіе львовского Ставропигійского братства. По историческо-литературному отношению / Я. Ф. Головацький. – Львовъ : Типом Ставропигійского Института, 1860. – 48 с.
3. Грицай М. С. Українська література XVI-XVIII ст. і фольклор / М. С. Грицай. – К. : Київський університет, 1969. – 113 с.
4. Захарова А. А. Символ морального добра: [VI Всерос. фестиваль шк. театров «Русская драма»] / А. А. Захарова // Внешкольник. Воспитание и доп. образование детей и молодёжи. – 2005. – № 1. – С. 16–17.
5. Ісаєвич Я. Д. Братства та їх роль у розвитку української культури XVI-XVШ ст./ Я. Д. Ісаєвич. – К. : Наук, думка, 1966. – 251 с.
6. Історія української культури / [за ред. І. Крип'якевича]. – К. : Либідь, 1994. – 656 с.
7. Коба Л. А. Братські школи в Україні; XVI–XVII ст. / Л. А. Коба // Початкова школа. – 1994. – № 11 – С. 45–47.
8. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
9. Мединський Є. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII ст. / Є. Мединський. – К., 1958. – 210 с.
10. Мицько І. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576-1636) / І. Мицько. – К. : Наук. думка, 1990. – 190 с.
11. Мкртичева М. В. Педагогічні умови розвитку особистості молодшого школяра в театральній діяльності / М. В. Мкртичева // Педагогіка та методика навчання і виховання: Зб. наук. пр. / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – Ч. 1. – С. 58–61.
12. Перетц В. Г. Театральные эффекты на школьной сцене в Киеве и Москве XVII и начала XVIII веков / В. Г. Перетц // Старинные спектакли в России. Л., 1928. – С. 64–98.
13. Резанов В. К истории русской драмы: Экскурс в область театра иезуитов / В. Резанов. – Нежин, 1910. – 347 с.
14. Русанівський В.М. Історія української літературної мови : підруч. / В. М. Русанівський. – К. : АртЕк, 2001. – 392 с.
15. Софронова Л. А. Поэтика славянского театра 17 – 18 вв.: Польша, Украина, Россия / Л. А. Софронова. – М. : Наука, 1981. – 263 с.
16. Сулима М. М. «Слово о збуреню пекла» і великодня драма XVII–XVIII ст. // Літературознавство / М. М. Сулима // III Міжнародний конгрес україністів. – Х., 1996. – С. 243–250.

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

17. Тарнопольська І. О. Єзуїтська просвітницька діяльність у Східній Європі XVI–XVII ст. як мета та засіб / І. О. Тарнопольська // Традиції і новації викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі. – Д., 2004. – С. 132–139.

18. Хижняк З. І. Історія Києво-Могилянської академії / З. І. Хижняк, В. К. Маньківський. – К. : КМ Академія, 2003. – 184 с.

19. Axer J. 10. Polski teatr Jezuicki jako teatr polityczny / J. Axer // Jesuici a kultura polska. – Krakow, 1993. – S. 16–20.

20. Krzyżanowski J. Dzieje literatury polskiej / J. Krzyżanowski. – Warszawa, 1979. – 365 s.

РЕЗЮМЕ

С. И. Луцив. Развитие школьного театра в иезуитских и братских школах Украины (конец XVI –вторая половина XVII в.).

В статье проанализированы становление и развитие иезуитских и братских учебных заведений, выявлены причины появления школьного театра как важного метода обучения и воспитания. Выяснена его роль в процессе воспитания молодежи в иезуитских коллегиях и братских школах, указано на общие и отличительные черты в содержании и организации школьных драм в этих учебных заведениях.

***Ключевые слова**: школьный театр, школьная драма, иезуитские коллегии, братские школы, религиозное воспитание.*

SUMMARY

S. Luciv. Development of scool theater in the jesuit schools and brotherhood school of Ukraine (late XVI – the second half of the XVII century).

In the article the formation and development of Jesuit and brotherhood educational establishments is analyzed, the reasons for the appearance of school theater as an important method of learning and education are revealed. Its role in the education of youth in Jesuit colleges and brotherhood schools is found, the common and distinctive features in the content and organization of school drama in these schools are pointed out.

Key words: school theater, school drama, Jesuit College, brotherhood schools, religious education.

УДК 378:165.742

А. В. Міняйлова
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)

ПРОБЛЕМА ГУМАНІСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКОМУ КОНТЕКСТІ (ВІД АНТИЧНОСТІ ДО ВІДРОДЖЕННЯ)

У статті здійснено ретроспективний аналіз поглядів на проблему гуманістичного виховання особистості в історико-філософському контексті у період від Античності до Відродження, простежено зародження гуманістичних ідей та їх подальший еволюційний розвиток.

***Ключові слова**: проблема особистості, гуманістичне виховання, Античність, Середньовіччя, Відродження.*

Постановка проблеми. Проблема гуманістичного виховання особистості сьогодні набуває величезної значущості й актуальності в умовах гуманістичної парадигми розвитку суспільства у всіх сферах

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

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

життєдіяльності людини, насамперед в освітній галузі. Гуманістичне виховання дітей та молоді є одним із найбільш пріоритетних напрямів національної системи освіти, про що наголошено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про освіту», Концепції національного виховання дітей та студентської молоді й інших офіційних нормативно-правових документах держави.

Проблема гуманістичного виховання особистості ґрунтується на розумінні сутності людини та її місця у світі. Вона має дуже давні витоки і тому потребує глибокого аналізу в історико-філософському контексті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема гуманістичного виховання особистості є предметом досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних учених у галузі педагогіки, психології, філософії, соціології, а саме: Г. Балла, І. Беха, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, А. Макаренка, Ю. Мальованого, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Сухомлинського, А. Сущенка та ін.

Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз поглядів на проблему гуманістичного виховання особистості в історико-філософському контексті у період від Античності до Відродження. Відповідно до мети поставлено завдання: 1) проаналізувати різні погляди на проблему особистості у зазначений період та простежити їх трансформацію; 2) крізь призму проблеми особистості дослідити еволюцію поглядів на проблеми гуманістичного виховання особистості у зазначений період.

Виклад основного матеріалу. Гуманістичне виховання особистості втілює ідеї гуманізму і бере початок у Стародавньому світі. Так, учені знаходять ідеї гуманістичного виховання у Стародавньому Китаї у працях Конфуція (VI–V ст. до н. е.). На відміну від інших мислителів того часу, які зосереджували свою увагу на Космосі, об’єктом філософських міркувань Конфуція була людина, її взаємовідносини з іншими людьми, проблеми виховання. Центральне місце в його філософії посідає концепція людинолюбства («жень»). Вона характеризує відносини, які повинні існувати, по-перше, між батьками і дітьми, правителями і чиновниками, по-друге, між усіма людьми. Конфуцій підносить людинолюбство як моральний принцип на рівень управління державою, яку розглядає як велику сім’ю. Головний принцип конфуціанства: «Не роби людям того, чого не хочеш собі» [8, 87]. Гуманістичні ідеї Конфуція не втратили своєї актуальності і сьогодні, широко використовуються в Азії як основа організації відносин у сім’ї, колективі тощо.

У Стародавній Греції та Римі людина стає об’єктом філософських роздумів у V–IV ст. до н. е. Філософи почали замислюватися над цінністю людини, її особливим місцем у світі завдяки усвідомленню її причетності

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

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

до створення законів в умовах розвитку демократії. До того часу людина розглядалася у загальному контексті як частка Космосу поряд з усіма представниками живої і неживої природи.

Стародавні мислителі намагалися знайти відповіді на питання співвідношення душі і тіла людини, її природи, людини і суспільства. Особливо цінним гуманістичним спадком Стародавнього світу для сучасної педагогічної науки є зародження ідеї природовідповідності виховання, згідно з якою у процесі виховання повинні враховуватися природні здібності людини. Ця ідея є однією з найбільш фундаментальних засад гуманістичної педагогіки сьогодення.

Першими звернули увагу на людину як на центр Всесвіту, найвищу мету всього, що відбувається у світі, софісти, започаткувавши, таким чином, у філософії принцип антропоцентризму. Так, давньогрецький філософ Протагор уважав людину «мірою всіх речей». Головним завданням філософії, на думку софістів, повинно бути не набуття знань про світ, оскільки істинного знання все одно немає, а виховання людей, навчання їх жити. Проте вони розглядали людину лише як біологічну бездушну істоту.

Послідовник софістів Сократ у центр своєї уваги поставив людину, її сутність, суперечності її душі. Але, на відміну від софістів, Сократ проголосив пізнання самого себе найвищою мудрістю, а мудрість – найвищою доброчесністю людини. Він пов’язував моральність зі знаннями, наголошуючи, що людина, яка знає, що таке добро, не вчинить погано, тобто причину аморальних вчинків філософ убачав у незнанні, погоджуючись у цьому питанні з Конфуцієм. Сократ уважав людину метою всього у світі, а її щастя – у доброчесності її душі, яку потрібно виховувати: «Якщо сутність людини – це її душа, то … найвище завдання вихователя – навчити людей вирощувати душі» [6, 65].

Атоміст Демокрит, надаючи великого значення як навчанню, так і вихованню, започаткував ідею їх нерозривної єдності у досягненні мудрості, узгодженні з природою, виконанні обов’язку, що зумовлює, на його думку, розумну насолоду життям.

Відомий давньогрецький філософ Платон дотримувався також ідеї природовідповідності виховання. Він відзначав, що душа – це уроджені задатки людини, тобто всі душі різні і те, ким стане людина, зумовлюється її душею, тобто природою. Перевиховати людину неможливо. Проте мислитель розглядав людину лише як елемент держави, тому його система виховання була гуманною лише для аристократії, середній клас він пропонував виховувати в жорстких умовах, а низький клас, на його думку, взагалі не потрібно було виховувати.

На відміну від Платона, Арістотель уважав, що від природи доброчесність не дається, а дається лише можливість її набути та реалізувати через діяльність. Прагнення вищих цінностей підвищує душу і відволікає її від пороків.

Арістотель сприймав людину такою, якою вона є, започаткувавши, таким чином, один із провідних принципів гуманістичного виховання сучасності. Проте він погоджувався з думкою Платона про природну нерівність людей: «Справедливість – не рівність, а правильне співвідношення» [5, 209].

Зосереджуючи свою увагу на проблемі суспільства і держави, Арістотель уважав турботу про іншого лише турботою про суспільство. Він уважав державу найвищою метою існування людини і запорукою її щастя (на відміну від Платона).

В Еллінійську епоху відбувається переорієнтація філософських поглядів від держави до індивідуальності, оскільки стає очевидним, що державою керують не всі, а лише одна людина чи група людей. Проте інтерес до особистості має стихійний, розрізнений, суперечливий характер.

Епікур прагне розв’язати проблему свободи людини від будь-якої залежності, уперше заговоривши про нову якість людини – індивідуальну свободу. Людина («соціальний атом») набуває в собі автономного, самодостатнього ґрунту для волевиявлення. Гуманність його філософії – не шкодити іншому – базується на особистісній вигоді – не зазнавати шкоди від іншого. Це, на його думку, є основою дружби.

Епіктет, розвиваючи думку Епікура про свободу волі, говорить, що вона повинна бути розумною, тобто відповідати природі, тим самим дотримуючись ідеї природовідповідності.

Реалізуючи свої гуманістичні погляди, римський філософ Лукрецій визначає багато суперечностей між людиною і її природою в суспільстві і виступає проти людських страждань.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговує вчення давньоримського філософа Цицерона. Значення його філософії для проблеми гуманістичного виховання полягає в тому, що він увів поняття «людяність» (*humanitas*) як суттєву якість людини. В епоху Відродження і Класицизму воно було розширено, обґрунтовано і, таким чином, дійшло до наших днів. Поняття «людяність» було основою філософсько-педагогічних поглядів Цицерона й означало людинолюбство, співучасть, дружелюбність, добросусідство, гостинність, навіть добре ставлення до незнайомих людей. Воно характеризувало духовну і соціальну сфери

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

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

людини, її культурність і цивілізованість, характер її міжособистісних відносин. Пізніше до значень цього терміна додалися освіченість людини та її причетність до наук.

Приділяючи багато уваги державному устрою, Цицерон розробив концепцію гуманності державного діяча, важливими якостями якого повинні бути помірність, справедливість, захист знедолених, м'якість, людяність, тобто у своїх діях він повинен керуватися *humanitas*. Філософія Цицерона була першою суто гуманістичною системою Стародавньої Греції та Риму, оскільки ґрунтувалася на людяності і була однаково справедливою для всіх класів людей – від рабів до правителів, у чому перегукувалася з філософією Конфуція.

Гуманістичних поглядів дотримувався й інший давньоримський філософ Марк Аврелій: «Люби людство!» [9, 214]. Уважаючи людину від природи доброю й безкорисливою, якій властиво творити добро і не очікувати за це винагороди, мислитель убачав сенс життя у створенні суспільної користі, гуманному ставленні до людей, піклуванні, доброзичливості, любові до них, навіть до грішних, існування яких сприймав як неминучість. Таке життя, на його думку, є моральним і відповідає природі та розуму людини.

Розуміючи цінність кожної людини та рівність усіх людей від природи, давньоримський філософ Сенека виступав проти рабства та соціальних диференціацій. Його гуманістичний принцип, заснований на визнанні братерства і любові, виступає основою міжособистісних відносині співзвучний конфуціанівському: «Обходься з підлеглими так, як тобі хотілося б, щоб з тобою обходилися ті, хто вище та сильніше за тебе» [6, 223]. На думку філософа, людина не потребує виховання, її виховує сама природа і спрямовує на добро.

Таким чином, саме в епоху Античності на території Стародавнього Китаю, Греції та Риму зародилися перші гуманістичні тенденції. Однак, античне розуміння сутності і значущості людини ще не можна вважати гуманізмом у прийнятому сьогодні розумінні, оскільки лише окремі філософи (Конфуцій, Цицерон, Сенека) визнавали цінність кожної людини та рівність усіх людей від природи. Інші мислителі розповсюджували свої гуманістичні гасла вибірково, лише на аристократію. На їх думку, простий народ не заслуговував на повагу. А у період рабовласництва в Римі процвітали жорстокість, гладіаторські бої, що ніяк не свідчило про загальну гуманістичну спрямованість суспільства. До того ж дуже великого значення в епоху Античності набувала держава, і більшість філософів того часу

(Платон, Арістотель та ін.) розглядали людину передусім як частину держави, а не як індивідуальну самоцінність.

Філософські та педагогічні погляди мислителів Середньовіччя на проблему людини та її місця у світі мали теоцентричний характер, що пов'язувалося з розвитком і становленням християнства. Людина уявляється як творіння Бога, подібне до нього, що й сприяло посиленню інтересу до неї. На відміну від людини в античному розумінні, людина Середньовіччя мала певну самостійність, право волевиявлення, незалежність від Космосу, але повністю підкорялася Творцю. Характерна ознака Християнства – визнання всіх людей рівними перед Богом.

Право філософувати в епоху Середньовіччя мали лише представники духовенства. Найбільший внесок у розвиток гуманістичних ідей зробили Августин Блаженний, Іоанн Кассіан, Северин Боецій, П'єр Абеляр, Фома Аквінський та ін.

Августин розглядає проблему людини не абстрактно, а конкретно – конкретного «я», людини як індивіда, як особистості в її індивідуальності й неповторності. Об'єктом його інтересу були духовні переживання людини, її моральні принципи, ціннісні орієнтації. Августин виділяє деякі людські чесноти (дружба, любов, чесність, воля, свобода, справедливість та ін.), до яких повинна прагнути кожна людина на шляху до своєї високоморальності.

Самовдосконалення людини Августин убачав у найголовнішому таїнстві християнства – покаянні, яке вимагало глибокого психологічного самоаналізу, самозвіту людини перед собою, своїм розумом, совістю [1].

Гуманістична наповненість змісту філософських поглядів Северіна Боеція проявлялася у визнанні людини найвищою істотою серед усіх земних істот, душа якої спрямована до вічної істини. За Боецієм існування у світі, де реалізовано добро, умова для створення добра самою людиною, що є актом її волі. Людина має свободу вибору у сфері пізнання та світоспоглядання. Її самовдосконалення Боецій убачав у набутті знань, моральних чеснот, у доброчинній діяльності.

Важливе значення у зародженні і розвитку ідей гуманістичного виховання має Шартрська школа, створена наприкінці X століття у Франції як гуманістично спрямований освітньо-філософський заклад. Найбільший внесок у світову педагогічну науку взагалі і у розвиток ідей гуманістичного виховання зокрема школа зробила у XII столітті під керівництвом Бернара і Тьєррі Шартрських. До Шартрської школи приєднувався Іоанн Солсберійський, гуманістична спрямованість філософських поглядів якого проявлялася у визначенні основоположним принципом держави піклування

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

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

про добробут громадян на підставі поєднання морального та християнського законів і визначення їх основою становлення суспільних відносин.

Проблема людини та її сутності посідала значне місце у філософії Фоми Аквінського, який вважав особистість «найблагороднішою» істотою у світі. Його гуманістичний принцип: «Роби добро, дій благочинно та уникай зла» [2, 244]. Дотримуючись ідеї пріоритетності свободи волі і розуму у людській сутності, він уважав, що людина сама вільна обирати свої дії, керуючись розумом, який повинен спрямовувати людину на добрі вчинки.

П'єр Абеляр приділяв увагу людині як особистості, підкреслюючи в ній те індивідуальне, що відрізняє її від багатьох інших. Дотримуючись гуманістичних поглядів, він наділяв людину свободою вибору, але при цьому наголошував на відповідальності (до речі, одним із перших), яку вона несе за свої вчинки – як негативні, так і позитивні. У своєму виборі, як уважав П. Абеляр, людина керується єдиним для всіх моральним законом і вирішальну роль у цьому відіграє її совість та переконання [1].

Належну увагу проблемі формування моральних особистісних якостей та гуманістичних міжособистісних відносин приділяв мусульманський філософ епохи Середньовіччя Аверроес (Ібн Рушд). На його думку, виховання було важливим чинником існування та функціонування держави.

Вільям Оккам, послідовник Арістотеля, визнав рівність людей від природи, незалежність їх одна від одної, підпорядкованість лише Богові: «Від Бога і від природи усі смертні народжуються вільними і, згідно з людським правом, нікому не підпорядкованими, так, щоб за своїм власним бажанням доручити правителю керувати собою» [2, 289]. Значення гуманізму В. Оккама полягало в тому, що він першим визнав народ «вищим» за правителя, аргументуючи тим, що саме народ дав правителю владу.

В епоху Відродження відбувається значний стрибок у розвитку науки і техніки, унаслідок чого змінюється уявлення про сутність людини та її місце у світі, робляться спроби пояснити їх за законами природи. Середньовічний теоцентризм поступається антропоцентризму.

Зародження гуманізму в Європі багато вчених пов'язують з ім'ям Франческа Петрарки, у центрі уваги якого був внутрішній світ особистості людини, проблеми її земного існування, напрями розвитку людського суспільства.

Видатний філософ і теолог епохи Відродження кардинал римсько-католицької церкви Микола Кузанський значно сприяв розвитку гуманістичних ідей, уважаючи кожну людину (крізь призму теології, як Боже творіння) неповторною, індивідуальною, особисто унікальною і тим

самим цінною. На його думку, людина знаходиться у постійному русі, розвивається і має нескінченні перспективи для розвитку та саморозвитку.

Одностайної думки дотримувався і відомий філософ та науковець тієї доби Джордано Бруно, визначаючи істинним мірилом моральності діяльність, яка, на його думку, повинна бути спрямована на нескінченність, частиною якої є сама людина, на пізнання всесвіту, на боротьбу за добродійні цілі і мотиви, без остраху загинути у цій боротьбі, і через це реалізовувати саму себе. І саме в такому розумінні цінності людської особистості, здатної на постійний розвиток і саморозвиток, яка прагне діяльності, самореалізації, глибокого пізнання світу, частиною якого вона себе вважає і відчуває, ми вбачаємо великий крок уперед у формуванні гуманістичного світогляду.

У центрі уваги багатьох мислителів тієї доби постає людина, її взаємодія із соціумом, проблеми її свободи як вирішального виміру її існування. Цінність особистості, як було вже зазначено, визначається її діяльністю та особистими заслугами. Це цілком, на наш погляд, відбиває характер епохи. Так, відомий гуманіст Леон Баттіст Альберт уважав, що людина здатна подолати всі перешкоди своєї долі лише своєю активністю: «Легко перемагає той, хто не бажає бути підкореним. Терпить іго долі той, хто звик підкорятися» [7, 259].

На думку іншого видатного гуманіста Джованні Піко делла Мірандолла, Бог наділив людину творчою свободою. Вона – центр всесвіту і тому може самостійно творити свою особисту природу. І у цій свободі творчості полягає гідність людини – те, що відрізняє її від інших живих істот; вона може стати тим, ким забажає. Людина – самостійна істота, здатна самостійно вирішувати свою долю. Таку думку, на наш погляд, можна вважати гаслом гуманізму епохи Відродження.

Гуманістичних філософсько-педагогічних поглядів дотримувалися також Джанноццо Манетті, Марсіліо Фічино, Томмазо Кампанелла, П’єтро Помпанацці, Данте Алігьєрі, Вітторіно да Фельтре, Гуаріно ді Верона, Гаспаріно Барціц, Франсуа Рабле, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський, Томас Мор, Томазо Кампанелла, ставлячи людину на перше місце у світовому порядку, на відміну від середньовічного теоцентризму, де на першому місці був Бог.

Таке переосмислення місця людини у Всесвіті сприяло пошуку нових шляхів виховання, нових педагогічних ідей. І, як результат, на початку XV ст. у Європі виникає низка шкіл, зосереджених на вихованні і формуванні особистості, які очолювали педагоги-гуманісти Вітторіно да

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

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

Фельтре, Гуаріно ді Верона, Гаспаріно Барціц та ін. Навчання в таких школах не відокремлювалось від виховання, знання виступало як необхідний елемент загального виховання. Виховною метою цих шкіл було формування гуманістичної особистості, а виховним ідеалом – гуманна, високоосвічена, моральна особистість з активною громадянською позицією, прагненням до добродійних вчинків тощо [4].

Проблема гуманістичного виховання особистості була також об'єктом дослідження французького письменника і філософа епохи Відродження Мішеля Монтеня, результатам якого він присвятив главу «Про виховання дітей» у першій книзі «Дослідив» та інші свої твори. Будучи вихованим на педагогічних ідеях французького письменника-гуманіста Ф. Рабле, педагогічна система якого базувалася на принципі рівномірного, гармонійного розвитку душевних і фізичних якостей особистості, М. Монтень визначає мету виховання у цілісному, різносторонньому формуванні моральної особистості, наділеної розумом і здатної до самостійної діяльності та ініціативи.

М. Монтень засуджував покарання у вихованні дітей, убачаючи в ньому засіб приниження і пригнічення дитини: «Я засуджую будь-яке насильство під час виховання юної душі, яку вирощують у повазі до честі і свободи. У суворості і примушенні є дещо рабське, і я вважаю, що того, чого не можна виразити за допомогою розуму, обачності і вміння, не можна добитися й силою» [3, 94]. Педагогічні ідеї М. Монтеня, на наш погляд, досить новаторські для схоластичної педагогічної науки, яка відживає свій вік і водночас такі, що яскраво відображають дух епохи Відродження, дістали подальший розвиток у працях Я. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо та ін.

Висновки. Таким чином, в епоху Античності гуманізм ще не сформувався як філософсько-педагогічний напрям, але зароджувалися перші гуманістичні ідеї (Конфуцій, Протагор, Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур, Лукрецій, Цицерон, Марк Аврелій, Сенека та ін.), особливо цінними з яких були ідеї людинолюбства, рівності всіх людей від природи, природовідповідного виховання, сприйняття людини такою, якою вона є. В епоху Середньовіччя та Відродження вони набули нового значення, переосмислювалися, розширювалися, виходячи на новий рівень. Людина розглядалася як самостійна, діяльна істота, здатна до постійного розвитку та саморозвитку.

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Августин Аврелий. Исповедь / Аврелий Августин. Исповедь ; Петр Абеляр. История моих бедствий. – М. : Республика, 1992. – 335 с.

2. Кондзьолка В. В. Історія середньовічної філософії : навч. посіб. / В. В. Кондзьолка. – Львів : Світ, 2001. – 318 с.

3. Монтень М. Опыты : в 3 кн. / М. Монтень.– М. : Наука, 1979. – Т. 1–2. – 703 с.

4. Николаева Н. И. Гуманистическая школа Витторино да Фельтре / Н. И. Николаева // Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи Средневековья и начала Нового Времени (исследования и материалы). – М. : Изд. АПН СССР, 1990. – С. 48–58.

5. Рассел Б. История западной философии / Б. Рассел. – [2-е изд.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 991 с.

6. Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней : в 3 т. / Дж. Реале, Д. Антисери ; пер. с итал. С. А. Мальцева. – СПб. : ТОО ТК «Потрополис», 1994. –Т. 1 : Античность. – 1994. – 320 с.

7. Реале Дж. Западная философия от истоков до наших дней : в 3 т. / Дж. Реале, Д. Антисери ; [пер. с итал. С. А. Мальцева]. – СПб. : ТОО ТК «Потрополис», 1994. – Т. 2 : Средневековье. – 1994. – 368 с.

8. Симпкинс А. С. Конфуцианство / А. С. Симпкинс, А. Симпкинс. – М. : ООО Изд. дом «София», 2006. – 192 с.

9. Эпиктет. Афоризмы. От раба до императора / Эпиктет, Марк Аврелий. – М. : Фолио, 2009. – 413 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Миняйлова. Проблема гуманистического воспитания личности в историко-философском контексте (от Античности к Возрождению).

В статье совершен ретроспективный анализ взглядов на проблему гуманистического воспитания личности в историко-философском контексте в период от Античности к Возрождению, прослежено зарождение гуманистических идей и их дальнейшее эволюционное развитие.

***Ключевые слова**: проблема личности, гуманистическое воспитание, Античность, Средневековье, Возрождение.*

SUMMARY

A. Minyaylova. The problem of personality humanistic education in historical and philosophical context (from Antiquity to Renaissance).

The retrospective analysis of the approaches to the problem of personality humanistic education in historical and philosophical context in the period from Antiquity to Renaissance has been made in the article. The formation of humanistic ideas and their further evolutionary development have been traced.

Key words: the problem of personality, humanistic education, Antiquity, Middle Ages, Renaissance.

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

УДК 372.894

В. О. Мирошниченко
Бердянський державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX СТ.

У статті проаналізовано розвиток проектної технології в методиці навчання історії у другій половині XX ст. Закцентована увага на аналізі попередньої практики використання проектної технології під час навчання історії у вітчизняних та російських навчальних закладах. У процесі дослідження досвіду використання проектної технології в навчанні історії було виявлено її високий методичний потенціал.

***Ключові слова**: метод проектів, педагогічна технологія, проектна технологія, дослідницька робота, творча робота, індивідуалізація процесу навчання, робота з історичними джерелами, театралізація.*

Постановка проблеми. Реалії сьогодення вимагають від історичної освіти впровадження нових методів, прийомів і технологій навчання, до яких належить проектна технологія навчання. Але, як відомо, без знання минулих надбань і прорахунків неможливий і сучасний успіх. Тому сьогодні існує потреба в ретроспективному аналізі, який продемонструє розвиток навчання історії за допомогою проектів у другій половині XX ст. і тим самим сприятиме успішній реалізації цього інноваційного навчання в українській школі XXI ст.

Загальновизнаним вважається, що проектна технологія навчання має своїм витоком метод проектів. Він пережив своє друге народження під натиском вимог реформувати систему освіти, відкрити її демократичним віянням і соціальним запитам суспільства. Ідеї проектного навчання тією чи іншою мірою відповідали цим завданням, а саме: переходу від традиційних авторитарних методів навчання до педагогіки співробітництва, розширенню альтернативних форм навчання, зближенню навчання із практикою, орієнтації на інтереси й потреби учнів, розвитку активності й самостійності. Усе це знайшло своє відбиття в концепціях діяльнісного й практико-орієнтованого навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Шлях розвитку навчання історії за допомогою проектів є сьогодні одним з актуальних питань вітчизняної методики навчання суспільствознавчих дисциплін. Цією проблематикою займалися українські дослідники: К. Баханов, А. Булда, Н. Гупан, О. Дятлова, І. Єрмаков, В. Майборода, Б. Мельниченко, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Приходько, Т. Самоплавська та інші. Більшість їхніх праць були присвячені історії методу проектів до 30-х рр. XX ст. Отже, недостатньо вивченим у вітчизняній науці залишається питання розвитку проектної технології у методиці навчання історії у другій половині XX ст.

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

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

Мета статті – проаналізувати розвитк проектної технології в методиці навчання історії у другій половині ХХ ст.

Технологічний підхід в освіті 60-х років ХХ ст. надав нового імпульсу ідеї методу проектів, тепер уже як технології навчання. Суть проектної технології полягала у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів), що адаптувала навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Воно, у свою чергу, передбачало системне і послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій та вимагало від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів їх розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист, аналіз підсумків упровадження та корекцію, за необхідності.

У США у 1960–70-х роках навчання за проектами піддавалося критиці, як таке, що неспроможне самотужки забезпечити високий рівень теоретичних знань учнів з основ наук. Проте педагогічні технології з залученням методу проектів продовжували застосовуватися в американських школах як міцна складова навчання. Наприклад, близька до проектної технології навчання система організації занять у школі, при якій здійснюється поєднання занять у великих аудиторіях, у малих групах та індивідуально – «план Трампа». Ця система була розроблена професором педагогіки Л. Трампом у 60-х роках ХХ століття і користувалася великою популярністю у школах Америки.

У 1970-х роках у США було створено нову модель навчання «Школа майбутнього», де також використовувалася проектна технологія: заняття за індивідуальними планами (під керівництвом учителя) у класі або самостійно (Оклефський коледж, Пітсбург; коледж Ітон Ереа).

У 80-х роках ХХ століття у Великій Британії працювали навчально-виховні заклади, де поєднувались індивідуальні та групові заняття з учнями, зокрема у Коутессторп коледжі (графство Лесестершир). Роль учителя в процесі навчання полягала в максимальному сприянні виконанню учнями обраного змісту занять, що також є притаманним проектній технології [9, 115].

В останні два десятиліття у світі формується нова тенденція в освіті – проективність. Це поняття було сформовано в контексті програми перебудови освіти, запропонованої Королівським коледжем мистецтв Великої Британії. Воно тісно пов'язане з «проектною культурою, що виникла внаслідок об'єднання двох напрямів: гуманітарно-художнього й науково-технічного» [6, 9]. Наслідком відображення проектної культури в

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

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

освіті є, наприклад, реформа англійської школи. «Технологічне навчання стало впроваджуватися через традиційні предмети шляхом включення спеціального навчального матеріалу, який планується за допомогою наскрізних тем. Діяльність учнів будується на основі проектів, що поступово ускладнюються» [7, 25–26]. Широке використання проектної технології навчання в багатьох країнах світу (США, Великій Британії, Франції, Німеччині, Бельгії, Нідерландах) стало можливим завдяки властивостям цієї педагогічної технології – органічно інтегрувати знання учнів з різних сфер життя під час розв'язання проблем і можливості застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. На сучасному етапі у цих країнах продовжують досліджуватися теоретико-прикладні підходи до проектної діяльності.

У радянській педагогіці після початку 30-х і до середини 80-х рр. проектна діяльність учнів була витіснена за межі уроку, спостерігалась у позакласній гуртковій роботі і лише інколи – у вигляді учнівських рефератів при вивченні тем культури та видатних постатей під час урочного навчання.

З 80-х рр. XX ст. у шкільній практиці Радянського Союзу актуалізуються проблеми, пов'язані з урахуванням вікових особливостей учнів у навчальному процесі, стимулюванням і розвитком їхньої ініціативи, самостійності й творчості, індивідуального підходу до учня, суб'єктно-об'єктних відносин. У період пошуку нових форм і методів навчання та загального захоплення «нестандартними уроками» відлуння проектної системи можна помітити в технології колективних творчих вправ, привнесеній у методику навчання історії з методики виховної роботи (комунарська методика І. Іванова). У середині 1990-х років метод проектів «пережив друге народження» в російській школі й подекуди спостерігався в практиці українських вчителів [1, 77]. У Росії інтерес до навчання за проектами був обумовлений, з одного боку, загальними спробами реформування системи освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання, з іншого, – впливом американського досвіду на різні галузі суспільного життя Росії, зокрема на освіту. Інноваційні педагогічні пошуки в Росії цього періоду дають різні варіанти застосування проектного навчання – від побудови власної системи проектного навчання до використання «методу проектів» відповідно до його первинної назви, тобто методу навчання.

Намагання створити систему проектного навчання знайшли своє відображення в інноваційному проекті Р. Курбатова. Він побудований на синтезі відомого методу проектів, школи «діалогу культур» та діалогічної методики навчання. Вся навчальна програма за предметами подається як

послідовність великих дослідницьких завдань (проектів), що мають безперечне значення для формування позитивного світогляду учнів. Завданням є питання, на яке учень не знає відповіді заздалегідь. Ця відповідь отримується учнями внаслідок серйозної індивідуальної і колективної роботи. Тема проекту завжди більша, ніж навчальні завдання. Це проблема з реальної дійсності, яка залишає учня віч-на-віч з текстом.

У практиці російської школи часто зустрічається використання проектного навчання як технології навчання, зорієнтованої не на інтеграцію фактичних знань, а на їх застосування і набуття нових (часом шляхом самоосвіти), зокрема при підготовці до складного нестандартного уроку. У цьому випадку проектне завдання подається учням за тиждень-два до уроку. Воно може бути індивідуальним або груповим. Звіт про виконання цього завдання заслуховується безпосередньо на уроці. Наприклад, учитель СШ № 942 м. Москви Г. Балаян під час підготовки до навчального семінару з теми «Світ на початку XX століття» пропонує учням проект: виготовити рекламний проспект: «Завітайте до нашого салону-крамниці», «Запрошуємо у подорож», «Товари нашої фірми», – з метою розкрити економічні зміни, що викликали переворот життя людини»[2, 205–206].

Подібний проект («Життя маленької людини на початку XX століття») реалізовували вчителі гуманітарного циклу в школі «Інтеграція» м. Москви протягом цілого навчального року. «Під керівництвом учителів історії були підготовлені міні-проекти – дослідження «Життя робітника на початку XX століття», «Життя селянина на поч. XX століття», «Життя обивателя …» у межах основного проекту. Великий інтерес у цих міні-проектах викликали дослідження про купівельну спроможність різних верств населення і її інтерполяція на сучасність» [3, 35].

Російські вчителі О. Клименко та О. Подколзіна вважають, що проектна діяльність учнів має бути більш масштабною і охоплювати значний історичний період. Наприклад, проект «XX століття: рік за роком». Він є своєрідним літописом минулого століття, демонструючи «портрет» кожного його року за певною схемою: подія року, людина року, винахід року, злочин року, фільм року. Вибір саме цієї теми визначався декількома факторами: рубіж століть привернув увагу учнів до подій минулого сторіччя, що надало роботі актуальності; розмаїтість зібраної інформації дозволила врахувати індивідуальні здібності школярів, що викликало великий інтерес у кожного учасника проекту; отримання нових знань про різні сфери людської діяльності не тільки розширює кругозір підлітка, але й виховує в ньому соціально важливі якості; велика кількість рубрик уможливила залучити до проекту значну кількість виконавців.

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

Мета такого проекту – створити в учнів цілісний образ XX століття; підвищити мотивацію до навчання; викликати в учнів почуття гордості за інтелектуальні й технічні досягнення людини; сприяти інтернаціональному й патріотичному вихованню молодого покоління; формувати вміння школярів самостійно визначати завдання своєї діяльності, шукати і відбирати найбільш значимий матеріал, аналізувати наявну інформацію, інтерпретувати результати; сприяти розвитку комунікативних умінь і навичок.

Підсумковий продукт діяльності – «путівник» по XX століттю у вигляді брошури, у якій кожному року присвячена сторінка з інформацією, систематизованою за рубриками: «Людина року», «Народження року», «Смерть року», «Наукове відкриття року», «Технічний винахід року», «Літературний твір року», «Пам'ятник архітектури року», «Фільм року», «Пісня (музичний здобуток) року», «Спортивний рекорд року», «Злочин року», «Катастрофа року», «Військовий конфлікт року», «Річ року» [8, 74–75].

Російська дослідниця А. Юдовська пропонує під час вивчення теми «Королівська влада і Реформація в Англії в XVI ст.» на уроках всесвітньої історії (8 клас) використовувати цілу серію проектів, а саме: два варіанти по три проекти. Перший варіант – проект «Театр» (результат – інсценування сюжету з оповідання М. Твена «Принц і жебрак», проект «Музей» (результат – виставка малюнків, макетів будинків, костюмів тюдоровської Англії), проект «Літературний журнал» (результат – журнал, присвячений літературі XVI ст., що повинен містити відгуки на англійські твори цього століття). Другий варіант – проект «Театр» (результат – інсценування однієї з дій п'єси В.Шекспіра), проект «Музей» (результат – макет шекспірівського театру «Глобус», малюнки персонажів шекспірівських п'єс), проект «Літературний журнал» (результат – дослідження щодо особи Шекспіра, критичні статті різних авторів). Ці проекти мають інтегрований характер (історія, література, образотворче мистецтво, трудове навчання) [11, 45].

Учителька В'ятської гуманітарної гімназії Г. Кропанєва практикує підготовку учнями проектів «Світочі Росії», «Сім чудес світу», «Герої Еллади», «Середньовічне місто і його мешканці», «Загадки історії», «Людина й космос у розумінні давніх жителів В'ятки», «Прізвище «Уваров» у контексті історії й культури Росії і В'ятского краю» та інші. О. Савицька (Якутія) пропонує своїм учням проекти: «Слідами давніх людей», «Діяльність парламенту в середньовічній Англії», «XX століття в історії Росії та моєї родини», «Розповіді з історії Якутії». Є. Мельникова (Оренбурзька обл.) надає перевагу використанню на уроках історії таких проектів: «Світ очима жителів Росії Петровської епохи», «Наука та освіта у Давній Русі»,

«Шлях «з варяг у греки» – фактор утворення російської державності», «Альтернативи об'єднання Русі та їхні реальні перспективи», «Феномен православної російської культури», «Історія розвитку нафтової промисловості в Росії», «Галерея відомих художників Росії», «Від кам'яного рубила до комп'ютера», «Альтернативи розвитку Росії в XVI столітті», «Історія Росії в портретах». У ліцеї № 1502 м. Москви учні – учасники історичних читань – демонструють різноманітні проектно-дослідницькі роботи, серед яких – доповіді, експозиції самостійно зібраних реліквій, відеофільми на теми: «850-річчя Москви», «200-річчя переходу російської армії через Альпи. Великий російський полководець О. В. Суворов», «Росія і Кавказ: історія і сучасність», «Останні війни Російської Імперії» [10, 135].

В українській школі, як і в російській, проектна технологія застосовується в межах класно-урочної системи. Поряд з міждисциплінарними проектами використовуються проекти й під час вивчення окремих предметів переважно як метод самонавчання учнів, підготовчий етап для значущого в межах теми уроку. У рівненській гімназії вчитель історії Л. Червяцова використовує різні види проектів, поєднуючи їх з іншими активними методами навчання: ігрові проекти, проекти як підготовка до дискусії, творчі учнівські доробки (складання історичних задач, загадок, нестандартних запитань, віршів, інтерв'ю тощо), логічні вправи та асоціативне конструювання, ілюстроване проектування (карикатури, малюнки, прийоми «Створюємо музей», «Знімаємо кіно» тощо), пошуково-дослідницькі проекти, учнівські проекти як наочний зразок. Виконання учнями проектів сплановано вчителем таким чином, щоб охопити всіх учнів кілька разів на рік. За аналогічною схемою працює вчитель Калуської гімназії Івано-Франківської області О. Дороніна. Вона розпочинає впроваджувати проекти як ігрові та необов'язкові у 5 класі, у 6-9 – кожний учень має виконати обов'язковий щосеместровий творчий, інформативний або пошуковий проект, а в 10–11 класі учні беруть участь у науково-дослідницьких проектах. А. Ремньова (ЗОШ № 6 м. Нова Каховка) використовує метод проектів для створення загального уявлення про історичний розвиток у новий період, на базі якого здійснюється подальше заглиблення в навчальний матеріал. Це проекти на зразок «Яким я бачу світ напередодні Другої світової війни?», «Неп – джерела і причини» тощо. Учителі Бродівської гімназії ім. Івана Труша Львівської області В. Кметь та НВК № 30 м. Запоріжжя Є. Антонюк розглядають виконання учнями проектів як додатковий вид діяльності, спрямований на застосування школярами набутих знань та умінь, звідси й тематика проектів: «По кому б'є дзвін?», «Пізнай свій рідний край» тощо [2, 206–207].

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

Проводить апробацію проектної технології на уроках історії вчитель Канівської школи № 3 Р. Чалабієв. Серед позитивних моментів вищезазначеної форми роботи він відмічає зміни у ставленні учнів до процесу навчання, посилення мотивації до вивчення предмета, розуміння важливості самоосвіти та самовдосконалення для досягнення високого результату, поліпшення емоційної атмосфери у класних колективах, якісні зміни в навчальній діяльності учнів.

С. Шевченко (м. Біла Церква Київської обл.) пропонує своїм учням працювати за методом проектів, створюючи допоміжні електронні посібники з тем, які вивчаються в курсі історії. Такий метод дозволяє залучити до роботи і зацікавити історією як наукою навіть тих учнів, у яких була відсутня мотивація до вивчення предмета. Мультимедійний комплекс полегшує сприйняття навчального матеріалу учнями. Використання візуального матеріалу дозволяє створити живий образ епохи, яскраву картину, яка легко і невимушено вкладається в пам’яті та свідомості учня.

Члени Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба», усвідомлюючи важливість громадянського виховання учнівської молоді, розпочали реалізацію в Україні щорічної суспільної акції «Громадянин». «В основу акції покладено методику соціального проектування, яка передбачає інтеграцію та безпосереднє застосування набутих знань під час практичної проектної діяльності і спрямована на набуття досвіду громадянських дій та демократичної поведінки у вирішенні соціально-важливих проблем» [4, 4].

Завдяки ініціативі цієї асоціації учні в позаурочний час працюють над кількома іншими проектами громадянського спрямування: «Історія моєї школи» (керівник О. Харіна), «Людина. Час. Пам’ятник», «Дніпровські плавні» (Н. Довга), «Свята справа» (В. Гапотченко) тощо.

Учитель О. Войтенко у межах громадянської освіти пропонує використовувати макропроект «Школа дружби». Проект може бути реалізований як складова виховної роботи навчального закладу, а його елементи – на предметах соціально-гуманітарного циклу, у тому числі й історії [5].

Останніми роками проектне навчання переживає чергове піднесення завдяки навчанню українських учителів використання комп’ютерних технологій за допомогою всесвітньої освітньої ініціативи Intel «Навчання для майбутнього». Комп’ютерні телекомунікації, електронні бази даних, віртуальні бібліотеки, кафе, музеї, відео, мультимедійні засоби, аудіо- і відеоконференції, факс, радіозв’язок та інші сучасні засоби допомагають у його ефективній реалізації.

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

Висновки. У процесі ретроспективного аналізу досвіду використання проектної технології в методиці навчання історії було виявлено, що вона приваблювала педагогів і вчених багатьох країн, ставала основою для створення різних нововведень в історичній освіті (навчання через дію, дослідницька робота, творча робота в групі, індивідуалізація процесу навчання, робота з історичними джерелами, театралізація, ігри тощо), що свідчить про її високий методичний потенціал.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому виявленні потенціалу досвіду використання проектної технології навчання, що існує в історико-методичній традиції, а також у визначенні та теоретичному обґрунтуванні оптимальних методичних умов застосування проектної технології у навчанні історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти : [монографія] / К. О. Баханов. – Донецьк : ТОВ Юго-Восток, Лтд, 2005. – 384 с.
3. Веденеева Т. Е. Проектная технология как один из факторов построения системы личностно-ориентированого образования в школе / Т. Е. Веденеева, М. И. Войнова // Дидакт. – 2002. – № 1 – С. 32–39.
4. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності: Методичний посібник / А. В. Дьоміна, Н. С. Пушкар та ін. – Луцьк : Волинський інститут післядипломної освіти, 2006. – 110 с.
5. Войтенко О. Подолати кризу мотивації навчання [Електронний ресурс] / О. Войтенко // Антологія адаптованого досвіду або для чого існують програми освітніх обмінів – Режим доступу :
http://www.visnyk.iatp.org.ua
6. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английскому языку / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 9–10.
7. Кальней В. А. Структура и содержание проектной деятельности: Метод проектов в России и за рубежом / В. Кальней, Т. Матвеева, Е. Мищенко, С. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 4. – С.21–26
8. Клименко А. В. Проектная деятельность учащихся / А. В. Клименко // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9 – С. 69–75.
9. Мельниченко Б. Метод проектів за рубежем: минуле та сучасне / Б. Мельниченко // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 114–119.
10. Чудов В. Проектно-исследовательская деятельность школьников / В. Чудов, Н. Кашкарова, О. Лаврушко // Народное образование. – 2005. – № 1. – С. 133–140.
11. Юдовская А.Я. Школьный урок и защита прав ребенка / А. Я. Юдовская // Преподавание истории и обществ. в школе. – 2004. – №4. – С.42–45.

РЕЗЮМЕ

В. А. Мирошниченко. Развитие проэктной технологии в методике обучения истории во второй половине XX ст.

Статья посвящена развитию проектной технологии в методике обучения истории во второй половине XX ст. Автор акцентирует внимание на анализе предыдущей практики использования проектной технологии при изучении истории в отечественных и российских учебных заведениях. В процессе исследования опыта

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

использования проектной технологии в обучении истории было выявлено ее высокий методический потенциал.

***Ключевые слова**: метод проектов, педагогическая технология, проектная технология, исследовательская робота, творческая робота, индивидуализация процесса обучения, робота с историческими источниками, театрализация.*

SUMMARY

V. Miroshnichenko. The development projection technology in teaching history in second half XX century.

The article is devoting the development projection technology in teaching history in second half XX century. The author accents his attention an the analyses preceding practice employment the projection technology in the time teaching history in domestic and russian schools. In process the tests expertise employment project technology in teaching history was shown here high methodical potential.

Key words: projection method, pedagogic technology, projection technology, research work, creative work, individualize teaching process, work with historical reservoir, the atreplaying.

УДК 373.545(477)«18/19»

Л. В Никитюк
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ГІМНАЗІЯХ УКРАЇНИ (друга половина XIX – початок XX століття)

У статті розкрито погляди видатних педагогів і методистів на стан викладання предметів природничого циклу та проаналізовано внесок учених у збагачення методичного матеріалу з цих предметів у гімназіях України в період другої половини XIX – початку XX століття. Виявлено і схарактеризовано провідні методи навчання природничої освіти. Проаналізовано та узагальнено питання методів отримання природничої освіти в гімназіях України другої половини XIX – початку XX століття.

***Ключові слова**: природнича освіта, методи навчання, гімназії, явища природи, наочність.*

Постановка проблеми. Дослідження проблеми історії розвитку гімназій має наукове і практичне значення. У наш час гімназійні заклади шукають нові шляхи організації навчальної діяльності та управління, застосування інформаційних і педагогічних технологій, методів навчальної роботи, що спрямовані на забезпечення високого рівня освіти і розвитку особистості, формування її національної свідомості. Це дасть змогу врахувати краще з культурно-освітнього життя минулого для реалізації його потенціалу і здобутків на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи та прогнозувати її майбутнє.

Запам’ятовування учнями знань про навколишній світ завжди цікавило педагогів. Тому накопичений у цей період досвід використання методів навчання природознавства в школі доцільно буде проаналізувати і враховувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблемою методів навчання природознавства в школах цікавилось багато вчених, зокрема Л. Бурова, В. Горощенко, В. Грузинська, П. Завітаєв, І. Звєрєв, З. Клепініна, Л. Мельчаков, Л. Нарочна, В. Онищук, В. Перекалова, Л. Прокоф'єва, М. Скаткін та ін.

Дане дослідження є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мета статті – дослідити методи навчання природничих дисциплін в гімназіях України (друга половина XIX – початок XX століття).

Виклад основного матеріалу. Вивчення Циркулярів і Правил [1; 7; 6], якими визначався порядок навчальної роботи в гімназіях другої половини XIX – початку XX ст. реалізовувався на практиці через використання методів навчання:

– словесних (пояснення, узагальнення, формулювання законів природи);

– наочних (демонстрування, ілюстрування);

– практичних (висування гіпотез на основі спостережень, практичні вправи по догляду за рослинами і тваринами, елементи лабораторних експериментів і збирання колекцій, гербаріїв).

Установлено, що на першому етапі (1852–1871рр.) поступово набули вжитку навчальні бесіди. Вчитель у живій бесіді з дітьми розповідав простою мовою історію кожної тварини окремо, описуючи зовнішність тварини (колір оперення або шерсті, форму голови, дзьоба та ін.), потім розповідав про живлення тварини (якою їжею вона живиться, як добуває поживу), пересування (біг, політ), які з п'яти чуттів найбільш розвинені і чому, процес розмноження (відкладання яєць, живородіння). На завершення вчитель пояснював, корисна чи шкідлива ця тварина для людини і давав інформацію про місця її розповсюдження.

Попечитель київського навчального округу М. Пирогов розпорядженням від 14 жовтня 1858 р. заснував в Одесі та Києві літературні бесіди в гімназіях з метою «Підготувати майбутніх студентів університету, привчити їх до самостійної праці» [2, 108].

У дослідженні віднайдено підтвердження майстерного використання бесіди. Довголітня практика зоолога І. Барилко значно полегшувала відповіді учнів і слугувала їм канвою, за якою кожен учень вів свою розповідь. Після того, як учні ознайомлювалися з окремими

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

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

представниками тварин, І. Барилко групував ці тварини в класи і пояснював важливість класифікації як наукової категорії. Далі він знайомив учнів з іншими класифікаційними одиницями. Для наочності викладання і підтримки зацікавленості учнів І. Барилко з приходом весни організовував екскурсії, у ході яких наочно підтверджували набуті під час класних бесід знання. На екскурсіях він організовував збирання учнями комах, знайомлячи їх з назвами, місцезнаходженням, перетворенням комах.

У дослідженні проаналізовано конспекти уроків із зоології вчителя ІІІ Київської гімназії (г звіті Директора Третьої Київської гімназії Е. А. Безсмертного) [6, 240–242]. З аналізу видно, як він намагався підводити учня до повного розуміння предмета зоології. Наводиться цікавий приклад, як у своїй практиці він, користуючись знаннями учнів зоологічного матеріалу, примушував їх самостійно знаходити відповідь на запитання, спрямоване на вияв суперечності наукових знань і народних повір'їв. Під час іспиту поряд із запитаннями, що стосувалися предмета, вчитель, давав і такі запитання: «До якого класу тварин належить русалка, відьма, чорт?» Такі питання приводили учнів до сумнівів. Дехто відповідав – до ссавців, інші – до риб, а більшість зовсім не знала, що відповідати. І вчителеві доводилося наводити багато доказів, щоб викликати зневіру учнів до всіх цих казкових, неіснуючих істот.

Як зазначалося у звіті вчителів ІІІ Харківської чоловічої гімназії [4], для виконання достатньої кількості практичних занять у 1872 р. у розпорядження вчителя природознавства надано 2 години на тиждень і 2 різні дні. Важливим чинником у практичній роботі з учнями вважалося привчання до порядку та чистоти на робочому місті. Учитель і учень дотримувались порядку однаково. Вважалося, що в охайності і чистоті закладена економія часу, більшість якого спрямомували на виконання дослідження. По закінченню роботи, учні все прибирали та ставили приладдя на свої місця.

Задля успіху проведення практичних занять важливо було мати для того окремі приміщення. Ця потреба виникала і тоді, коли був спеціальний окремий клас природознавства, пристосований для практичних занять. Однією з важливих умов у робочій кімнаті – достатня кількість вікон з широким підвіконням, на яке учні могли ставити досліджувані об'єкти, які потребували світла. Для повного успіху практичних занять потрібно було враховувати вік гімназистів. На початку уроку викладач чітко ставив задачі, які дитина повинна усвідомити, щоб надалі уникнути хаосу під час переміщення по класній кімнаті. Важливою була хороша організація занять: цікава тема

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

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

заняття, матеріал та прилади в повному складі, якщо кількість учнів невелика, а керівник сам показував приклад охайності та порядку.

Цікавими були спостереження за нічним небом. Ці спостереження легко проводилися влітку та взимку, коли навчальний процес у розпалі. Учні жваво цікавилися зірковим небом та ставили дорослим запитання. Вони з задоволенням читали книжки, присвячені небесним явищам. Якщо вихованці цікавилися такими фактами, тоді викладач повинен був спрямувати у правильному напрямі їх допитливість та допомогти в їхніх спостереженнях. Наприклад, можна було звернути увагу дитини на атмосферні явища, що відбувалися перед очима. Це, перш за все, вітер, як рух повітря. Дуже корисно було змайструвати простий флюгер та спостерігати по ньому направлення вітру. Дуже важливі спостереження явищ, що залежать від вітру, повінь річок, роботи вітру на піщаних берегах та зимові заметілі. Під час спостерігання явища вивітрювання, в місцевості з гранітами, учні легко могли пояснити походження піску та глини. До всього курсу дитина збирала відповідні колекції.

Систематичне спостереження за явищами природи, рух сонця та луни, кругообіг води у природі, життя річок, озер, болот, зміни у твердій оболонці Землі, факти з життя тварин і рослин, а також різні прояви праці людини – це все цікавило дитину. Підручник на момент такого викладання був не потрібен. Тільки живе спілкування з навколишньою природою було єдиним збудником мислення та давало матеріал для подальшої роботи, яку учні виконували під керівництвом викладача. Спостереження дитиною явищ природи робило її більш допитливою. Учням ставили питання, на які вони самостійно шукали відповідь. Отже, учні більш міцно запам’ятовували інформацію, яку самостійно здобували.

У практиці природничої освіти в українських гімназіях розрізняли наочність графічну, засновану на користуванні різними графічними зображеннями предметів і явищ (малюнки, стінні таблиці, діапозитиви), і наочність предметну, засновану на вивченні справжніх предметів і явищ (колекції, препарати, моделі, досліди). Взагалі, термін «наочність» вживався у широкому розумінні і означав педагогічне застосування реальних предметів і явищ, а також графічних зображень предметів і явищ. Саме у цьому значенні вживали термін, коли говорили про «наочні посібники».

Головним чином сприяти правильній взаємодії відчуттів та ідей при поясненні матеріалу допомагало застосовування наочності.

Доцільно звернути увагу на те, що деякі вчителі використовували наочність під час самого читання матеріалу, призупиняючись у тих містах,

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

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

де потрібно наочно показати. Але таке використання наочності разом з читанням мало поступовий, квапливий, уривчастий характер. Увага учнів при такому порядку постійного переходу від книги до наочного посібника губилась. У результаті ані вивченого матеріалу, ані системи думок, ані вивчених предметів і явищ, що були описані у підручнику.

Інша група вчителів практикувала наочні пояснення після проходження матеріалу з підручника, для того, щоб пояснити, підкріпити та доповнити його зміст.

Третя група викладачів використовували попередні бесіди наочного характеру, які готували учнів до розумінні та засвоєння змісту навчального матеріалу, впорядкування системи думок. Але на практиці підтвердився той факт, що попередні бесіди з використанням наочності вели до того, що учні не вміли самостійно читати та одержувати знання з книги.

Для використання на практиці були представлені різні наочні посібники, котрі знаходились у навколишньому середовищі, або виготовлялися самими учнями, або були у продажу. Особливо цінними були посібники першої категорії, як природній матеріал, а саме: група наочних посібників, що мали вагоме значення у дійсності учнів: тварини, дерева і інші рослини, взагалі предмети. До цієї групи можна віднести і такі предмети, які учні могли приносити до класної кімнати для вивчення – це живі та сухі екземпляри рослин, злакові, лікарські рослини, бур’яни, різні квітки, каміння, зразки ґрунту. У таких ситуаціях учитель використовував у навчальних цілях наочні матеріали, які давала навколишня природа.

Іншу групу складали наочні посібники, які викликали оновлюючі, оживляючі уявлення в учнів, а також асоціації уже знайомих предметів, які сприяли з’ясуванню, виправленню і доповненню цих уявлень. До цієї групи належали: чучела, моделі, колекції, картини – зоологічні, біологічні, побутові, зміст яких пов’язаний з життям і природою.

До найбільш популярних наочних посібників цієї групи належали:

– «Чотири пори року», чотири великі кольорові картини, виготовлені Д. Д. Семеновим;

– «З російського життя та природи», десять великих кольорових картин;

– «Вирощування хліба» дев’ять невеликих картин, які представляли історію хліба;

– 20 великих таблиць з природознавства, пристосованих для природи Батьківщини видавництва Імператорського Вільно-економічного товариства.

Варто звернути увагу на те, що в досліджуваний період у гімназіях велике значення мали посібники другої категорії, які виготовляли самі учні.

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

До третьої групи належали наочні посібники, які утворювали закріплення уявлень: чучела, моделі, картини тварин, птахів і рослин, яких немає в оточуючій дійсності, а також явища природи, недоступні безпосередньо спостереженню, географічні карти, глобуси.

У методичних виданнях Б. Райкова та К. Ягодовського особливо підкреслено необхідність засвоєння знань учнів шляхом самостійної роботи з дослідним матеріалом. Під час такої роботи відбувалась заміна досліду-ілюстрації на дослід експериментального типу. Ідеї, закладені в дослідницькому методі, у тому числі новітні на той час напрацювання в галузі організації контролю за допомогою цього методу знань, умінь та навичок учнів [5], не дали позитивного результату у практиці тогочасної гімназії, бо не мали достатнього матеріального, фахово-кадрового підкріплення.

Під час дослідів викладач використовував наочний виклад, прагнув привести дітей до самостійного находження доступних для них висновків і узагальнень, розкривав можливість учням знаходити нові зв'язки між фактами і явищами навколишнього середовища. І. Полянський та Н. Рубакін зауважували, що природничі досліди давали багато простору для діяльності учнів. Проте й стверджуючий метод, також мав свої цінні освітні сторони: розвивав спостережливість, надавав знанням більш міцний і конкретний характер, і тим самим сприяв їхн засвоєнню. Доцільно підкреслити, що далеко не всі питання шкільного природознавства могли бути пророблені за допомогою досліду. Отже, навіть за наявності відкриваючого методу неможливо відкинути й стверджуючий, оголосивши його застарілим і непридатним для шкіл. Із зазначеного можна виокремити освітнє значення дослідницького методу.

Зокрема:

– за правильних умов постановки у великій мірі він сприяв розвитку вміння логічно мислити в галузі конкретних фактів;

– дослідницький метод відповідав природі дитини й законам її розвитку.

Жваве слово вчителя, підтримане яскравим графічним зображенням на класній дошці, може дати учням ряд глибоких і міцних вражень, ясне уявлення про ті факти і явища, спостерігати які вони позбавлені можливості. Професор Київського університету І. Сікорський такими словами характеризував значення живого слова у справі викладання: «Все почуте нами носить характер багатої наочності і закріплюється тисячами асоціативних зв'язків, що потім слугуватимуть такими ж тисячами початкових точок для згадування [3, 37]».

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

Висновки. Отже, проведене дослідження дало підстави дійти висновку про те, що природнича освіта в другій половині XIX – на початку XX століття забезпечувалася чітким визначенням змісту природничої освіти, використанням різних методів навчання (словесних, практичних, спостережень, методів дослідного навчання).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в проведенні в напрямі вивчення інших проблем організації природничої освіти та визначення перспектив творчого використання досвіду минулих років у сучасних школах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев П. Правила и программы всех классов мужских гимназий и прогимназий Ведомства Министерства Народного Просвещения. (Свод узаконений и распоряжений со всеми дополнениями и разъяснениями к ним) / П. Алексеев. – Одесса : Книгоиздат «Школа», 1917. – 209 с.

2. Грузинский А. Е. Литературные беседы в Пироговское время (страничка из истории нашей средней школы) / А. Е. Грузинский // Вестник воспитания. – 1900. – № 5. – С. 360.

3. Методы первоначального обучения. Часть II. Естествознание. География. Рисование. / [сост. С. И. Сазонов, Я. И. Ковальский]. – М. : Книгоиздат Польза, 1905. – 190 с.

4. Правила для учеников Харьковских гимназий и прогимназий // Державний архів Харківської області – Ф. 266, оп. 1, ед. хр. 704, арк 1–15.

5. Райков Б. Е. Пути и методы натуралистического просвещения / Б. Е. Райков. – М., Изд-во АН СССР, 1960. – 524 с.

6. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. Выпуск VI. Приложения к журналам комиссии. – СПб. : Тип. СПб тюрьмы, 1900. – 425 с.

7. Циркуляр про дисциплинарный контроль в средних учебных заведениях // Центральний державний історичний архів України м. Київ. – Ф. 1710, оп. 1, ед. хр. 18.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Никитюк. Методы обучения естестенных дисциплин в гимназиях Украины (вторая половина XIX – начало XX века).

В статье раскрыты взгляды выдающихся педагогов и методистов на состояние преподавания предметов естественного цикла и проанализирован вклад ученых в обогащение методического материала по этим предметам в гимназиях Украины в период второй половины XIX – начала XX века. Выявлено и охарактеризовано ведущие методы обучения естественных дисциплин. Проанализирован и обобщен вопрос методов получения естественного образования в гимназиях Украины второй половины XIX – начале XX века.

***Ключевые слова**: естественное образование, методы обучения, гимназии, явления природы, наглядность.*

SUMMARY

L. Nikityuk. Methods of teaching of natural education are in gymnasium of Ukraine (the second half of the XIX-th the beginning of XX-th century).

The article describes views of prominent teachers and methodists to status of teaching the subjects of natural cycle and scientists' contribution to enriching of methodical

material of these subjects in the gymnasium of Ukraine in the period of the second half of XIX and the beginning of XX th century. Identified and characterized the leading methods of teaching natural education. The question of application of methods of study of natural education is analysed and generalized in the gymnasium of Ukraine of the second half of XIX the beginning of XX of century.

Key words: natural education, methods of teaching, gymnasium, the phenomena of nature, visualization.

УДК 004.582

Д. А. Покришень
Чернігівський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського

НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЮ: ОМНІПРЕЗЕНТНІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглянуто омніпрезентні сервіси та ресурси, які можуть бути корисними у використанні науковцям, вчителям, студентам, учням. Зокрема сервіс Wolfram|Alpha, як альтернатива звичайному пошуку; Dropbox – синхронізація даних; Google Chrome – безкоштовний, кросплатформений браузер, а також магазин Chrome Web Store. Наведено їх переваги та недоліки у порівнянні з іншими ресурсами, а також для користувача. Продемонстровано конкретні приклади їх застосування.

***Ключові слова**: омніпрезентні інформаційно-комунікаційні технології, Wolfram|Alpha, Dropbox, Chrome.*

Постановка проблеми. Сьогодні існує велика кількість різноманітного прикладного програмного забезпечення призначеного для різних цілей. До них можна віднести: текстові редактори (Word, WordPad, Блокнот); табличні процесори (Excel, Lotus); системи ілюстративної та ділової графіки та видавничі системи (Corel Draw, PageMaker, Adobe Photoshop, Adobe Acrobat, Macromedia Flash); системи управління базами даних (Visual Foxpro, Paradox, Access, Base); експертні системи; системи автоматизованого проектування (AutoCad); програми створення презентацій (Power Point); системи ведення бухгалтерського обліку (1С-бухгалтерія); правові БД (Лига, Право); програми розпізнавання символів (Fine Reader); програми-перекладачі (PROMT, LINGVO); програми оброблення відео- та звукових фільмів (Cool Edit, WinAMP); навчальні системи іноземних мов; програми математичних розрахунків, моделювання та аналізу експериментальних даних.

Існує багато науково-методичної та навчальної літератури щодо їх використання в навчально-виховному процесі, психолого-педагогічні аспекти, про пререваги та недоліки використання різних версій цих програм. Беззаперечним є і той факт, що все це позитивно впливає на інфомаційну культуру та компетентності з інформаційно-комунікаційних технологій школяра, студента, вчителя або просто звичайної людини.

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

Вищезазначені програмні продукти вже багато років використовуються у навчальній діяльності, при оформлені різноманітної документації тому зупинятись на методиці їх використання немає сенсу.

Але інформаційні технології не стоять на місці, виникають все більше дуже корисних нових засобів, що залишаються позаувагою масового користувача.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичні і методичні аспекти навчання інформатики в сучасних умовах та аналіз проблем інформатичної освіти досліджували Б. С. Гершунський, В. М. Глушков [4], О. М. Гончарова, В. В. Губарєв, А. П. Єршов [5], М. І. Жалдак, Т. П. Кобильник [6], К. К. Колін [7], В. В. Лаптєв [8], В. М. Монахов, Н. В. Морзе [9], О. О. Ракітіна [10], С. А. Раков [11], Ю. С. Рамський, Є. М. Смирнова-Трибульська, Ю. В. Триус [12] та ін.

Мета статті – визначити термін «омніпрезентні інформаційно-комунікаційні технології». Проведення огляду та конкрених прикладів використання омніпрезентних інформаційно-комунікаційні технології, які залишились поза увагою, але можуть буди досить корисними у роботі та навчанні науковця, вчителя, студента, учня.

Виклад основного матеріалу. Омніпрезентні (з англ. omniprésent – «омніпрезентний», «всюдисущий», «постійний») інформаційно-комунікаційні технології – загальновживана сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробляння, зберігання, розповсюдження, показу і використання інформації в інтересах її користувачів.

Під омніпрезентним будемо розуміти програмне забезпечення, яке можуть використовувати користувачі з різних предметних областей. Тобто загальновживане програмне забезпечення.

✓ Wolfram|Alpha

Безкоштовний технічний ресурс Wolfram|Alpha (http://www.wolframalpha.com) від компанії Wolfram Research. Який є новим способом одержання даних та відповідей – без використання пошуку в мережі, а за допомогою швидких розрахунків, основою яких є величезна колекція вбудованих даних, алгоритмів та методів [1].

Особливістю роботи сервісу є не виконання простого пошуку популярних сайтів на яких зустрічається певна послідовність символів (як це роблять Google, Yahoo, Yandex, Bing, Ask та ін.), а надає відповідь на конкретне запитання. Наприклад, запитавши у системи про кількість населення в Україні у 2030 році одержали наступний результат показаний на рис. 1.

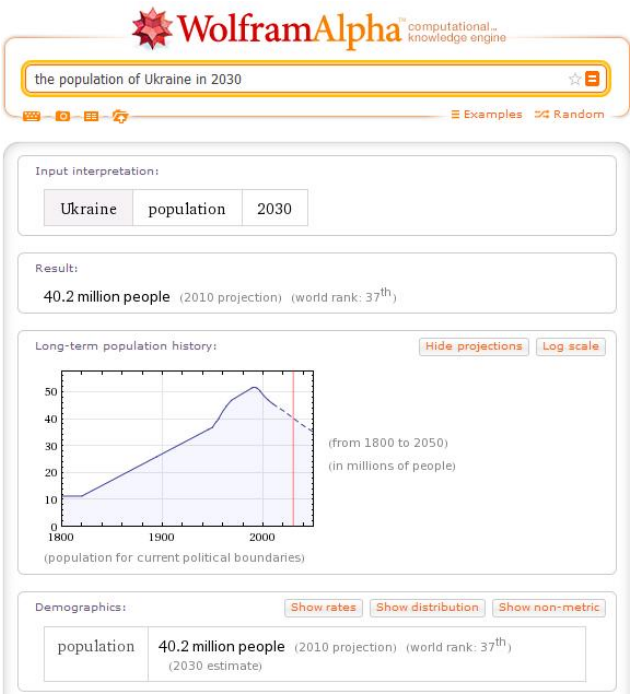

Рис. 1. Результат роботи Wolfram|Alpha

Правильно поставлені запитання дадуть змогу знаходити потрібні результати. Крім словесних запитань система також розуміє ц аналітичні вирази. Саме тому ця система буде цікавою при вивченні гуманітарних та природничо-математичних дисциплін.

Даний ресурс є кросплатформеним, має веб-інтерфейс, не вимогливий до апаратних ресурсів, так як розрахунки виконуються на серверах Wolfram|Alpha. Для користувачів, які використовують його через комп'ютери та ноутбуки безкоштовний, а для планшетів необхідно придбати додаток за символічну плату 2,99$.

До недоліків можна віднести таке: англомовний інтерфейс; словесні запити необхідно робити також англійською мовою; база знань, яка використовується американська та західноєвропейська.

Попри свої недоліки ця система заслуговує на увагу, адже дозволяє значно розширити пізнавальну діяльність, є новим джерелом одержання знань.

✓ Dropbox

Безкоштовний сервіс, що дозволяє взяти з собою фотографії, документи, відео і в будь-якому місці з легкістю ними поділитися. Був заснований в 2007 році двома студентами Дрю Х'юстоном і Араш Фірдоусі, які втомилися від відправки електронною поштою файлів самим собі, щоб користуватися ними на роботі. Сьогодні, більш ніж 50 мільйонів людей на всіх континентах використовують Dropbox, щоб завжди мати під рукою матеріал, спільно з рідними, друзями та колегами по роботі [2].

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

Дуже часто буває надлишкове дублювання електронних документів, якщо Ви маєте комп'ютер на роботі та вдома ноутбук. Після багаторазового переписування та копіювання їх на інші електронні носії важко знайти потрібну версію того чи іншого документу. Також при від'їзді у відрядження не завжди знаєш які з них тобі знадобляться. Використання ресурсів на зразок Sky Drive від Microsoft, e-Disk від Ukr.net та Docs, Drive від Google не дають змоги швидкого доступу та редагування документів, мають багато обмежень до файлів, що завантажуються.

Отже є необхідність у використані синхронізації робочих документів на різних комп'ютерах та з можливістю доступу до них через мережу Інтернет. Сервіс Dropbox надає всі ці можливості. Має веб-інтерфейс (рис. 2), програма клієнт для всіх масових десктопних та мобільних ОС, безкоштовна.

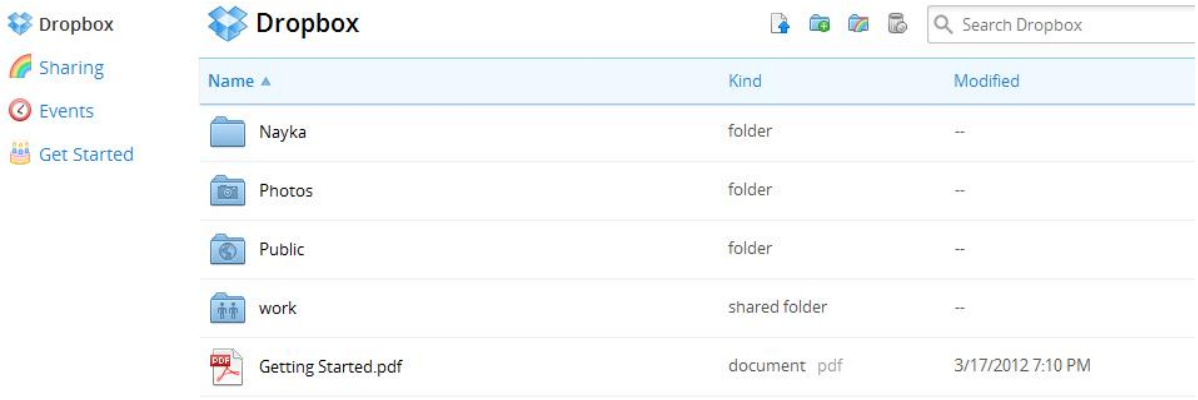

Рис. 2. Веб-інтерфейс Dropbox

Особливістю даного сервісу є створення звичайної папки з назвою Dropbox, на всіх ваших комп'ютерах де встановлено цей клієнт її вміст однаковий, а також дублюється на сервері. Таким чином маєте доступ до своїх документів не залежно від вашого місця знаходження.

До недоліків можна віднести: англомовний інтерфейс, обмеженість у розмірі простору (2-8Гб безкоштовно), на всіх комп'ютерах де встановлено клієнт зникає вільний простір від 2 до 8 Гб.

Дані недоліки не впливають на якість роботи сервісу. Для реєстрації, налагодження та встановлення клієнту не потрібно мати спеціальних знань з ІКТ або англійської мови. Навіть двох гігабайт вільного простору достатньо для збереження робочих документів та нормальної роботи науковця/вчителя/студента/учня.

✓ Google Chrome

Різні браузери мають свої переваги та недоліки, тому розглянемо найбільш популярний на сьогодні Chrome.

Оновлення версій відбувається кожні шість тижнів, має україномовний інтерфейс, кросплатформений (серед мобільних платформ

та звичайних комп'ютерів), велика кількість додаткового різноманітного програмного забезпечення, на мобільних платформах можливе голосове керування пошуком.

Для повноцінного використання всіх функцій даного браузера необхідно мати обліковий запис у Google (name@gmail.com). Реєстрація відбувається так само, як і в будь-якій системі, але потрібно вводити правдиві дані про себе.

У цьому браузері нас цікавитиме саме додаткове програмне забезпечення, яке можна отримати через Chrome Web Store.

Перейти до нього можна вибравши в нижній частині нової вкладки *«Програми»* замість *«Часто відвідувані»*. У Chrome Web Store є велика кількість навчального програмного забезпечення для підтримки вивчення іноземних мов (англійська, німецька, французька, іспанська, японська, китайська та інші), математики (3D Functions Plotter), фізики, астрономії (Planetarium), музики, малювання та інших навчальний предметів. Встановлені програми зберігаються на серверах Google.

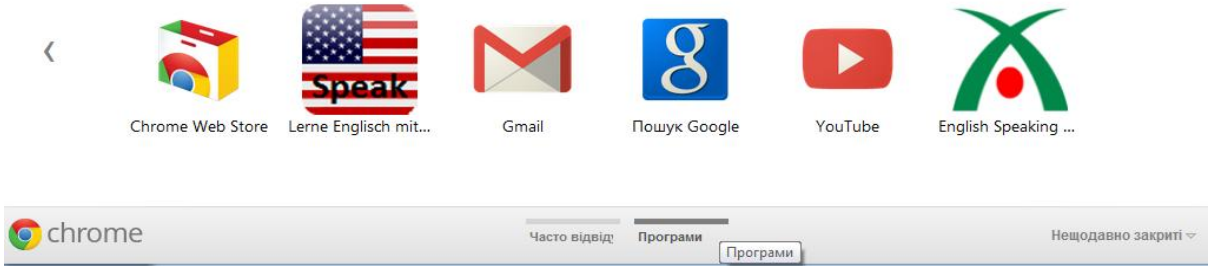

Рис. 3. Встановлені програми у Chrome

До недоліків можна віднести необхідність реєстрації у Google; іншомовний інтерфейс додаткових програм, але Chrome сам пропонує за необхідності зробити переклад сторінки на українську мову.

Висновки. Проведений огляд омніпрезентних сервісів та ресурсів дозволить більш якісно використовувати інформаційно-комунікаційні технологій у навчальній діяльності, роботі та у повсякденному житті науковця, вчителя, студента, учня. Що в свою чергу безпосередньо впливає на інформаційну культуру та компетентності з ІКТ, дозволить розвивати абстрактне мислення, творчі здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. About Wolfram|Alpha [Електронний ресурс] // Wolfram|Alpha. – Режим доступу : http://www.wolframalpha.com/about.html
2. About Dropbox [Електронний ресурс] // Dropbox . – Режим доступу : https://www.dropbox.com/about
3. Олефір Г. І. Транскультурні аспекти перекладу наукової літератури [Електронний ресурс] // Г. І. Олефір. – Режим доступу : http://ganna-olefir.at.ua/publ/tezi/1-1-0-11

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

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

4. Глушков В. М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – М. : Наука, 1987. – 552 с.

5. Ершов А. П. Концепция использования средств вычислительной техники в сфере образования (информатизация образования) / А. П. Ершов. – Новосибирск, 1990. – 58 с.

6. Кобильник Т. П. Про вивчення систем комп'ютерної математики у педагогічному університеті / Т. П Кобильник // Наукові записки : зб. наук. статей НПУ ім. М. П. Драгоманова / [упор. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – Вип. LXIV (64). – С. 91–97.

7. Колин К. К. Формирование современного естественнонаучного мировоззрения / К. К. Колин // Синергетика : человек, общество. – М. : РАГС, 2000. – С. 16–25.

8. Лаптев В. В. Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки / В. В. Лаптев, Н. И. Рыжова, М. В. Швецкий– СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. – 352 с.

9. Морзе Н. В. Основи методичної підготовки вчителя інформатики : [монографія] / Н. В. Морзе. – К. : Курс, 2003. – 372 с.

10. Ракитина Е. А. Теоретические основы построения концепции непрерывного курса информатики / Е. А. Ракитина. – М. : Информатика и образование, 2002. – 88 с.

11. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

12. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін: [монографія] / Ю. В.Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Д. А. Покришень. В помощь учителю: омнипрезентные информационно-коммуникационные технологи.

В стаье рассмотрны омнипрезентные сервисы и ресурсы, которые могут быть полезны в использовании ученым, учителям, студентам, учащимся. В частности сервис Wolfram | Alpha, как альтернатива обычному поиску; Dropbox – синхронизация данных; Google Chrome – бесплатный, кроссплатформенных браузер, а также магазин Chrome Web Store. Приведены их преимущества и недостатки по сравнению с другими ресурсами, а также для пользователя. Продемонстрировано конкретные примеры их применения.

***Ключевые слова**: омнипрезентни информационно-коммуникационные технологии, Wolfram | Alpha, Dropbox, Chrome.*

SUMMARY

D. Pokryshen. To help teachers: omnipresent ICT.

Considered omniprezentni services and resources that may be useful to use scientists, teachers, students, pupils. Particular service Wolfram | Alpha, as an alternative to the usual finding; Dropbox – synchronization; Google Chrome – a free, cross-platform browser and store Chrome Web Store. Given their advantages and disadvantages compared to other resources, as well as for the user. Demonstrated specific examples of their application.

Key words: omniprezentni information and communication technology, Wolfram | Alpha, Dropbox, Chrome.

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

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

УДК 82.09:821.161.2:37(09)«18/19»

Г. В. Приходько
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ: ГЕНДЕРНИЙ КОНТЕНТ-АНАЛІЗ

У статті обґрунтовано доцільність залучення творів художньої літератури у якості джерельної бази до дослідження проблем історії педагогіки. Використано метод контент-аналізу як інструмент опанування історико-педагогіних процесів з позиції гендерного підходу.

***Ключові слова**: гендерні дослідження, історія педагогіки, українська література, контент-аналіз, гендерні стереотипи.*

Постановка проблеми. Історія педагогіки має значну кількість фактів, описів, наукових повідомлень, у яких відображено проблеми навчання і виховання. Історико-педагогічною наукою також накопичений специфічний методологічний інструментарій для обробки, інтерпретації та використання даного фактичного матеріалу. Однак сучасна педагогічна практика дещо випереджає розвиток педагогічної академічної науки.

Аналіз вихідних концептуальних засад організації та здійснення історико-педагогічних досліджень, зроблений на основі опрацювання праць вітчизняних учених (Л. Березівської, М. Богуславського, Б. Года, Л. Ваховського, Н. Дічек, С. Золотухіної, В. Курило, Н. Побірченко, О. Сухомлинської та ін.), дозволяє окреслити суперечності методологічного рівня, вирішення яких набуває першочергового значення. По-перше, за умов сучасності розширюється та поглиблюється проблематика історико-педагогічних розвідок, але теоретико-методологічні основи власне історії педагогіки залишаються дещо статичними. По-друге, евристичні можливості загальнонаукових методологічних підходів, засобів дослідження наукових фактів у практиці історико-педагогічних досліджень застосовуються не повною мірою.

Отже, актуальності набуває аналітичне узагальнення, внутрішнє узгодження методологічного інструментарія дослідження проблем історії педагогіки. Оптимізації потребує також джерельна база в напрямі її розширення за межі суто педагогічних текстів. У даному контексті доволі цікавою є проблема залучення творів художньої літератури як додаткового джерела вивчення історико-педагогічних процесів.

Нагальною є потреба розробки нових або адаптація вже існуючих дослідницьких підходів, зокрема гендерного, із відповідними

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

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

інструментальним забезпеченням щодо організації та здійснення досліджень історії педагогіки з включенням проблем статі.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній історико-педагогічній науці розпочато процес обґрунтування мети, змісту, принципів, визначення доцільності і значущості гендерно зорієнтованих наукових пошуків. Дедалі активними стають дослідження проблем історії педагогіки із залученням категорії «гендеру». Зокрема, історико-педагогічні дослідження, у яких використовується гендерний категоріальний апарат, представлено працями С. Івах, О. Кікінеджі, В. Кравця, О. Литвиненко, З. Нагачевської, О. Петренко, М. Рижкової, Н. Слюсаренко та ін.

Під час вивчення історико-педагогічних процесів з позиції гендерного підходу цими фахівцями активно застосовуються методи історико-педагогічного аналізу, історико-компаративістський, агрегативний, казуальний, інтерпретативний, історико-структурний, проблемно-генетичний, біографічний методи, метод деконструкції, метод контент-аналізу, метод гендерного аналізу. За їхньої допомоги формуються наукові вектори досліджень проблеми статі в історії педагогіки.

У межах даної статті спробуємо використати метод контент-аналізу до дослідження гендерних відносин в українській селянській родині з можливим виходом до висвітлення питань освітньо-виховного характеру. У якості емпіричної бази використаємо твори української літератури XIX – початку XX століття.

Гендерологами доведено, що спрямованість процесу навчання і виховання істотною мірою визначається існуючими в суспільстві гендерними стереотипами як стандартизованими уявлення про моделі поведінки і риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» [6, 19]. Ці уявлення мають соціокультурну природу і, пронизуючи практично усі сфери життєдіяльності, відображаються на рівні індивідуальної свідомості учасників навчально-виховного процесу.

Мета статті – застосувати метод контент-аналізу української художньої літератури XIX – початку XX століття щодо репрезентації у них саме гендерних стереотипів.

Досягнення окресленої мети стає можливим за рахунок вирішення таких дослідницьких завдань: доведення доцільності застосування української літератури у якості джерела вивчення історії педагогіки; практичного застосування методу контент-аналізу художніх творів задля виявлення в них гендерних стереотипів.

Виклад основного матеріалу. Основу джерельної бази сучасних історико-педагогічних розвідок традиційно становлять архівні документи

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

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

та матеріали, періодичні видання та педагогічні праці, які написано або опубліковано у відповідний досліджуваний період. Натомість твори художньої літератури як першоджерело з проблем навчання і виховання практично не опрацьовувалися. Однак інформаційний потенціал цих творів у якості додаткової джерельної бази досить часто використовують сучасні фахівці з історичних наук. Наприклад, Н. Аксьоновою, під час аналізц міфо-ритуальної основи дитячих ігор, проаналізовано художні твори XIX ст., І. Петрій у процесі вивченні історії Східної Галичини залучено пам'ятки мемуарної літератури, О. Ятищук при дослідженні побуту та звичаїв українського народу опрацьовано твори Г. Квітки-Основ'яненка.

Ураховуючи цей досвід та факт стрімкого розширення та поглиблення проблематики сучасних досліджень з історії педагогіки, особливої актуальності набуває залучення більш широкого спектру джерельної бази, зокрема творів художньої літератури.

Виходячи із поставленої задачі, нами серед текстових масивів української літератури окресленого періоду в довільному порядку обрано праці письменників, що включено до навчальної програми освітніх закладів середньої ланки. Зокрема, це повісті та оповідання Марко Вовчок (1833-1907) «Сестра», «Три долі», Ольги Кобилянської (1863-1942) «Земля», «Царівна», Михайла Костомарова (1817–1885) «Син», Василя Мови-Лиманського (1842-1891) «Старе гніздо і молоді птахи», Івана Нечуя-Левицького (1838-1918) «Дві московки». Деякі цитати із творів подано без перекладу, в авторському формулюванні, задля збереження основної думки письменників.

У якості аргументів щодо доцільності опрацювання та наукової достовірності творів української літератури, датованих зокрема XIX – початком XX століття, можемо підкреслити те, що історичні етапи вітчизняного письменства – романтизм, реалізм і модернізм, які протікали в межах окресленого періоду, обумовлювали змістовне й сутнісне навантаження художніх тестів. Тогочасна література представлена фольклорно-етнографічною прозою, соціально-побутовими творами, історико-романтичними драмами, яким притаманні історична детермінованість, типовість, життєвість, розкриття рис національного характеру, індивідуальної психології, традиційних ознак українського побуту [1]. Питання виховного характеру розкривалися через осмислення історико-культурної ролі жінки та відображенні її соціальних статусів (дівчини, жінки, баби; дружини, матері, господарки, вихователька). Виходячи з цього, вважаємо, що в роботі із художніми творами як

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

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

емпіричним матеріалом може бути досліджено й деякі аспекти процесу соціалізації та виховання.

Зазначимо, якщо хронологічні межі певного історико-педагогічного дослідження визначено саме XIX – початком XX століття, варто враховувати: соціалізація та виховання дітей здійснювалося переважно селянською громадою й родиною. А переважна більшість романтичних і реалістичних художніх творів присвячена саме селянству, а надто різним сферам життєдіяльності селянської родини. Вочевидь, у відповідних працях певною мірою розкрито питання сімейного, трудового, морального та іншого виховання дітей.

Беручи до уваги потребу залучення категорії «гендеру» до процесу вивчення проблем історії педагогіки, методологічною платформою такого дослідження має стати гендерний підхід. Як напрям теоретичного пізнання та інтерпретації джерельної бази з історії педагогіки гендерний підхід, за твердженням Л. Штильової, передбачає урахування соціокультурних детермінант і напрямів трансформацій «питання статі» в педагогічному минулому [9, 143].

Серед переваг методології гендерного підходу є її міждисциплінарне підґрунтя, що дозволяє застосовувати у процесі вивчення історії педагогіки, використовуючи досить широкий спектр наукових методів. Зокрема, особливу наукову цінність становить метод контент-аналізу, засновником і головним теоретиком якого був американський дослідник Г. Лассвелл [3].

Зазначимо, що в сучасних гендерних дослідженнях досить активно застосовують методи аналізу текстів, які мають науково-практичний потенціал. З позиції гендерного підходу проаналізовано пласт української прози та художньої літератури (В. Агеєва, М. Ковалик, М. Крупка, Г. Маковей), російську дитячу художню літературу (Л. Семенова), твори англомовної літератури (М. Єлифьорова, Т. Кононенко, Н. Собецька), жанри усної народної творчості (А. Желобовський, В. Пугач, Т. Пуларія, М. Русакова), жіночі літературні образи (О. Барсукова), жіночий автобіографічний текст (М. Рюткьонен), епістолярні тексти (В. Гайденко), педагогічні тексти (О. Гончаренко), навчальні посібники та підручники (Н. Козлова, Н. Павлущенко, О. Ярская-Смирнова) тощо.

Зауважимо, сучасні інтерпретаційні підходи названих досліджень базуються передусім на засадах і теоретичному апараті постструктуралістських концепцій Ж. Деріди, Ж. Лакана, М. Фуко. Спираючись на існуючі напрацювання, розглянемо, у чому полягає сутність методу контент-аналізу як системної процедури. Основна мета методу

полягає в об'єктивному аналізі певного змісту у його кількісно-якісній площині. Контент-аналіз застосовують при наявності великого за обсягом і несистематизованого матеріалу, безпосереднє застосування якого утруднено. Кількісний підрахунок дозволяє зробити об'єктивні висновки щодо частоти/повторюваності одиниці аналізу в тексті (текстах). Якісний аналіз розкриває контекст, у якому досліджуване явище власне уживається.

Контент-аналіз проводиться згідно з принципами обґрунтованості та відтворюваності, репрезентативного охоплення досліджуваних джерел і об'єктивності процедури і результатів аналізу. Аналіз здійснюється за виробленими правилами, його категорії та визначення – однозначні. При цьому увесь зміст аналізу має бути впорядкованим через категорії, що обираються залежно від мети, об'єкта і предмета дослідження; всі елементи повинні бути реально присутніми і зафіксованими в результатах.

Окреслені принципи й умови здійснення контент-аналізу, зауважує В. Іванов, висуваються задля того, щоб будь-який дослідник на тому ж матеріалі дійшов аналогічних висновків, як і його попередники [3].

На підставі вищезазначеного визначимо основні параметри обраного методу, за допомогою яких буде вирішено науково-пошукові завдання та досягнуто мету даної статті.

Оскільки гендерна теорія досліджує питання природи та специфіки функціонування гендерних стереотипів у культурі, нами обрано в якості одиниці аналізу кількісні та якісні відображення гендерних стереотипів у зазначених творах. У межах даного дослідження значення набуває частота проявів гендерних стереотипів у літературних творах та їх якісна характеристика відповідно до сучасної гендерної теорії. Віднайдення характеристик маскулінного і фемінного як способу пояснення певної біологічної даності чоловіка й жінки виступає якісним параметром контент-аналізу.

Зауважимо, усі гендерні стереотипи, висвітлені в науковій літературі, вчені пропонують об'єднувати у три групи:

I. Стереотипи маскулінності-фемінності.

II. Стереотипи, пов'язані із закріпленням сімейних і професійних ролей у відповідності до статті.

III. Стереотипи щодо розподілу праці між особами чоловічої та жіночої статей та відмінностей у професійній діяльності.

На разі, проведений контент-аналіз творів художньої літератури засвідчив наявність у них усіх трьох груп гендерних стереотипів.

Відповідно до першої групи гендерних стереотипів чоловікам і жінкам приписуються досить полярні психологічні якості та риси

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

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

особистості. Як от жінку/матір зазвичай зображено добрим янгелем-охоронцем, Берегинею [5], ніжною [7], покірною, тихою, ввічливою, дещо недалекоглядною: «жіночий розум на що добре здатний?» [2, 44], іноді занадто балакучою: «На те вона жінка, аби язик у неї не стояв за зубами та аби день і ніч тараторила» [4, 25]. Натомість чоловіка/батька наділено такими зовнішніми та внутрішніми рисами – суровий, не здатний на ласку [5], високий, огрядний, красивий, сильний [7], кремезний, норовливий, моторний, розумний [2].

Можемо констатувати, саме такі образи й моделі поведінки жінки/чоловіка були найбільш прийнятними та схвальними у традиційному українському суспільстві. Тому осуду із боку сільської громади зазнає Марина як така, що не відповідає традиційному образу «жінки»: відверта із хлопцями, смілива, самостійна, відважна [8].

Однак у творчому доробку, наприклад, І. Нечуя-Левицького жіночі образи представлено двома типами: активним та пасивним. Так, Кайдашиха, Мотря із «Кайдашевої сім'ї», Марина з «Бурлачки», Степанида і Марта з «Хмар» не відповідають стандартизованим уявленням про моделі поведінки і риси характеру, які укладаються в поняття «жіноче». На противагу цим образам Нимидора, Мелашка, Ганна наділені традиційними «жіночими» рисами. Вони здатні лише на переживання та споглядання, смиренність перед несправедливістю навколишнього світу.

Відтак, чоловічі образи зображено домінантними, незалежними, схильними до логічних суджень, натомість, жіночі – покірними, залежними, емоційними, ніжними. Вочевидь, жінка займала підлеглу позицію по відношенню до свого чоловіка, яка схвалювалася та підтримувалася основними соціальними інститутами – сільською громадою, церквою. Це свідчить про відтворення гендерних відносин у селянській родині, яка, відповідно, була патріархальною за своєю суттю. Вважаємо, наявність подекуди активних жіночих літературних образів свідчить про те, що стереотипи маскулінності-фемінності дійсно є уявними, соціально змодельованими, такими, що не відповідають життєвим реаліям. Тому вони не можуть претендувати на статус усталених взірців поведінки і рис характеру чоловіків і жінок.

Більш традиційну картину демонструє друга група гендерних стереотипів – закріплення сімейних і професійних ролей у відповідності до статті – характеризують наступні висловлювання. «... якоже подобает мужу учити жену свою, ударил свою жену… . Сам сочетаешься браком, и сам будешь учить жену свою…, единый раз рукою, другой же раз жезлом

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

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

побити, иногда же и плетью; от того жена не умрет, но паче ума приемлет…; и церковь повелевает мужу наказывать по вине жену свою, и кто наказание жене не творит, тот сам себе грех на душу возлагает» [5, 24]. «Совершилось венчание. …новобрачная наклонилась к ногам жениха, а тот прикрыл ее полою платья. Это символически означало первенство, которое по праву, предоставлено церковью мужу над женой» [5, 106]. «Обесчестили, опростоволосили! Я мужняя жена, вышла замуж – никто моих волос не видал, а они мои волосы отрыли!» [5, 115].

У досліджених творах О. Кобилянської [4] віднайдено дві головні соціальні ролі жінки – дітонародження та виховання. При цьому власне мати уособлює терпіння, а волю діти унаслідують від бабусі. Покірності від дітей вимагали передусім у відносинах з батьком: «Покорись батькові доню... лучше буде» [2, 207]; «...батько проти дітей повинен грізно держатись!» [7, 147].

Характерні риси існування статевовікової стратифікації в житті українського села XIX – початку XX століття прослідковуються в таких рядках: «... толпа обоих полов и разных возрастов: тут были и дети, и молодые парни и девки, и сморщенные старики и старухи» [5, 132]. «Обычай ставить перед женой и детьми хозяина сосуды поменьше величиной, чем перед самим хозяином, означало то, что жена ниже мужа, а дети ниже отца и матери» [5, 75]. «Хазяїн... у господарстві, чи так, сам усе поміркує, і переділить, а жінці тільки скаже, коли треба... вона усе прийма» [2, 180].

Якщо «... хозяин был на службе; в доме оставались жена с двумя детьми и бабка. По тогдашним нравам, бабка была главное лицо в доме» [5, 97]. Зауважимо, жінки старшого віку набували такої почесної функції тому, що вже не займали активної соціальної позиції, пов’язаної із виконанням певних соціальних ролей у межах громади та можливості дітонародження.

Традиційного розподілу на праве/ліве, почесне/другорядне, чоловіче/жіноче набував навіть простір, у якому протікало життя селянина. Так, почесним було місце під іконами, його займав священик, праворуч сідав хазяїн – чоловік, жінки не сідали разом з чоловіками за стіл [5, 40]. У церкві розташування прихожан відбувалося наступним чином: «У правому притворі стояли чоловіки та парубки, у лівому – діди, діти, а в бабинці – молодиці та дівчата» [8, 15].

Аналіз художніх текстів дає підстави стверджувати, що для жінок головними соціальними ролями на селі були сімейні, для чоловіків – професійні, орієнтовані на позасімейну діяльність.

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

Стереотипи третьої групи (розподіл праці між особами чоловічої та жіночої статей та відмінності у професійній діяльності) художньо змальовано зокрема І. Нечуєм-Левицьким у повісті «Дві московки». Так, розподіл праці у традиційному українському суспільстві здійснювався наступним чином: чоловік зайнятий поза межами домашнього господарства, жінка опікується огородиною, садибою, приготуванням їжі, стара мати – виховує онука [8].

У повісті «Старе гніздо і молоді птахи» удівець Загреба розподіл праці між жінкою та чоловіком розуміє так: «Не моя це річ до печі зазирати та за капустою доглядати... Це була справа моєї покійниці» [7, 137].

Вищенаведене підтверджує факт наповненості гендерними стереотипами сільського життя та відтворення гендерних відносин у традиційній українській селянській родині. Вважаємо, споглядання гендерних відносин підростаючим поколінням певною мірою впливало на процес його соціалізації та виховання у традиційній українській селянській родині.

Висновки. За рахунок використання методу контент-аналіз української літератури XIX – початку XX століття доведено доцільність її залучення у якості додаткового джерела вивчення проблем історії педагогіки. Зокрема, аналіз літературних творів як рефлексії письменників може бути доречним у дослідженні педагогічних аспектів внутрішньо сімейних відносин, стереотипів поведінки, ціннісних орієнтацій, проблем сімейного виховання в контексті соціонормативної культури українського народу.

Кількісний підрахунок, зроблений згідно з методикою контент-аналізу, дозволяє зробити об’єктивні висновки щодо значної кількості уживань одиниці аналізу (у даному випадку гендерних стереотипів) у досліджуваних літературних текстах. Якісний аналіз надає можливість визначити, що стереотипи «чоловічого» і «жіночого» є результатом соціокультурної детермінації статі у традиційному патріархальному суспільстві.

Проведене дослідження доводить, що логічне осмислення, кваліфіковане пояснення, наукова оцінка історико-педагогічних фактів і подій можливі за рахунок адаптації у межах педагогічної науки нових дослідницьких підходів, зокрема гендерного. Більш презентативними такі дослідження стають за рахунок опрацювання додаткових джерел, серед яких на разі визнано українську літературу.

Перспективи подальших дослідженб убачаємо в обґрунтування й розробки специфіки вивчення освітньо-виховних процесів із залученням категорії «гендеру» як соціальної особливості статі, а також адаптація гендерного категоріального апарату в проблемному полі історико-педагогічної науки.

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус Н. В. Стильові особливості моделювання жіночих характерів в українській літературі другої половини XIX – початку XX ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / Н. В. Білоус. – К., 2005. – 20 с.

2. Вовчок Марко. Народні оповідання : [повісті та оповідання] / Марко Вовчок. – К.: Веселка, 1983. – 276 с.

3. Іванов В. Ф. Принципи і умови контент-аналізу та вимоги до нього [Електронний ресурс] / В. Ф. Іванов. – Режим доступу : http://jornlib.univ.kiev.ua

4. Кобилянська Ольга. Земля : [Повість. Оповідання] / Ольга Кобилянська. – Ужгород : Вид-во «Карпати», 1981. – 408 с.

5. Костомаров Н. И. Сын. Холоп. Сорок лет : [повести] / Н. И. Костомаров. – К. : «Дніпро», 1987. – 384 с.

6. Клецина И. С. Гендерная социализация : учеб. пособ. / И. С. Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

7. Мова (Лиманський) В. С. Старе гніздо й молоді птахи / [упоряд., авт. передм. та приміт. О. Ф. Ставицький]. – К. : Дніпро, 1990. – 421 с.

8. Непочаті рудники: Твори І. С. Нечуя-Левицького : навч. посіб. в 2 кн. [упоряд., передм. і комент. Ю. Ф. Ярмиша]. – К. : Грамота, 2003. – Кн. 1. – 560 с.

9. Штылева Л. В. Гендерный подход в курсе истории педагогики / Л. В. Штылева // Высшее образование в России. – 2011. – № 7. – С. 142–146.

РЕЗЮМЕ

А. В. Приходько. Украинская литература XIX – начала XX столетия как источник изучения истории педагогики: гендерный контент-анализ.

В статье доказана необходимость использования художественных произведений в качестве источников исследования проблем истории педагогики. Использован метод контент-анализа как инструмент изучения историко-педагогических процессов с позиции гендерного подхода.

***Ключевые слова**: гендерные исследования, история педагогики, украинская литература, контент-анализ, гендерные стереотипы.*

SUMMARY

A. Prihodko. Ukrainian fiction and poetry of the XIX – beginning XX century as a source research of history of pedagogic: gender content-analysis.

The purpose of the article is to give some information on Ukrainian fiction and poetry as a source research of history of pedagogic. The article touches upon the content-analysis method as a gender approach instrument under the learning of history-pedagogical process.

Key words: gender researches, history of pedagogic, Ukrainian fiction and poetry, content-analysis, gender stereotypes.

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

УДК 37.013.2: 069.12 (091)

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

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ДИТЯЧИХ МУЗЕЇВ (XIX – початок XX ст.)

У статті розглянуто зарубіжний досвід створення та розвитку перших дитячих музеїв XIX – початку XX століття, проблему педагогічного впливу освітнього середовища дитячого музею на особистість. Ідеться також про формування філософських поглядів на освітню мету і завдання музею видатних педагогів XIX століття.

***Ключові слова**: дитячий музей, освітнє середовище, музейна педагогіка.*

Постановка проблеми. Музей – це унікальне освітнє середовище, насичене високою силою інформаційної та емоційної взаємодії. Завдяки своїм сутнісним ознакам він має виняткові можливості для впливу на особистість, формування її світогляду та духовних цінностей. Він має специфічні можливості для освоєння реальності людського існування. Цей чинник є особливо актуальним для дитячого музею. Виховання дитини у спеціально створених умовах і пошук найбільш ефективних з них є однією з ключових проблем вітчизняної та зарубіжної педагогічної теорії і практики.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні дослідження вітчизняних (Т. Бєлофастова, Л. Данилова, І. Калиниченко, Ю. Ключко, Ю. Павленко, І. Самсакова) та зарубіжних науковців (Й. Бенеш (J. Beneŝ), О. Ванслова, А. Грегорова (A. Gregorova), І. Косова, О. Медведєва, К. Патцвал (K. Patzwall), Б. Столяров, К. Шрайнер (K. Schreiner), М. Юхневич) свідчать про те, що музеї позитивно впливають на якість освіти. Особлива увага приділяється дитячим музеям. До цієї проблеми зверталися педагоги XIX – початку XX століття, а саме А. Ліхтварк, Г. Кершенштейнер, А. Зеленко, дедалі частіше апелюють до цієї проблеми й сучасні науковці – Н. Макарова, Б. Столяров, М. Юхневич та ін.

Мета статті – вивчити зарубіжний досвід зі створення та розвитку перших дитячих музеїв у XIX – на початку XX століттях, з’ясувати роль видатних педагогів XIX століття на освітню мету і завдання дитячих музеїв.

Виклад основного матеріалу. У середині XIX століття музейна діяльність характеризується пошуком нових форм організації освітнього простору, розробкою експозиційних новацій і способів взаємодії відвідувачів з музейними об’єктами. Формування філософських поглядів на мету і завдання музею відбувалося під впливом англійського письменника й теоретика мистецтва Дж. Рескіна (1819–1900), який убачав

у музеях місце, де «життєві спостереження людини використовуються для розвитку й усвідомлення почуття душевної краси, школи тренування очей і рук для нової творчості» [5, 16]. Шляхи реалізації своїх задумів Дж. Рескін уявляв не зовсім чітко, але спробував здійснити їх під час створення музею св. Георга у Шеффілді.

Однією з перших спроб створення музею нового типу став Південно-Кенсінгтонський музей в Англії. Його творці вважали, що головне завдання музею полягає в тому, щоб сприяти поширенню мистецтва серед різних верств суспільства та впливати на рівень його освіченості. Музейні експозиції демонстрували твори мистецтва і художньо виконані предмети, яким належало впливати на свідомість відвідувачів. Приблизно у цьому ж напрямку розвивалася музейна діяльність у США. Найбільші музеї Нью-Йорка, Бостона, Чикаго, подібно до Кенсінгтонського, орієнтувалися на практичну корисність музейної експозиції. Уже перший досвід реорганізації діяльності музею виявив, що просвітительська функція не зовсім вдало узгоджувалася з новими поглядами на роль, місце і можливості цього соціального інституту в системі залучення дітей, зокрема школярів, до культурної спадщини. Проте усвідомлення обмеженості просвітительства як способу пізнання, що реалізовувався в музейному просторі, стимулювало активізацію дослідницької активності, яка згодом дістала назву музейно-педагогічна.

Ідея створення музейно-педагогічного простору, що був орієнтований винятково на дітей, виникла й одержала найбільш яскраве і багатоманітне втілення в Англії. З виникненням першого дитячого музею починається історія зовсім нового типу музею, у якому все – склад колекції, прийоми експонування, методи і форми роботи з аудиторією – має свою специфіку, зумовлену орієнтацією на інтереси і потреби дітей.

У 1872 р. принц Уельський у Лондоні відкрив Музей дитинства. Він став частиною Південно-Кенсінгтонського музею й спеціалізувався на збиранні раритетних речей, але особлива увага приділялася колекціонуванню костюмів, іграшок та ігор різних країн [5, 53]. Дитячий музей був надзвичайно популярним серед відвідувачів, але, незважаючи на це, лише з 20-х років XX ст. почав спеціалізуватися на роботі з дітьми і вчителями. Порівнюючи програму англійського музею з програмами дитячих музеїв США, які ставили собі за мету розвиток, навчання дитини і підготовку її до життя в суспільстві за допомогою музейних колекцій, вони мали обмежений характер [4, 17].

Багато вчених – батьківщиною дитячих музеїв уважають США, оскільки за період з 1899 по 1925 рр. тут з’явилася ціла група музеїв, які у своїй

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

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

діяльності спиралися на педагогічні концепції. Уперше дитячий музей у Сполучених Штатах Америки було відкрито у 1899 р. у Брукліні. Ініціатором його створення стала вчителька Анна Біллінг Галлуп, яку в Америці вважають засновницею концепції Дитячого музею. Вона стверджувала, що музей повинен стати місцем, де діти не тільки ознайомлюються з різноманітними експонатами, але й відчувають себе учасниками численних цікавих подорожей та пригод. Її ідеї були підтримані Бруклінським інститутом мистецтв і науки, який передав музею два будинки і виділив частину колекцій для створення експозицій [4, 31]. Бруклінський дитячий музей став ініціатором нових принципів експонування та організації музейної роботи з дітьми, відразу здобув велику популярність у всій країні. Щорічно його відвідувало близько 94 000 вчителів і студентів. У 1938 р. з метою популяризації ідеї Дитячого музею про його діяльність було створено фільм «Дитина досліджує свій світ». Він користувався величезним успіхом і слугував навчальним матеріалом з проблеми візуальної освіти для розробки багатьох курсів для вчителів [2, 35].

У створенні дитячих музеїв США помітну роль відіграли праці відомого філософа, педагога і психолога Д. Дьюї (1859–1952) про створення нової школи, заснованої на особистому досвіді учнів. Він був прихильником залучення до шкільних занять предметів, що мають міждисциплінарний характер і посвячують дітей у реальності життя, – до активної самостійної діяльності, особистої відповідальності, вимагають активізації всіх органів чуття та поєднують розумову, дослідницьку і фізичну діяльність. Жодна кількість уроків з використанням наочності не може замінити, як уважав Д. Дьюї, спілкування з природою, ознайомлення із справжніми речами і матеріалами, з процесом виготовлення предметів, які «сприяють розвитку спостережливості, винахідливості, зростанню творчої уяви, логічного мислення і відчуття реальності, що перебуває в безпосередній боротьбі з дійсністю» [3]. Як стверджував педагог, практичні заняття сприяють розвиткові спостережливості, винахідливості, зростанню творчої уяви, логічного мислення і відчуття реальності, що набувається з вітагенного досвіду. Нині такі програми-подорожі в історію, іншу культуру є в багатьох музеях світу. Вони побудовані за принципом: максимум самостійної діяльності і занурення в незнайому для дітей реальність. Таким чином, Джон Дьюї став автором дитячих музейних програм [3, 39].

У 1901 р. Смітсоновський інститут у Вашингтоні відкрив першу у США Дитячу кімнату, що стала надалі моделлю створення самостійних дитячих відділень при дорослих музеях. У процесі створення простору та експозиції Дитячої кімнати враховувалися особливості дітей: їх інтереси, сприйняття і

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

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

фізичні можливості. «Знання починаються із здивування і відкриття» – це гасло було написане перед входом. Експонати були розміщені низько, так, щоб маленький відвідувач міг легко і детально розгледіти їх. Традиційний етикетаж латинською мовою було замінено доступними для дітей поясненнями. До того ж значне місце в експозиції посідали «живі експонати» – акваріум з рибами, співочі птахи й різноманітні тварини [6, 47].

На межі XIX–XX століть у формування дидактичних основ педагогіки музейної діяльності зробили свій внесок представники різних країн, які опинилися в епіцентрі експерименту і пошуків. Послідовник Дж. Рескіна американський теоретик мистецтва Д. Гудд одним із перших визначив мету музею – ознайомлення з ідеями через музейні експонати. Д. Гудд убачав освітній потенціал музейної колекції не тільки і не стільки в можливості ілюстрування певних ідей. Він пропонував починати музейну освіту не з лекцій фахівців з музейної справи, а з вивчення музейної колекції, рухаючись від розглядання й осмислення предметів експозиції до усвідомлення ідей, які вони персоніфікують. Частково ідеї Д. Гудда були реалізовані музеєм Метрополітен, який створив велику систему музейно-педагогічних програм для різних категорій відвідувачів, що налагодили цілеспрямовану роботу з навчальними закладами [3, 19].

Новаторські ідеї Д. Гудда подальшого розвитку дістали в дослідженнях секретаря Бостонського музею мистецтв Б. Гілмана (1852–1923). Він виклав філософські основи діяльності художнього музею як центру культури, закріплюючи за музейною освітою найважливішу функцію сприяння освоєнню культури шляхом розвитку здатності особистості відчувати й сприймати навколишній світ. На особливу увагу заслуговує думка автора про пріоритет музейного об’єкта перед інформацією про нього і думка про педагога як організатора пізнавальної діяльності в музейному просторі [5, 22].

Ці ідеї були творчо реалізовані музеями для дітей, у яких створені інтерактивні зони інших країн. Експонати можна було розглядати, доторкатися, переміщати, випробовувати у роботі. Під час створення чергових виставок або відкриття нових залів співробітники активно залучали дітей, обговорюючи з ними розміщення експонатів з метою зручності їх огляду. Такий підхід значно підсилював освітню функцію музейної колекції, не копіюючи і не повторюючи методи інших соціальних інститутів, зокрема, школи, а організувати процес освоєння культурної спадщини у формах, притаманних саме для музею.

Концепції, що акцентують музейно-педагогічну спрямованість освітньої діяльності музею, поступово утвердилися у Європі. Формування

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

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

цієї ідеології пов'язане з ім'ям німецького педагога Альфреда Ліхтварка (1852–1914), викладача однієї з привілейованих шкіл Гамбурга. А. Ліхтварк відмовився від загальноприйнятої методики роботи з творами образотворчого мистецтва, коли головною фігурою є фахівець-посередник між картиною і глядачем. Варто відзначити, що сформулювати цю ідею йому допомогла критика традиційних (аудиторних) методів вивчення історії мистецтв у школі, основу якої становили розповідь про життя художника, історичну епоху та її відображення в картині, сюжеті або стилях, школах, техніці живопису. Він відзначав, що у школі немає умов для особистого переживання учнем творів мистецтва, а досить поширена думка про те, що достатньо, «щоб хтось інший докладно ознайомився з твором мистецтва і відзвітував перед нами», потурає формуванню поверхового ставлення, до музейного предмета [5, 26–27].

Новаторство А. Ліхтварка полягало в обґрунтуванні педагогічної цінності музейних колекцій, створенні моделі побудови освітнього процесу «від речі» (безпосереднього спілкування з експонатами) до їх творчого осмислення, інтерпретації, формування особистісного емоційно-ціннісного ставлення. Це передбачає перетворення учня зі слухача, який запам'ятовує ідеї та інформацію, у глядача-дослідника, який у процесі осмисленого спілкування з експонатом здатний формувати власну думку і доказово її обґрунтовувати та відстоювати, створюючи індивідуальну систему цінностей.

Погляди А. Ліхтварка були розвинені його співвітчизниками – К. Фолем (1867–1917) і Г. Кершенштейнером (1854–1932). Автор обґрунтовує необхідність особливої підготовки публіки до відвідування музею – «вправами для очей», тому що без цього більшість відвідувачів почувають себе безпорадними і «позбавленими права голосу в художніх питаннях» [7, 12]. Н. Фоль відзначав, що питання про те, у якому вигляді вони повинні здійснюватися, є найбільш суперечливим і важким. Педагогічні дослідження показали неефективність традиційного підходу до спілкування дітей з музейними предметами. Набагато важливіше для творчого навчання дитини – самостійно взаємодіяти з експонатами музею: підходити до них без упередженості, шукати їх пояснення в них самих, порівнювати, зівставляти, досліджувати, формувати свій погляд і доводити його, що, зрештою, створює умови для розвитку творчих здібностей.

У контексті нашого дослідження, важливими, видаються музейно-педагогічні погляди Г. Кершенштейнера. Він висловлює думки про те, що процес освіти не може зводитися до засвоєння певної суми знань; суть освіти – в залученні особистості до культурної спадщини, унікальним сховищем якої є музей. Музейні зали перетворюються у специфічний

освітній простір, у якому процес освіти становить активну пізнавальну діяльність учня, що оперує «не описом речей, а самими речами». На цих методологічних принципах ґрунтується створення музею природознавства і техніки в Мюнхені. Його колекція включала експонати, виставлені не тільки для огляду, але й для експериментування: повертаючи ручку збоку скляної колекційної шафи, можна змусити працювати друкарську машину, млин або модель парового плуга. У відділі повітря можна було спостерігати за вітром, який переносить насіння, або за роботою людини з повітряними апаратами тощо.

Подальшу розробку принципів музейно-педагогічної освіти здійснив Г. Фройденталь (1905–1990), який визначив школу і музей як дві сфери, кожна з яких реалізує освітню функцію у своїх специфічних формах, які безпосередньо випливають із природи кожного соціокультурного інституту.

У 1913 р. був заснований Дитячий музей у Бостоні. Ініціатива з його створення належала групі університетських викладачів і шкільних учителів, які ще з 1909 р. активно пропагували використання наочності в навчанні, застосовуючи частину колекцій Бостонського музею природничої історії на заняттях у школі. Тут же вперше були організовані спеціальні програми для сліпих і глухих дітей. Співробітники Дитячого музею Бостона налагодили міцні контакти музею і школи, широко практикували видачу експонатів і матеріалів для використання їх на уроках у школі [3, 61].

У 1917 р. було відкрито Дитячий музей у Детройті. Це перший в Америці дитячий музей, який виник як частина державної шкільної системи в результаті кооперації Музею мистецтв й Управління освіти Детройта. У перші роки свого існування Дитячий музей державних шкіл міста працював за трьома основними напрямами:

– організація курсів музейних занять, пов’язаних зі шкільними програмами;

– формування матеріалів з колекцій музею, які видавалися для їх використання на уроках у школах;

– підготовка позашкільних музейних програм, які відвідували батьки з дітьми у вільний час і у вихідні дні, що робило музей одним із центрів культурного життя міста.

У музейно-педагогічному процесі була відмічена принципова різниця між шкільною і музейною освітою, суть останньої – у пріоритеті музейного експоната як об’єкта освіти над інформацією про нього, у зв’язку з чим музейному педагогові відводилася роль «стимулятора» побаченого, а не носія знань [6, 52].

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

У 1925 р. Дитячий музей було відкрито у штаті Індіанаполіс завдяки зусиллям групи жінок–громадських діячок на чолі з Дж. Кері, яка створила власну концепцію дитячого музею, ураховуючи специфіку штату Індіанаполіс. Однією з найголовніших ідей було привернути увагу дітей до створення музею, навчити їх через самостійну діяльність цінувати і зберігати предмети, що залишилися від попередніх поколінь. Музей в основному було створено з тих предметів, які дарували діти та їх батьки, оскільки у штаті Індіанаполіс проживали вихідці з різних регіонів і культурних груп, то музей став місцем, де діти вчилися поважати і розуміти культуру інших людей. «Музей повинен створювати умови для освіти дітей, здорового відпочинку і накопичення знань дорослих» – таким був висновок першого етапу розвитку дитячого музею [4, 49]. Усі ці музеї були продуктом приватної педагогічної ініціативи, орієнтованої на освітні запити суспільства.

Дитячі музеї США стали стимулом до розробки концепції вітчизняного Дитячого музею. Дослідник-музеєзнавець А. У. Зеленко, побувавши у 1903–1904 рр. у Північній Америці, написав книгу про досвід її дитячих музеїв. Саме в діяльності таких музеїв учений убачав створення «нової культури людства» [4]. Свою концепцію Дитячого музею А. Зеленко обґрунтовував на чуттєвому сприйнятті дитиною світу.

Висновки. Таким чином, перші дитячі музеї створювалися з ініціативи приватних осіб або групи ентузіастів. Як правило, вони користувалися підтримкою значних державних музеїв, які віддавали дитячим музеям частину своїх колекцій. Створення дитячих музеїв як альтернативних освітніх центрів давало можливість практичного запровадження нових психолого-педагогічних ідей і методів у реальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зеленко А. У. Детские музеи Северной Америки / А. У. Зеленко. – М. : Работник просвещения, 1926. – 232 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед.. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком, Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Макарова-Таман Н. Г. Детские музеи в России и зарубежом / Макарова-Таман Н. Г., Медведева Е. Б., Юхневич М. Ю. – М., 2001. – 127 с.
4. Ребенок в музее. Новые векторы детского музейного движения / [отв. ред. М. Юхневич]. – М. : Академ. проект, 2006. – 125 с.
5. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика : учеб. пособие / Б. А. Столяров. – М. : Высш. шк., 2004. – 216 с.
6. Хадсон К. Влиятельные музеи / К. Хадсон. – Новосибирск : Сибир. хронограф, 2001. – 196 с.
7. Tierkinder im Museum Naturhistorisches Museum Mainz. – Mainz, 1990. – S. 12.

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

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

РЕЗЮМЕ

В. В. Снагощенко. Становление и развитие детских музеев (XIX – начало XX вв.).

В статье рассмотрены зарубежный опыт создания и развития первых детских музеев в XIX – начале XX вв., проблема педагогического влияния образовательной среды детского музея на личность. Речь идёт также о формировании философских взглядов на образовательную цель и задачи музея известных педагогов XIX века.

***Ключевые слова**: детский музей, образовательная среда, музейная педагогика.*

SUMMARY

V. Snagoschenko. Becoming and development of child's museums (XIX – beginning of XX century).

Foreign experience of creation and development of the first child's museums of XIX is examined in the article – to beginning of XX of century, problem of pedagogical influence of educational environment of child's museum on personality. Speech goes also about forming of philosophical looks to the educational aim and tasks to the museum of prominent teachers of XIX century.

Key words: child's museum, educational environment, museum pedagogics.

УДК 37:7.012:373.62

О. А. Фурса
Художественный институт моделирования
и дизайна имени Сальвадора Дали

НЕКОТОРЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПОСТСОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки дизайнеров и развития системы дизайн-образования. Особое внимание уделяется содержанию, формам и методам обучения, формированию личностных качеств будущего дизайнера.

***Ключевые слова**: дизайн, дизайнер, дизайн-образование, пленэрная практика, культуротворческая среда.*

Постановка проблемы. Дизайн – величайшее современное искусство. Плоды работы дизайнера, должны доставлять удовольствие тем, кто ими пользуется. Дизайн – это конструирование предметов потребления (вещей, машин, интерьеров и др.), основанное на сочетании удобства, экономичности и красоты. Дизайн стремится охватить все аспекты окружающей человека среды. Дизайн каждый обозначает по-разному, для кого-то это работа, для кого-то выражение себя, для кого-то жизнь. Современный дизайн сформировался и признан мировым сообществом как особая сфера человеческой деятельности в постиндустриальный период развития общества. Он воплощает в себе диалектическое единство социального, производственно-экономического, организационно-административного, информационного, личностного элементов,

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

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

существенно влияющих на формирование и удовлетворение потребностей человека и социально-политической ситуации в обществе [1, 3]. Поэтому подготовка специалиста в области дизайна представляет собой довольно сложную интегрированную систему, в которой художественно-эстетическая составляющая тесно переплетается с технической и должна иметь надёжное психолого-педагогическое основание. В связи с этим актуализируется проблема разработки целостной системы дизайн-образования, в которой следует учитывать достижения и ошибки прошлого.

Анализ актуальних исследований. В научном дискурсе имеются серьёзные попытки модернизации дизайна и дизайн-образования. Исследованием различных аспектов дизайн-образования с начала 90-х годов XX в. занимаются известные дизайнеры и ученые. В информационном пространстве имеются труды, в которых освещены сущность дизайн-образования (В. П. Климов, С. М. Кожуховская, Е. В. Ткаченко, Х. Г. Тхагопсоева и др.), раскрыты отдельные методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна (А. И. Генисаретский, В. М. Косов, Е. М. Лазарев, В. Ф. Сидоренко и др.) и методические аспекты дизайн-образования (О. В. Вишневская, И. Я. Герасименко и др.); некоторые вопросы становления и развития дизайн-образования за рубежом (С. И. Никуленко, А. П. Павлов, С. А. Чебоненко); проблемы искусствоведения, дизайна и профессиональной подготовки будущих дизайнеров (Е. А. Антонович, А. Я. Боднар, А. В. Бойчук, И. В. Голод, Г. Е. Гребенюк, В. Я. Даниленко, В. П. Коновал, В. Ф. Прусак, В. А. Радкевич, С. В. Рибин, М. Р. Селивачов, А. В. Чебыкин, В. А. Яблонский). Однако в научной плоскости недостаточно освещены проблемы исторического развития дизайн-образования.

Цель статьи – рассмотреть некоторые тенденции профессиональной подготовки дизайнеров и развития системы дизайн-образования. При этом особый акцент не обходимо сделать на содержании, формах и методах обучения, формировании личностных качеств будущего дизайнера.

Изложение основного материала. Известно, что в советской системе подготовки специалистов главной задачей являлось формирование и развитие определенных знаний, умений и навыков. Развитие культуры личности, потребность общества в ее индивидуальном своеобразии, творческом потенциале декларировались, но оставались вне влияния устаревших образовательных систем. Отчасти это было связано с тем, что с начала развития промышленного способа производства, в отличие от индивидуального ремесленного, цивилизация XX столетия рассматривалась как технократическая.

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

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

Дизайн, будучи особым способом существования человека в предметной среде, не имел своего четкого определения, да и не было прежде в этом особой необходимости, так как сама дизайнерская профессия была вызвана необходимостью работать на стыке «художественной и инженерно-технических зон». В начале XX века дизайнеру нужно было в первую очередь практически «восстановить связь между ними и превратить сферу этого стыка с рассадника дурного вкуса в важнейший источник стилеобразующих идей» – писал известный российский искусствовед С. О. Хан-Магомедов [2, 7].

Основная задача профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Одним из наиболее эффективных и оптимальных средств развития и широкого распространения дизайнерской культуры являются учреждения системы общего и профессионального образования. Это, в свою очередь, требует соответствующего кадрового обеспечения. В такой ситуации наступила сущностная необходимость построения системы дизайн-образования, создание учебно-программных материалов, научно-методических и методических разработок и, наконец, подготовки дизайнеров по разным направлениям деятельности [2, 94–101].

Современные мировые тенденции в развитии образовательных систем предусматривают переориентацию с технократической на антропосоциокультурный путь в подготовке специалистов. В частности, преодоление фрагментарного отношения человека к миру, формирование такой инвариантной модели образования, которая имеет способность продуцировать и репродуцировать становление творческой, гармонично целостной, культурно развитой личности. В связи с этим важным направлением формирования личности в условиях высшего дизайн-образования становятся культурологические тенденции.

Тем не менее в дизайн-образовании наблюдаются тенденции к подготовке специалистов узкой специализации, но вместе с тем существует тенденция к универсальности дизайнерского искусства. В первом случае – это специалисты, которые овладели базовыми знаниями, умениями и навыками, но не достигли того профессионального и культурного уровня, который дает свободу творчеству. В противном случае, например, дизайнер интерьера – он и художник, инженер-

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

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

строитель, и архитектор; в художественном моделировании это опять же и художник, и закройщик, и знаток текстиля, визажа и т.д. Дизайнеров готовят к универсальной проектной деятельности, в орбиту которой входят и промышленные изделия, и мебель, и текстиль, и одежда, и объекты графического дизайна, и малая архитектура (дизайн малых архитектурных форм, включающий витрины, вывески, остановки транспорта и т.д.), и сам транспорт – как эксклюзивный, так и серийный.

Существует и другая – эмпирическая тенденція, то есть направленность процесса, обнаруженная благодаря совокупности наблюдений и анализу данных по дизайн-образованию. Она еще не имеет логического или теоретического объяснения. Например, две тенденции в современном развитии дизайн-образования:

– первая – это люди которые дизайнерами становятся не благодаря, а скорее вопреки существующим дизайнерским учебным заведениям;

– вторая – особенность отечественного дизайн-образования – базовыми знаниями является широкая общеобразовательная подготовка, которая имеет свои корни ещё в XVIII – XIX вв.

Последняя в советское время приобрела характерные признаки «социалистического реализма», а во времена независимости вернулась к «мещанскому», или «мелкобуржуазному», стилю с претензиями на креативность и прогресс «за две гривны». Развитие современного общества, рыночной экономики требуют эффективной организации социокультурных процессов, производства качественных дизайн-продуктов. Решение этой задачи под силу только дизайнеру-профессионалу, что порождает необходимость культурного развития специалиста-дизайнера. Несогласованность потенциала дизайна по личностно-профессиональным признакам развития с реальным его влиянием на будущих специалистов-дизайнеров определила следующие противоречия:

– возрастающие требования к качеству подготовки специалистов-дизайнеров и реальный фрагментарный уровень развития их личностно-профессиональных качеств;

– культуросоответствие декларируемых педагогических условий, ориентированных на личностно-профессиональное развитие, и реальные узкопрофессиональные условия подготовки.

Преодоление этих противоречий тормозится, в частности, в связи с постепенным введением компьютерной графики как основной, а не вспомогательной дисциплины на первых курсах факультетов дизайна. Делается это за счет часов по рисунку и живописи и других художественно-развивающих дисциплин. Такая тенденция отчетливо наблюдается в табл. 1:

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

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

Таблица 1

Годы / Показатели	1985	1995	2005	2010
Количество художественно-развивающих часов	56	56	36	30–28
Проценты от учебного плана	72%	57%	30%	21%

Мы ставим перед собой цель – достичь верифицированой эффективности культуросоответствующих педагогических условий в развитии личностно-профессиональных качеств специалистов-дизайнеров, такие, как креативность, самостоятельность, проектная рефлексия, профессиональная компетентность, индивидуальный стиль, культура дизайнерского мышления.

Необходимым условием качественной подготовки будущих дизайнеров в художественном институте является отбор высококвалифицированных педагогов из числа ведущих специалистов художественного моделирования, строительства и архитектуры, рекламы, искусствоведов, художников, дизайнеров, членов Союза художников Украины, Союза дизайнеров, Конфедерации стилистов и дизайнеров Украины, научных работников и других работников, имеющих соответствующую психолого-педагогическую подготовку, глубокие профессиональные знания и стаж практической дизайнерской деятельности, опыт научно-педагогической работы. Выполнение этого условия осуществляется на конкурсной основе.

Инновационный характер отбора педагогических работников на конкурсной основе основывается на семестровом определении рейтинга преподавателя путем проведения анкетирования среди студентов и оценки его работы со стороны кафедры (цикловой комиссии) и администрации института и колледжа. С целью определения соответствия преподавателя занимаемой должности, уровня квалификации каждые 5 лет он проходит аттестацию. Итогом аттестации является творческий отчет аттестационной комиссии. Например, творческий отчет преподавателя кафедры дизайна может включать методический доклад на тему «Организация исследовательской деятельности будущих дизайнеров по дисциплине», «Конструирование и моделирование изделий», методические рекомендации по выполнению курсового и дипломного проектирования с вышеуказанной дисциплины, методическая разработка открытого занятия на тему «История возникновения и развития одежды. Функциональность одежды», сценарий семинара на тему «Роль и значимость аксессуаров в историческом и национальном костюме»,

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

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

реферат «Мастера моды», выставка творческих работ студентов «Образный костюм на основе исторического костюма определенной эпохи» и т.п. Эти формы отчетности определяют прежде всего уровень творческого потенциала преподавательского состава и способность развивать соответствующий потенциал в своих студентов.

Целенаправленная работа преподавателей на повышение уровня педагогического мастерства путем участия в научных и научно-практических конференциях, семинарах имеет положительное влияние и на студентов. Главное место в организации процесса профессионального обучения будущих дизайнеров имеет четкая система обмена опытом между преподавателями и студентами. Индивидуальные планы преподавателей составляются с учетом специфики деятельности соответствующих кафедр и цикловых комиссий.

Важной организационно-педагогической основой функционирования художественного института является развитие сотрудничества с творческими студиями известных дизайнеров, предприятиями дизайнерского профиля, основные направления которой определяются в соглашениях. Такими соглашениями является Соглашение о творческом сотрудничестве с дизайн-студией Александра Гапчука, Дианы Дорожкиной, «ВолСТан», домом моды «Rito», искусным агентством «Жемчужины сезона», «Лабораторией моды Вячеслава Зайцева» (г. Москва), дизайн-центром «ЕНЕКСИ-Энержи» (г. Мариуполь) и др. Это позволяет будущим специалистам по дизайну во время практического обучения не только закрепить приобретенные знания и умения по профессии, но и решать проблему трудоустройства. Выпускники колледжа и института успешно работают в ведущих учреждениях модельного бизнеса Украины, в дизайн-студиях известных дизайнеров, участвующих в развитии собственного бизнеса. Налаживанию таких тесных связей способствует эффективное проведение практики. От качественной ее организации в значительной степени зависит конкурентоспособность будущих дизайнеров.

В частности, для студентов, обучающихся на специальности «Дизайн» (специализация «Дизайн одежды и аксессуаров»), учебным планом предусмотрено прохождение ряда практик: пленэрные, этнографической и технологической.

Пленэрная практика проводится с целью закрепления теоретических знаний и практических навыков студентов, полученных при изучении таких предметов, как: «Основы композиции», «Графический дизайн», «Дизайн одежды и аксессуаров» и т.п.

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

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

Основной задачей пленэрной практики является овладение студентами на профессиональном уровне умениями и навыками выполнения эскизов. К задачам пленэрной практики отнесено овладения методикой построения рапортных и монорапортных композиций, основанных на принципах образной выразительности, практическими навыками по организации гармоничных сочетаний различных элементов и объединение их в целостные композиции, развитие художественного вкуса, образного мышления и фантазии, необходимые для будущего дизайнера, в частности для дизайнера одежды и аксессуаров.

Будущие специалисты по дизайну на пленэрной практике создают себе теоретическую и практическую базу для дальнейшей творческой работы в течение учебного года. Студенты колледжа во время пленэрной практики накапливают фактический материал из объектов природной среды и творческой деятельности человека с целью последующей их трансформации в образный костюм или отдельные его элементы и аксессуары.

Во время пленэрной практики у будущих дизайнеров формируются навыки творческого восприятия окружающего мира – как живого, так и искусственно созданного с помощью интеллекта, вдохновения и труда, практического воплощения новых дизайнерских идей в создании современного костюма, творческое мышление для реализации оригинального, нестереотипного ассоциативно-художественного процесса создания образного костюма и т.д.

Для качественного прохождения пленэрной практики студентов разрабатываются специальные требования к знаниям и умениям. Например, по результатам пленэрной практики студенты должны овладеть знаниями современных тенденций, закономерностей и особенностей графического дизайна, принципов трансформации любого объекта-первоисточника в декоративно-стилизованную композицию, этапов и особенностей построения и стилизации человека в графических эскизах костюма.

Во время пленэрной практики студенты должны научиться воплощать дизайнерские идеи в стилизованные декоративные и орнаментальные композиции, находить и применять необходимые для передачи и усиления художественного образа, создаваемый автором, графические средства, методы и приемы, на практике использовать графические особенности дизайна для создания и разработки костюма или коллекции костюмов, графическими и композиционными средствами отражать образную характеристику объектов или явлений стилизации в

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

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

предметах одежды и аксессуаров, рационально сочетать графическую лаконичность и композиционную выразительность эскизов при создании образного костюма и т.д.

На основе этого разрабатывается тематический план и программа пленэрной практики. Этнографическая практика проводится с целью закрепления теоретических знаний и практических навыков студентов, полученных при изучении таких дисциплин, как: «Основы композиции», «Графический дизайн», «Дизайн одежды и аксессуаров», «Этнография и фольклор», «Украинская и зарубежная культура», «Проектирование» и т.п.

Технологическая практика проводится с целью закрепления полученных студентами теоретических знаний, практических умений и навыков, полученных в ходе теоретического изучения дисциплин «Конструирование и моделирование одежды», «Технология изготовления одежды» и др.

Содержание технологической практики направлено на интеграцию знаний по конструированию, моделированию и технологий изготовления одежды как самое эффективное средство получения высококвалифицированных специалистов – дизайнеров одежды и аксессуаров, которые наряду с развитыми художественным вкусом, образным мышлением, фантазией при разработке художественного проекта костюма разных эпох и народностей: от делового костюма современной бизнес-леди до театрально-концертного с использованием различных стилей, должны обладать теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками. На художественное развитие личности будущего специалиста по дизайну в значительной степени влияют изобразительное и декоративно-прикладное искусство, представленные в образовательно-профессиональной программе такими дисциплинами, как рисунок, живопись, композиция, цветоведение, история искусств. Таким образом, расширяются возможности освоения будущими дизайнерами мирового и национального художественного искусства и на этой основе происходит формирование художественно-образного мышления, воображения, художественного вкуса, расширение эмоциональной сферы и творческого потенциала слушателей курсов дизайн-студии, студентов колледжа и института.

Дизайн-образование направлено на подготовку будущих дизайнеров к выполнению творческих, производственно-технических, проектно-художественных, организационно-творческих, управленческих и научно-методических функций в соответствии с выбранной специализацией. С учетом этого дизайн-образование должно быть направлено на

формирование у студентов таких важных профессиональных качеств, которые раскрывают их креативные возможности (восприимчивость; заинтересованность миром вещей, его многообразием и единством, способность к обобщению; автономность, независимость характера мышления, способность к общению с помощью рисунков, схем, чертежей, информационных средств; склонность к исследовательской и конкурсной деятельности, способность критически оценивать собственные и выполненные другими дизайн-проекты, способность к самоутверждению, ответственность за результаты собственной работы и т.п.). По результатам наших исследований доказана целесообразность функционирования в системе дизайн-образования учебного комплекса «детская дизайн-студия – колледж – институт».

Экспериментально подтверждена эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов по дизайну в такой последовательности «ученик дизайн-студии – студент колледжа (младший специалист) – студент института (бакалавр, специалист, магистр) – специалист в области дизайна» на принципах открытости, преемственности, индивидуализации и дифференциации: ученики общеобразовательных и специализированных художественных учебных заведений сначала учатся в дизайн-студии, а потом проходят все предусмотренные учебным планом уровни от младшего специалиста к бакалавру, специалисту и магистру. В то же время на учебу в художественный институт поступают выпускники общеобразовательных школ, безработные граждане, а также специалисты с производства. Выпускники колледжа и института трудоустраиваются в ведущих учреждениях модельного бизнеса. Убеждены, что предложенная модель является перспективной и достаточно гибкой системой подготовки будущих дизайнеров.

Развитие личностно-профессиональных качеств студентов позволяет повысить уровень их дизайн-проектов, в них ярче проявляются культуросоответствующие показатели, такие, как гармоничность, эстетичность, эргономичность, экологичность, экономичность, оригинальность, мастерство.

Каждое из направлений дизайн-образования имеет общие и особые цели, обладает разными средствами и возможностями создания условий функционирования культуротворческой среды, степенью решения задач обучения или воспитания. Так, воспитательные возможности предметной среды обитания человека могут быть обусловлены и качествами материально-вещественного окружения, но главным образом качеством отношений, степенью созидательной активности персонифицированных носителей культуротворчества.

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

Дизайнер-специалист, создавая вещи и среду по законам красоты, где его вкус реализован в композиции объекта, по-своему участвует в эстетическом воспитании. Известно, что эстетически значимая среда имеет способность воздействовать на аудиторию «исподволь», формируя и развивая основные элементы ценностно-ориентационного сознания: эстетического чувства, вкуса, оценки. Однако сложно со всей уверенностью однозначно утверждать, что воздействие окружающей среды имеет воспитательное воздействие на всех студентов. Восприятие среды достаточно субъективно, а вещи в дизайне – не предмет любования. Их потребление происходит без культурного посредника в процессе повседневности. Имманентные эстетические качества объекта дизайна могут быть и не восприняты потребителем. Обратная связь отсутствует. Процесс воспитания здесь коммуникативный, а не диалоговый.

Выводы. Педагогическое мастерство преподавателя, отвечающего за подготовку дизайнера-профессионала в том и состоит, что он не только делится знаниями, формирует профессиональные умения и навыки у своего воспитанника, но и развивает его художественно-эстетическую культуру, профессионально значимые качества личности, ценностное отношение к предмету. Такая тенденция характерна для учебных заведений с высокими качественными показателями дизайн-образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рижова І. С. Соціальна природа дизайну : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії / І. С. Рижова. – Запоріжжя, 1998. – 24 с.

2. Ткаченко Е. В. Дизайн-образование: концептуальные версии / Е. В. Ткаченко, В. П. Климов // Образование и наука. – 2000.– № 1 (3).– С. 94–101.

3. Хан-Магометов С. О. Пионеры советского дизайна / С. О. Хан-Магометов. – М. : Галарт, 1995. – 423 с.

РЕЗЮМЕ

О. О. Фурса. Деякі тенденції розвитку пострадянської системи дизайн-освіти.

У статті розглянуто особливості професійної підготовки дизайнерів і розвитку системи дизайн-освіти. Особлива увага приділяена змісту, формам і методам навчання, формуванню особистісних якостей майбутнього дизайнера.

***Ключові слова**: дизайн, дизайнер, дизайн-освіта, пленерна практика, культуротворче середовище.*

SUMMARY

O. Fursa. Some development tendences of post-soviet system of design education.

The article concerns the peculiarities of the training design and development of design education. Particular attention is paid to the contents, forms and methods of training, the formation of personality of the designer of the future.

Key words: design, designer, design education, plein-air practice, kulturotvorcheskay environment.

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

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.14(564.3)(045)

Н. Ю. Воєвутко
Маріупольський державний університет

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ КІПР У ХХ СТОЛІТТІ

У статті обґрунтовано підходи щодо визначення поняття «періодизація» в системі професійної підготовки вчителів. На засадах аналізу різних підходів до визначення соціокультурних, соціально-економічних й суспільно-політичних чинників, пануючих ідеологічних концепцій та педагогічних детермінант визначено та проаналізовано періоди становлення і розвитку системи професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр у ХХ столітті.

***Ключові слова**: періодизація, вища освіта, система професійної підготовки вчителів, Республіка Кіпр.*

Постановка проблеми. Періодизація як розподіл історико-педагогічної реальності на періоди, що якісно відрізняються один від одного, є обов'язковим засобом пізнання будь-яких історичних явищ і прогнозування можливостей їхнього розвитку в майбутньому. Через періодизацію можна більш глибоко показати співвідношення розвитку історичного процесу в цілому і окремих його аспектів. Вітчизняні та зарубіжні вчені визнають, що періодизація – це ефективний метод аналізу та впорядкування матеріалу [2, 77], одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання (О. Сухомлинська).

Системно-історичний підхід як методологічна основа дослідження надає змогу простежити трансформацію історико-педагогічного знання про становлення і розвиток системи професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр у ХХ столітті. Виокремлення основних періодів становлення і розвитку професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр допоможе ефективніше організувати дослідження питань освіти вчителів в цій країні, а також спрогнозувати тенденції її розвитку. Тому предметом дослідження обрано систему професійної підготовки вчителів на Кіпрі у діахронічному вимірі.

Аналіз актуальних досліджень. Хронологічні межі дослідження визначено з урахуванням результатів наукових розвідок кіпрських та грецьких учених С. Петру (Σ. Πέτρου), М. Маратефтіса (Μ. Μαραθεύτης), М. Іоанніду-Куцеліні (Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη), І. Персіаніса (Ι. Περσιάνης), П. Персіяніса (Π. Περσιάνης), А. Полідороса (Α. Πολυδώρος), К. Мірантопулоса (Κ. Μυρανθόπουλος), Т. Пападопулоса (Θ. Παπαδόπουλος), Х. Пападопулоса

(Χ. Παπαδόπουλος), М. Волонакіса (Μ. Βολονάκης), Л. Неофітоса (Λ. Νεοφύτου), Χ. Теофілідіса (Χ. Θεοφιλίδης), Е. Фт'які (Ε. Φτιάκα), Д. Хараламбуса (Δ. Χαραλάμπους).

Нами також враховано історико-педагогічні праці вчених Республіки Кіпр щодо: концепції розвитку неперервної освіти – Л. Філіппоса, (Λ. Φίλιππος), М. Русу (Μ. Ρούσου), Е. Хаджиянні-Йаку (Ε. Χατζηγιάννη-Γιάγκου), К. Калатаса (Κ. Καλαθάς); професійної педагогічної підготовки – П. Персіяніса (P. Persianis), А. Сепоса (Α. Σέπος), К. Кіпрідіму (Κ. Κυπριδήμου), П. Мавроса (Π. Μαύρος); системи післядипломної педагогічної освіти – З. Одиссеос-Полідору (Ζ. Οδυσσέως-Πολυδώρου); атестації професійної діяльності педагогічних працівників – (П. Пасіардіса (Π. Πασιαρδής), А. Анастасіадіса (Α. Αναστασιάδης), П. Ангелідіса (Π. Αγγελίδης); підвищення кваліфікації педагогічного персоналу (А. Іконому (Α. Οικονόμου), П. Продрому (Π. Προδρόμου); перепідготовки педагогів (Е. Хаджигеоргіу, А. Куртелласа, Е. С'яну-Кіргіу).

У контексті дослідження проблеми вважаємо за доцільне прокоментувати різні підходи до визначення періодів в історії розвитку педагогічної думки та освіти.

О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко пропонують здійснювати періодизацію історії педагогіки України за характерними культурно-освітніми й виховними виявами життя українського народу [3, 11]. С. Сисоєва, І. Соколова вважають провідним методом дослідження історії педагогіки персоналістично-біографічний, якій дозволяє дослідити історію розвитку педагогічної думки через призму сприйняття життя і творчої діяльності найвидатніших постатей, що внесли значний вклад у розвиток гуманістичної педагогіки [5, 5].

Академік А. Піскунов, аналізуючи принципи періодизації історії педагогіки Росії, вважає, що оцінювання явищ та фактів розвитку педагогіки та школи відбувалось під впливом «ідеологічних установок». Вчений пропонує здійснювати періодизацію історичного розвитку педагогічної думки та практики виховання у контексті еволюції загальноєвропейської цивілізації [4, 5]. Н. Гупан пропонує укладати періодизацію розвитку історико-педагогічної науки з урахуванням змін в проблематиці, методології, змісті, підходах до вивчення педагогічних явищ, а також впливів на розвиток науки соціокультурних процесів суспільного життя України [1, 14].

Мета статті – визначити та обґрунтувати періоди розвитку системи професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр у XX столітті.

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

Виклад основного матеріалу. Визначити періоди та етапи розвитку педагогічної освіти означає передусім знайти переходи в її історії, еволюційні зрушення, які відокремлюють один період розвитку від іншого. Для цього проаналізуємо наукові праці кіпрських учених і освітян.

В основі періодизації М. Маратефтіса – історичні події, соціально-політичні фактори, що детермінували розвиток кіпрської системи освіти, а також філософсько-освітні ідеї, що панували в суспільстві. Відтак, колонізація острову Великою Британією (1878–1960 рр.), національний рух опору кіпріотів за ідеї свободи та об'єднання з Грецією (1955–1959 рр.), проголошення незалежності Республіки Кіпр (16 серпня 1960 р.), турецька анексія північної частини острову (1974 р.) обумовили формування системи освіти Кіпру. Отже, М. Маратефтіс виділяє такі періоди розвитку кіпрської системи освіти: період туркократії (1571–1878 рр.), період англократії (1978–1960 рр), період незалежності Республіки Кіпр (з 1960 р.), та два його підперіоди: бурхливого розвитку грецько-кіпрської освіти (1960–1974 рр.), становлення та розвитку вищої освіти (з 1974 р. по теперішній час) [9].

М. Іоанніду-Куцеліні вважає, що розповсюдження освіти на острові обумовлено змінами суспільно-політичної активності громадян у доленосні для країни періоди англократії, незалежності, турецького вторгнення, зближення з Європою. В період англократії (1878–1959 рр.) у суспільстві панували ідеї зближення Кіпру з Грецією, а національна ідея сприймалася як вища цінність кіпрського суспільства, ефективна рушійна сила розвитку незалежної держави. Часи незалежності (1960–1974 рр.) схарактеризовано як період панування еллінізму на Кіпрі осмислення власної ідентичності, виробляння системи національно-державних інтересів. Після турецького вторгнення на острів (1974 р.) попередні еллінохристіянські ідеї стали ототожнюватися із консерватизмом та регресом. У період зближення з Європою (1984 р. – т.ч.), коли стали наявні економічний та соціальний розвиток країни, провідною метою державної політики у сфері освіти було визначено інтеграцію у європейський освітній простір [8].

С. Петру в межах періоду англократії (1878–1960 рр.) виділяє три історичних етапи, оцінюючи історичні події в країні з точки зору еволюційного розуміння прогресу. Першій етап припадає на 1878–1923 рр. У 1878 році Великобританія відповідно до так званої Кіпрської конвенції 1878 р. (таємний договір між Великобританією і Туреччиною) окупувала Кіпр, оволодівши найважливішим стратегічним пунктом у Східному Середземномор'ї. Другий етап – колонізація острову Великою Британією – охоплює 1923–1945 роки. Протягом третього етапу (1945–1960 рр.)

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

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

кіпрський народ виборює свою незалежність, право на самовизначення та виступає проти колоніального британського правління. Головною метою визвольного руху кіпріотів у 1955–1959 рр. була боротьба за встановлення незалежності на острові, що й закінчилося проголошенням у 1960 р. незалежної Республіки Кіпр [10].

В основі періодизації розвитку системи кіпрської освіти, яку пропонує А. Полідору, – зміни в освітній політиці, що супроводжували зміни державного устрою Кіпру. Ученим обґрунтовано такі періоди: лібералізації колоніальним урядом системи освіти Кіпру (1878–1923 рр.); централізації системи управління освітою англійським урядом (1923–1959 рр.); перехідний період державності Кіпру з орієнтацією на систему освіти Греції (1959–1960 рр.); еллінізації системи освіти Кіпру (з 1960 р. по т.ч.) [11].

У контексті дослідження вважаємо за необхідне розглянути історико-педагогічні етапи формування спеціальної (інклюзивної) освіти у Республіці Кіпр, що їх обґрунтовано професором Університету Кіпру Е. Фт'яка. Дослідниця виділяє чотири етапи: започаткування та поетапного формування спеціальної освіти (1929–1979 рр.); створення законодавчої бази спеціальної освіти (1979–1988 рр.); інтеграції дітей з обмеженими можливостями у шкільне середовище (1988–1999 рр.); створення збалансованої законодавчої бази спеціальної освіти, що узгоджується з гуманістичними філософськими парадигмами постмодерного суспільства і сучасними освітніми концепціями (1999 р. – теперішній час) [12, 62].

Х. Теофілідіс виділяє три періоди розвитку вищої освіти у Республіці Кіпр в межах історичного періоду незалежності острову (з 1960 р. по т.ч.), спираючись на законодавчий імператив розвитку вищої освіти, зокрема університетської. Першій період він називає періодом «нерішучості та коливань» (1960–1989 рр.), коли занадто довго на рівні держави та суспільства обговорювалося та вирішувалося питання про заснування на Кіпрі першого державного університету. У другий період «упевненості» (2001–2005 рр.) було засновано ще два державних університети – Технологічний університет Кіпру (Закон № 198(1)/2003 р.) та Відкритий університет Кіпру (Закон № 234(1) /2006 р.). «Період плюралізму» (з 2005 по т.ч.) відзначений заснуванням перших приватних університетів як вищих навчальних закладів найвищого, IV рівня акредитації (Закон 109 (I)/2005 р.) [7].

Спираючись на дослідження І. Соколової [6, 66], ми виділяємо п'ять компонентів генезисно-історичного аналізу, важливих для обґрунтування періодів розвитку системи професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр.

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

Перший компонент – це історичні, соціально-політичні фактори, що впливали на розвиток системи професійної підготовки вчителів у Республіці Кіпр у XX столітті. Другий компонент у нашому розумінні – це нормативна база розвитку системи освіти в певний історичний період для виділення основних цілей та змісту професійної підготовки вчителів. Третій компонент – це управління системою освіти, що дозволяє дослідити ґенезу системи адміністрування закладами професійної підготовки вчителів. Четвертий компонент формують організаційно-функціональні засади вищої педагогічної освіти Республіки Кіпр, а саме: структура та зміст професійної підготовки майбутніх учителів, організація педагогічної практики і системи післядипломної професійної освіти. П'ятим компонентом визначено педагогічні парадигми та концепції, які зумовили організаційні та структурні зміни в вищих закладах професійної педагогічної освіти в Республіці Кіпр у XX столітті.

Проаналізуємо особливості педагогічної освіти і професійної підготовки вчителів у кожний з виділених періодів.

1878–1893 рр. – Період допрофесійної підготовки вчителів, коли на острові вчителювали священики. Система управління освітою була простою: не існувало ані навчальних програм, ані канонів функціонування шкіл; вона складалася з таких інституцій, як Загальне зібрання сільських старост, Шкільні комісії міст і Шкільні комісії общин. Нижча межа періоду визначена подіями 1878 р., коли острів було колонізовано англійцями, які й розпочали просвітянську діяльність на Кіпрі. Верхня межа обумовлена відкриттям першого професійного закладу з підготовки вчителів – Всекіпрського педагогічного училища.

1893–1923 рр. – Період організації професійної педагогічної освіти. Учителі навчалися у грецьких училищах та призначалися до роботи головою селища або міста. Засновувались перші професійні заклади освіти – Всекіпрське педагогічне училище (1893 р.), Жіноче педагогічне училище (1903 р.), Інститут священиків у Ларнаці (1910 р.), випускники якого також працювали вчителями.

1923–1959 рр. – Період централізації професійної педагогічної освіти. Верхня межа цього періоду обумовлена прийняттям Закону «Про початкову освіту» (1923 р.), коли призначення на посаду вчителя здійснювалось Центральною радою з освіти, яка також визначала обов'язки вчителів та вносила пропозиції щодо вдосконалення законодавства у галузі освіти. Колоніальний уряд Законами 1923, 1929 та 1933 рр. повністю централізував початкову освіту на острові;

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

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

Законами 1935 та 1952 рр. здійснив спробу контролювати середню освіту. Грецькі освітні заклади поступово закривались, майбутні вчителі навчались в закладах професійної педагогічної освіти під керівництвом англійських директорів. 1 травня 1959 р. Дидактичний коледж, який функціонував під керівництвом британського директора, було передано грецькому суспільству острову Кіпр, який з 1 жовтня 1959 р. почав називатися Педагогічною Академією Кіпру. Це й обумовило визначення нами нижньої межі даного періоду.

1959–1974 рр. – період формування вищої педагогічної освіти і національної системи професійної підготовки вчителів. Дільяність Педагогічної академії Кіпру на методологічному, теоретичному і методичному рівнях було спрямовано на розвиток системи національної освіти Республіки Кіпр. Педагогічна академія Кіпру здійснювала професійну педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової та середньої школи; об'єднувала педагогічних працівників навчальних закладів та працівників системи загальної освіти Кіпру, спрямовуючи їхні спільні зусилля на розв'язання актуальних освітніх проблем. Педагогічна академія набуває неофіційного статусу центру підвищення кваліфікації учителів з педагогіки, психології та методики викладання окремих дисциплін. Діяльність академії спрямовується на впровадження в педагогічну практику досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, визначення основних напрямів досліджень в галузі національної освіти, організацію і координацію наукових досліджень з проблем педагогіки для упровадження їх у практичну діяльність освітян.

У 1961 р. відбувається Перша конференція працівників освіти, на якій наголошується на необхідності раціоналізації загальної освіти; висувається завдання посилити педагогічну базу, підвищити рівень викладання, розвивати науково-дослідну роботу. Важливою подією стало заснування Міністерства освіти і культури Республіки Кіпр (1965 р.) та Центру наукових досліджень Кіпру (1969 р.). У 1969 р. з метою удосконалення професійної підготовки впроваджується закон «Про якість педагогічної освіти та обов'язки вчителів». У 1972 р. з метою підвищення професійної кваліфікації вчителів, реформування освіти, впровадження нововведень, формування науково-методичного підґрунтя національної системи освіти було засновано Педагогічний інститут Кіпру. Саме в ці роки постать вчителя набуває статусу «педагог і особистість», активний член суспільства. У 1974 р. острів анексується турецькими військами, що й обумовило нижчу межу періоду.

1974–1989 рр. – Період реформування професійної педагогічної освіти, обумовлений загальною ідеєю відродження національної освіти та культури. У 1975 р. в Педагогічній академії Кіпру відкривається відділення дошкільної освіти. У 1976 р. засновується Всекіпрська організація працівників вищої освіти. У 1987 р. приймається Закон «Про підготовку вчителів», якій регламентує вимоги до професійної кваліфікації вчителя і його професійної компетентності. У 1979–1988 рр. створюється законодавча база спеціальної / інклюзивної освіти, що потребувала змін в організації та змісті професійної підготовки вчителів для роботи з особливою категорією дітей та підлітків.

З 1989 р. починається *період європеїзації вищої педагогічної освіти,* коли структура та зміст професійної підготовки майбутніх учителів було зорієнтовано на європейські освітні стандарти. Верхня межа цього періоду обумовлена прийняттям Закону «Про Університет Кіпру» (1989 р.). університетської педагогічної освіти зумовило подальший розвиток та вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Кіпр. У 1989–1990 рр. впроваджується Закон «Про обов'язкову допрофесійну педагогічну підготовку майбутніх вчителів», якій регулює неперервну освіту вчителів. З 1993 р. в Університеті Кіпру, а з 2003 р. у Відкритому університеті Кіпру студенти педагогічних відділень здобувають освіту за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр», «магістр», «доктор» та формами навчання: денна, заочна, дистанційна, післядипломна. У 2005–2006 н. р. відповідно до вимог Болонської декларації в університетах Республіки Кіпр впроваджується система перезарахування кредитів ECTS. 29 липня 2005 р. Парламентом Республіки Кіпр було прийнято Закон «Про приватні університети». Згідно із рішенням Ради міністрів Республіки Кіпр (2007 р.) було відкрито університети приватної форми власності: Університет імені Фредеріка, Европейский університет Кіпру, Університет Лефкосиї (Нікосиї), де готують спеціалістів у галузі педагогіки за такими бакалаврськими програмами: «Дошкільна та молодша початкова освіта», «Дошкільне виховання», «Початкова освіта». У цей період розширюється зміст теоретичної професійно-педагогічної підготовки студентів

Висновки. В результаті генезісно-історичного аналізу професійної педагогічної освіти на острові Кіпр у XX столітті виокремлено такі періоди її розвитку: допрофесійної підготовки вчителів; організація професійної педагогічної освіти (1893–1923 рр.); розвиток професійної педагогічної освіти (1923–1959 рр.); формування вищої педагогічної освіти і

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

національної системи професійної підготовки вчителів (1959–1974 рр.); реформування професійної педагогічної освіти (1974–1989 рр.); європеїзації вищої педагогічної освіти (з 1989 р.).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні інновацій у системі професійної педагогічної освіти та підготовки вчителів у Республіці Кіпр у XXI столітті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис... на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Нестор Миколайович Гупан. – К., 2001. – 38 с.
2. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР / Н. Котельнікова // Історико-педагогічний альманах / АПНУ ; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини; Всеукр. асоц. істориків педагогіки. – К. ; Умань, 2010. – Вип. 1. – С. 77–82.
3. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. О. Любара. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
4. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособ. для пед. учеб. завед. / [под ред. А. И. Пискунова]. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
5. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : навч. посіб. / С. Сисоєва, І. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
6. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями : [монографія] / [за ред. С. О. Сисоєвої] // МОН України. АПН України. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих. – Маріуполь – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.
7. Θεοφιλίδης Χ. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ποιότητα στην εκπαίδευση / Χρίστος Θεοφιλίδης [Електронний ресурс] // ‘Εβδομη σύνοδος των Υπουργών παιδίας των ευρωπαϊκών χωρών. – Λευκωσία, 27 Ιουνίου 2003. – Режим доступу : http://www.educonference2003.gov.cy/general-gr.htm
8. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. Ανάπτυξη προγραμμάτων. Θεωρία -’Ερευνα – Πράξη / Μαίρη Ιωαννίδου-Κουτσελίνη. – Λευκωσία, 2001 – 278 σ.
9. Μαραθεύτης Μ. Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Σταθμοί και θέματα. / Μηχαλάκης Μαραθεύτης. – Λευκωσία, 1992. – 172 σ.
10. Πέτρου Σ. Η κυπριακή εκπαίδευση ως διαδικασία σύγκρουσης-ρύθμισης του Κυπριακού προβλήματος / Στέλιος Πέτρου. – Αθήνα, 2001. – 420 σ.
11. Πολυδώρου Α. Πολιτειότητα – Πολυπολιτισμικότητα. Ο ρόλος και οι ευθύνες της εκπαίδευσης / Α.Πολυδώρου // Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου. – Λευκωσία, 2005. – Σ. 67–84.
12. Φτιάκα Ε. Ειδική @ Ενιαία εκπαιδευση στην Κύπρο / Έλενα Φτιάκα. – Ταξιδευτής. – Αθήνα, 2007. – 290 σ.

РЕЗЮМЕ

Н. Ю. Воевутко. Периодизация развития системы профессиональной подготовки учителей в Республике Кипр в XX веке.

В статье обоснованы подходи к определению понятия «периодизация» в системе профессиональной підготовки учителей. На основе анализа различных подходов к определению социокультурных, социально-экономических и общественно-

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

политических факторов, господствующих идеологических концепций и педагогических детермінант определены и проанализированы периоды становлення и развития системы профессиональной підготовки учителей в Республике Кипр в XX веке.

***Ключевые слова**: периодизация, система подготовки учителей, профессиональная подготовка учителей, Республика Кипр.*

SUMMARY

N. Voyevutko. Periods of development of teachers training system in the Republic of Cyprus in the XX century.

The approaches to the definition «periodization» in the teacher training system are grounded. Different approaches to socio-cultural, socio-economic and socio-political factors, prevailing ideological concepts and teaching determinants are analyzed. The periods of formation and development of the professional teacher training in the Republic of Cyprus in the twentieth century are determined and analyzed.

Key words: periodization, the system of teacher training, teacher training, the Republic of Cyprus.

УДК 378.305(430)

О. Я. Гривкова
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті висвітлено основні передумови виникнення гендерної педагогіки в Німеччині, проаналізовано тематичний план лекційних курсів з гендерної проблематики в університетах Німеччини, спираючись на навчальні плани, виявлено особливості гендерної освіти у ВНЗ, визначено позитивні ідеї німецького досвіду, які доцільно використати в університетах України.

***Ключові слова**: гендерна педагогіка, гендерно орієнтований підхід, гендерний мейнстримінг, університети Німеччини.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших напрямів розвитку педагогічної науки в епоху глобальних соціально-економічних і культурологічних трансформацій у суспільстві є становлення нової галузі наукових знань – *гендерної педагогіки*, предметом дослідження якої виступає корекція процесу соціалізації молодого покоління залежно від статі.

У багатьох документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Ради Європи, Світового банку, МОП, ОЕСР), що впливають на формування сучасних поглядів на цивілізаційний прогрес, людський капітал визнається вирішальним чинником економічного зростання країн, підвищення їх конкурентоспроможності на світовому ринку.

У зв’язку з цим нова парадигма розвитку людства в умовах постіндустріального суспільства на перший план висуває не

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

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

нагромадження матеріальних благ, а розвиток людського потенціалу у формі знань, інтелектуальних здібностей і практичних навичок.

Особистісно орієнтована парадигма педагогічної освіти підкреслює необхідність нових вимог до діяльності сучасної вищої школи, у якій принципово важливою стає така антропоцентрична модель навчання, за якою студент визнається головною дійовою особою всього навчально-виховного процесу, активним суб'єктом діяльності, який може самореалізуватися відповідно до властивих йому індивідуальних пізнавальних можливостей.

Водночас навчання і виховання нинішнього молодого покоління значною мірою ґрунтується на статево-рольовому підході, який істотно обмежує розвиток особистості межами традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини: освіті, професії, родині, вихованні дітей, відпочинку.

Сучасна педагогічна освіта повинна розширювати життєвий простір для розкриття індивідуальних здібностей і задатків особистості кожного студента, вивільнювати мислення педагогів від статево-рольових стереотипів.

У цьому контексті змінюється система підготовки майбутніх педагогів, яка повинна бути спрямована на подолання стереотипів, нврахування специфіки життєвих інтересів і психологічних відмінностей між чоловіками та жінками.

Для ефективного впровадження гендерно орієнтованого підходу в освіту, на думку російської дослідниці Л. В. Штильової, необхідно вивчити фактори педагогічного середовища, що впливають на процес формування гендерної ідентичності вихованців, форми шкільної роботи, значущі для гендерної соціалізації, підготувати для цього педагогічний персонал [1].

Ураховуючи прагнення України стати органічним складником світового освітнього простору, для вітчизняної науки набуває особливого значення всебічне вивчення питання реалізації гендерних аспектів у професійній підготовці вчителів у сучасній Німеччині, тому що ФРН є одним із найвпливовіших членів Європейського Союзу, що має високорозвинену систему вищої освіти та зосереджує увагу на якісній підготовці педагогічних кадрів саме на засадах гендерно орієнтованого підходу тощо.

Аналіз актуальних дослідження. Гендерна проблематика в галузі освіти висвітлюється у численних працях українських та зарубіжних учених, педагогів-практиків. Так, гендерно орієнтований підхід в освіті розвинених країн Європи на різних етапах розвитку вивчали І. Даценко, М. Зубілевич, О.Ільченко, Л. Ковальчук, В. Кравець, Л. Яворська, А. Бредов (A. Bredow),

А. Кайзер (A. Kaiser) та ін. Питанням гендерної педагогіки приділяють увагу О. Аніщенко (професійна компетентність педагога в контексті гендерних досліджень), М. Гоголь-Саврій, П. Горностай, І. Іванова, В. Кравець, Н. Ковальчук, Н. Кутова, Г.Лактіонова (педагогічні аспекти гендерної ідентичності), Л. Столярчук, А. Ягремцева (гендерні дослідження в розвитку сучасної теорії педагогіки вищої школи України та Німеччини), Л. Штильова та ін. Дослідження з гендерної психології здійснюють Т. Говорун, О.Кікінежді, І. Кон, М.Ткалич та ін. Питання гендерного виховання студентської молоді досліджували Н. Гнатів та Л. Маценко. Однак, необхідно відзначити, що питання інтеграції гендерно-орієнтованого підходу в освіту, зокрема, в українську, є досить актуальним і виступає предметом гострих дискусій.

Мета статті – з'ясувати особливості реалізації гендерно-орієнтованого підходу в університетах Німеччини, визначити позитивні ідеї німецького досвіду, які доцільно використати у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. У заключному комюніке Берлінської конференції міністрів освіти (вересень 2003 р.) стверджувалося, що Болонський процес повинен ліквідувати соціальні деформації суспільства, зокрема гендерну дискримінацію,а також інші соціальні нерівності в системі вищої освіти.

У цьому контексті особливо значущими є ідеї гендерної педагогіки, висвітлені у працях деяких провідних сучасних німецьких педагогів-дослідників, які зробили суттєвий внесок у становлення та розвиток гендерної педагогіки Німеччини. Так, аспект проблеми реалізації гендерно орієнтованого підходу в освітньому процесі висвітлено в наукових працях А. Бредов (A. Bredow); закономірності щодо гендерних стереотипів у поведінці хлопців і дівчат у сучасній школі виявлені М. Біцан (M. Bitzan); А. Кайзер (A. Kaiser) розкрила питання гендерного виховання у шкільній освіті та приділила увагу проблемі прихованого навчального плану; питання гендерної рівності у шкільній освіті розглянуті у працях М. Крюгер-Потрац (M. Krüger-Potratz); проблемі гендерно орієнтованого підходу в педагогіці присвячені праці М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier); К. Хагеманн-Вайт (C. Hagemann-White) та Г. Фаульштіх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) розкрили питання гендерної соціалізації молоді.

На особливу увагу заслуговують дослідження німецьких учених С. Гренц (S. Grenz), Б. Кортендик (B. Kortendiek), М. Крисцио (M. Kriszio) та А. Льотер (A. Löther), які порушили питання гендерної рівності в освітньому

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

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

процесі вищої школи; дослідників Б. Лібіг (B. Liebig), Е. Розенкранц-Фаллеггер (E. Rosenkranz-Fallegger) та У. Маєрхофер (U. Meyerhofer),які висвітили у своїх працях проблему формування гендерної компетентності у вищих навчальних закладах; вчених Є. Бломе (E. Blome), О. Ерфмаєр (A. Erfmeier), Н. Гюлхер (N. Gülcher) та К. Смазаль (K. Smasal), які присвятили свої праці питанням реалізації гендерного менеджменту в системі вищої освіти.

Представники гендерної педагогіки в Німеччині А. Кайзер (A. Kaiser), Г. Кіпер (H. Kiper), М. Кунерт-Цір (M. Kunert-Zier) та С. Льоффлер (S. Löffler) критикують сучасну теорію освіти за її неповагу до культурних процесів [3; 6].

Проаналізувавши зміст освіти, вищезгадані німецькі вчені зауважили, що навчальні програми та підручники відображають не тільки «об'єктивне знання», але й зумовлене бачення бажаного майбутнього та рекомендовані соціальні переваги. Розкриваючи механізми формування людини відповідно до цілей суспільства, ці дослідники широко використовують термін «прихований навчальний план» (heimlicher Lehrplan) [4, 375].

Вони вважають, що цей стиль навчання непомітно впливає на учня та примушує його приймати нав'язану суспільством роль. Таким чином, на думку цих науковців, зміст освіти певною мірою обслуговує підготовку учнів чоловічої статі до домінуючої, а жіночої – до підпорядкованої позиції в суспільстві, що порушує гендерний баланс.

Науковці А. Бредов (A. Bredow) та Г. Фаульштіх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) визначають «гендер» як складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках між чоловіком і жінкою. Крім того, німецькі дослідники зосереджують увагу на тому, що інтеграція гендерно орієнтованого підходу в систему вищої освіти Німеччини є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість у німецькому суспільстві є одним з індикаторів визнання Німеччини як розвиненої держави.

Г. Фаульштіх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) наголошує на тому, що гендерно орієнтований підхід забезпечує розвиток та розкриття потенційних здібностей особистості, створює умови для формування внутрішньої культури, виховання «жіночності» та «мужності», допомагає адаптуватися до стрімкого темпу розвитку сучасного суспільства.

Розробка теорії гендерно орієнтованого підходу, на думку Д. Леммермьоле (D. Lemmermöhle), Е. Нюссен (E. Nyssen), Г. Фаульштіх-Віланд (H. Faulstich-Wieland) та ін., є суттєвим кроком у розвитку нового напряму науки – гендерної педагогіки. Розробка цієї теорії спричинила об'єктивними процесами, які домінують у сучасному суспільстві. На думку вчених, мета

гендерної педагогіки полягає в деконструюванні традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу людини залежно від гендера, створенні умов для максимальної самореалізації та виявлення здібностей учнів у процесі педагогічної взаємодії незалежно від гендера, який їм властивий [3].

Учені А. Кайзер (A. Kaiser) та Г. Фаульштіх- Віланд (H. Faulstich-Wieland) визначають такі основні передумови виникнення гендерної педагогіки в Німеччині:

– злам традиційної системи гендерної стратифікації;
– ослаблення поляризації жіночих та чоловічих соціальних ролей;
– зміна культурних стереотипів маскулінності та фемінності;
– егалітаризм, що став одним із пріоритетних напрямів державної політики Німеччини.

Це обґрунтувало необхідність переосмислення ролі жінки в різних сферах громадської та професійної діяльності; об'єктивних змін у гендерних характеристиках шлюбно-сімейних відносин (зміни у шлюбно-сімейному статусі сучасної жінки та чоловіка, зниження значущості сім'ї, зростання пріоритетності позасімейних цінностей та ін.) [3; 4].

Гендерне конструювання в Німеччині відзначається розробленням та впровадженням моделі гендерного мейнстримінгу (Gender Mainstreaming) у всі ланки німецької освіти, збагаченням гендерно-інформаційного простору шляхом поширення гендерної статистики, проведення широкомасштабних просвітницьких заходів, спрямованих на підвищення гендерної компетентності педагогів (наприклад : гендерні тренінги та підвищення кваліфікації педагогів). Усе це забезпечує формування гендерної культури нового покоління.

На цьому тлі в Німеччині з'являються центри гендерних досліджень, які реалізують програми гендерної рівності в межах тренінгів, упроваджують програми підвищення кваліфікації педагогів середньої та вищої школи. Серед найбільш важливих центрів гендерних досліджень можна відзначити такі, як: Гендерний інститут федеральної землі Саксонії Ангальт та Гамбурзький інститут гендерних досліджень. У Німеччині також працює понад 50 університетів, які пропонують своїм студентам вивчати гендерні дослідження в педагогіці в межах спеціальності «Гендерна педагогіка». На базі цих університетів створені центри гендерних досліджень. Найбільшими університетами з вищеназваною спеціальністю є Аугсбурзький університет, Берлінський університет імені Вільгельма фон Гумбольдта, Університет міста Франкфурта-на-Майні, Гамбурзький університет, Ганноверський університет, Університет міста Лейпциг та ін.

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

У Берлінському університеті у 1997 р. стартував проект «Дегендеризація науки», ініціатори якого намагалися зробити природничі науки більш привабливими для жінок завдяки змінам у навчальному плані й об'єднанню природничих і технічних наук з гуманітарними. Відтоді понад 20 університетів Німеччини почали вводити програму гендерних досліджень у свій розклад. Університет в Ольденбурзі, університет Альберта Людвіга у Фрайбурзі поєднують гендерні програми з дослідженнями в медичних, природничих та інформаційних науках.

Протягом 4-х семестрів студенти гуманітарних спеціальностей університету м. Білефельд прослуховують курс «Гендер та наукові дослідження», у якому розглядаються такі тематичні поля:

– Гендерна соціалізація і гендерний підхід в освіті;
– Гендерний підхід в організації трудового процесу;
– Гендерна проблематика у сфері охорони здоров'я;
– Транснаціоналізація і демократизація гендерних стосунків у суспільстві.

Наприклад, модуль *Гендерна соціалізація і гендерний підхід в освіті* ознайомлює студентів з поняттям гендер, формує думку про гендерну компетенцію індивіда. Під час практичних занять аналізуються поняття гендерної компетенції, відбувається процес ознайомлення з методами і формами гендерної освіти, формується думка про власну гендерну компетенцію. При цьому акцентується, що гендерні конструкції і гендерні стосунки формуються під впливом соціально-культурних умов, дається визначення статі, гендера та ін.

Гендерний курс «Гендер і гендерні перспективи в галузі гуманітарних наук» проф. Мехтільди Оксле (університет м. Ольденбург) також має міждисциплінарний характер і прослуховується студентами різних факультетів і спеціальностей. Тематика курсу охоплює такі теми:

– Гендер і соціологічні дослідження;
– Культурологія й гендер;
– Гендерна історія;
– Транснаціоналізм, міграція й гендер;
– Гендерні перспективи в загальній і історичній педагогіці.

Особливе місце посідає гендерна проблематика в курсі навчальних дисциплін студентів, які вивчають педагогічні науки. Вони мають змогу прослухати такі гендерні курси на різних етапах навчання:

– Коедукативна та моноедукативна освіта;
– Права жінки і проблеми гендерної рівності в суспільстві;

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

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

– Особливості навчання і виховання хлопчиків у сучасній школі;
– Особливості навчання і виховання дівчат у сучасній школі;
– Гендерні особливості учнів у процесі виховання.

Студенти Бременського університету факультету спеціальної педагогіки прослуховують обов'язковий курс лекцій з гендерної тематики «Інвалідність і гендер» під керівництвом проф. С. Кьобзелль (S. Köbsell). Мета цього курсу полягає як у виявленні відмінностей між статями, гендерної нерівності і гендерної дискримінації, а так само у визначенні, як ці фактори впливають на специфічні проблеми, пов'язані зі здоров'ям, на послуги системи охорони здоров'я і можливість отримання освіти. Під час лекційного курсу акценти робляться на таких темах:

– Інвалідність і стать: психофізіологічні особливості дітей-інвалідів;
– Професіоналізм і стать: *гендерна сегрегація* на ринку праці;
– Особливості роботи з різностатевими дітьми-інвалідами;
– Досвід міжнародних гендерних студі. [5, 31–49].

Незважаючи на те, що у науковому й освітньому просторі Німеччини з початку 90-х років XX ст. присутні гендерні дослідження і гендерний підхід, на помітні досягнення у сфері гендерних досліджень – на основі найбільш плідних результатів гендерних досліджень з педагогіки в системі освіти Німеччини змінилися навчальні плани і підручники з дисциплін соціально-гуманитарного циклу, відбувається активна перебудова форм і методів виховання та навчання з урахуванням принципів гендерно орієнтованого підходу тощо, ступінь гендеролізації наукового життя країни, на думку деяких німецьких вчених (У. Кессельс, Л. Фрід та ін.), є невеликим. Труднощі в освоєнні гендерної теорії пов'язують з термінологічним запозиченням і складністю методології, ототожненням гендерної теорії з фемінізмом, укоріненням ідей про жіноче і чоловіче призначення в масовій свідомості, а це є бар'єром на шляху до поширення гендерної теорії в університетах.

Висновки. Таким чином, досвід, накопичений ученими Німеччини, доводить, що необхідною умовою успішної реалізації гендерної освіти є впровадження спеціальних гендерних курсів у систему вищої школи, підготовка педагогічних кадрів вищих навчальних закладів, публікації конкретних наукових досліджень, узагальнюючих праць з теорії і методології гендерних досліджень (підручників, посібників, збірників), а також матеріальні стимули до розроблення та впровадження нових тем і курсів з гендерної проблематики у ВНЗ.

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

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у пошуку форм, методів і засобів навчання, що дозволили б реалізувати аспекти обраної тематики в українських освітніх реаліях, наприклад механізми реконструкції гендерних стереотипів учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Штылева Л. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании [Электронный ресурс] / Л. Штылева. – Режим доступа : http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm.

2. Ягремцева А. О. Гендерний підхід в освітньому процесі: порівняльний аналіз українського та німецького досвіду / А. О. Ягремцева // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 5. – С. 490–495.

3. Faulstich-Wieland H. Einfuhrung in Genderstudien / H. Faulstich-Wieland. – Verlag B. Budrich. – Stuttgart, 2006. – 232 s.

4. Glaser E. Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Verlag Julius Klinkhardt / Glaser E., Klika D., Prengel A. – Kempten, 2004. – 704 s.

5. Köbsell Swantje. Behinderung und Geschlecht – Versuch einer vorlaufigen Bilanz aus Sicht der deutschen Behindertenbewegung / Swantje Köbsell. – Jacob, Jutta / Wollrad, Eske : Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Tagung Oldenburg. – Bis-Verlag. – S. 31–49.

6. Michel S. Mehr als Gendermodul / S. Michel, S. Loffler. – Kleine Verlag GmbH. – Bielefeld, 2006. – 178 s.

7. Muller H. Gender Mainstreaming in Mehrebenensystem der EU / H. Muller. – LIT Verlag – Hamburg, 2007. – 232 s.

РЕЗЮМЕ

Е. Я. Гривкова. Реализация гендерно ориентированного подхода в университетах Германии.

В статье освещены основные предпосылки возникновения гендерной педагогики в Германии, проанализирован тематический план лекционных курсов по гендерной проблематике в университетах Германии, основываясь на учебных планах, выявлены особенности гендерного образования в вузах, определены положительные идеи немецкого опыта, которые целесообразно использовать в университетах Украины.

***Ключевые слова**: гендерная педагогика, гендерно ориентированный подход, гендерный мейнстриминг, университеты Германии.*

SUMMARY

O. Grivkova. The implementation of gender-oriented approach in the universities of Germany.

The article highlights the background of gender pedagogy in Germany, the thematic plan of lectures on gender issues in German universities is analyzed. the peculiar properties of gender education based on the university curricula are identified and the positive ideas of the German experience, which should be used at the universities of Ukraine are revealed.

Key words: gender pedagogy, gender-oriented approach, gender mainstreaming, German universities.

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

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

УДК 377.8.034.(73)

Л. А. Кобзаренко
Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

ІНТЕГРАТИВНІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНО-ЦІННІСНОГО ВИХОВАННЯ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті висвітлено та осмислено теоретико-педагогічні аспекти проблеми використання інтегративних соціально-гуманістичних засад морально-ціннісного виховання в американській гуманістичній педагогіці.

***Ключові слова**: морально-ціннісне виховання, моральний розвиток, інкулькація, осмислення цінностей.*

Постановка проблеми. Зауважимо, що апріорі нагальна проблема людських відносин початку XXI ст. може бути розв'язана лише за умови виховання у студентської молоді відповідної системи моральних цінностей, аксіологічних орієнтирів, які, у свою чергу, акумулюються в навчально-виховному процесі, що потребує значної модернізації.

Система розвитку світового освітнього простору як єдиний організм повинна вкорінювати гуманістичні ідеї, збагачувати морально-ціннісну сферу майбутнього фахівця, свободу його культурного самовизначення, усувати девальвацію традиційних моральних цінностей, посилення споживацьких орієнтацій, проявів соціальної апатії, цинізму, нігілістичного ставлення до норм моралі.

У цьому контексті головну роль відіграє сучасна освіта, основою якої, на нашу думку, має стати оновлена модель морально-ціннісного виховання, що базується на інтегративних засадах звернення до гуманістичних цінностей як адекватної оптимістичної освітньої перспективи.

Згідно з вищевказаними аспектами, важливого значення набуває проблема впровадження у зміст виховного процесу молодого покоління надбань зарубіжної педагогіки, зокрема ознайомлення з теорією та практикою гуманістичних засад морально-ціннісного виховання в американській педагогіці.

Саме тому, дослідження проблеми використання інтегративних соціально-гуманістичних засад морально-ціннісного виховання в американській педагогіці є актуальним і перспективним, що й зумовило вибір теми статті.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти досліджуваної проблеми відображені в історії зарубіжного досвіду та набувають особливої актуальності й розробляються в багатьох напрямах на сучасному етапі, а саме є численна кількість праць та публікацій, присвячених

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

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

різноманітним аспектам проблематики морально-ціннісного виховання в американській педагогіці.

Так, історичний розвиток поглядів на моральне виховання в американській педагогіці розкрито в дослідженнях Л. Гончарова, А. Джуринського, В. Жуковського, Т. Левченко та ін. Філософські засади зарубіжних теорій морального-ціннісного виховання подано у працях З. Малькової, К. Шварцман.

У дослідженнях сучасних науковців розглядалися також різні концепції морального виховання в педагогіці США: неоконсервативний підхід (І. Турчанинова), когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку особистості (В. Галузяк, Л. Довгань, В. Плахтій, Т. Цирліна), гуманістична концепція (Л. Бобко, В. Веселова, Дж. Грохульська).

Досить вагомі аспекти соціально-гуманістичних засад морально-ціннісного виховання у США розкрито у фундаментальній праці В. Галузяка та Л. Довгань «Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика». У монографії здійснено ретроспективний аналіз теорій морального виховання в американській педагогіці у контексті суспільно-політичних, економічних, психолого-педагогічних факторів, з'ясовано сутність основних концепцій морального виховання (осмислення цінностей, моральний розвиток, виховання характеру, діяльнісний та аналітичний підходи), методи та шляхи їх реалізації у виховній практиці [4].

Проте, попри безсумнівний вагомий внесок відомих науковців у розв'язання зазначеної проблеми, усе ще недостатньо розробленими, на нашу думку, залишаються її практичні аспекти.

Мета статті – осмислити та проаналізувати теоретико-педагогічні аспекти проблеми використання інтегративних соціально-гуманістичних засад морально-ціннісного виховання в американській гуманістичній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Існування системи освіти в сучасному суспільстві потребує інноваційної трансформації, зокрема вміння вищих навчальних закладів адаптувати досвід інших країн, передусім традиції американської та європейської освіти.

Створення низки законів, що передбачали інтегративні соціально-гуманістичні засади американської системи освіти, серед них: «Про удосконалення американських шкіл», «Цілі 2000 року – освіта для Америки», у 1997 році Закон «Про податкові пільги на кредит», що надавався для досягнення цілей освіти, в 1998 році Закон «Про інвестиції у робочу силу», який передбачав створення центрів, де можна було б отримати освіту і які б допомагали після цього у працевлаштуванні,

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

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

перепідготовці людей, освітній проект «Освіта світового рівня» (1993), який передбачав повагу до особистості та сприяння її розвитку, стало основною передумовою реорганізації системи освіти у США [11].

Вивченням та культивуванням основних концептуальних підходів до морально-ціннісного виховання в американській педагогіці, що ґрунтувалися на ідеях гуманізму, трактувалися у працях американських учених У. Кілпатрика, Л. Кольберга, А. Маслоу, Л. Раса, К. Роджерса, С. Саймона та ін.

У дослідженнях К. Роджерса обґрунтовано власну теорію розвитку особистості [9]. Мета виховання полягає не у прищепленні дитині певних моральних цінностей, а в тому, щоб довірити їй самій оволодівати моральними принципами. Відповідно, роль педагога полягає не в тому, щоб впливати на дітей, а в тому, щоб допомогти їм зберегти свою природну сутність [6, 95].

Слід зазначити, що аналогічної педагогічної позиції дотримувався А. Маслоу. У його гуманістичній концепції головним є визнання неповторності й унікальності психологічної організації кожної окремої людини, віра в позитивне і творче начало особистості, її соціальну спрямованість [8, 35].

А. Кобс доходить висновку про те, що єдиний тип виховання, який може забезпечити спрямування всіх виховних процесів насамперед на «внутрішнє життя» особистості дитини, їх ціннісні орієнтації, самооцінки та емоції, – це гуманістичне виховання.

З цього погляду новий гуманізм в освіті – це не тендітна квітка, занадто ніжна для навколишнього суворого світу, а «систематична, свідома спроба реалізувати на практиці все найкраще, що ми знаємо про природу людей та їх здатність навчатися» [7].

Ураховуючи вищерозглянуті аспекти та на основі історико-соціальної ретроспекції американських наукових першоджерел та зарубіжної практики, установлено, що, згідно з типологією К. Аренза, Д. Сьюперки та Дж. Хедсторма виділяють п’ять основних підходів до морально-ціннісного виховання, а саме: інкулькація (inculcation), аналіз (analysis approach), осмислення цінностей (values clarification), моральний розвиток (moral development approach), виховання в діяльності (action learning approach) [10].

Слід зауважувати, що ці підходи ґрунтуються на ідеях гуманістичної психології, відповідно до яких кожна особистість є неповторною та унікальною і протягом життя розвиває власний потенціал, у тому числі моральний.

Знаменно, що формування гуманістично орієнтованих якостей педагога, вироблення стійких аксіологічних пріоритетів, морально-ціннісних орієнтирів не менш важливі як для самого фахівця в галузі педагогічної освіти, так і для тих, з ким він буде працювати.

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

Результати констатуючого експерименту спонукали нас до аналізу та порівняння лише, на наш погляд, прогресивних програм американських педагогічних коледжів та університетів, у межах яких проводяться експерименти, стверджуються найбільш ефективні інновації, збільшується час на педагогічну практику студентів, пропонуються нові методи роботи з майбутніми вчителями з метою зробити навчання особистісно орієнтованим, цінним з огляду на те, щоб підготовка вчителів, з одного боку, відповідала соціальним реаліям, а з другого – уособлювала духовно-моральні гуманістичні цінності загальнолюдських національних знань як один з витоків перфекціонізму.

На думку деяких науковців, під впливом процесу формування мультикультурного соціуму й планетарного співтовариства, створення нових умов для духовного та гуманістичного розвитку глобалізованого світу одним із найперспективніших шляхів удосконалення морально-ціннісної сфери особистості студента є використання американського досвіду морально-ціннісного виховання.

Варто зазначити, що складніть та багатоаспектність вищевказаної проблеми неодноразово підтверджує важливість вивчення зарубіжного досвіду. Так, Б. Вульсон уважає, що у наш час жодна цивілізована країна не може дозволити собі ізолюватися від світової спільноти.

Взаємозв’язок та взаємопроникнення різних національних культур у більшою мірою сприяють прогресу сучасного суспільства у планетарному масштабі, у той час як апріорне неприйняття будь-якого зарубіжного досвіду, прагнення відгородитися від зовнішнього світу може призвести до трагічних наслідків для країн та народів [3, 88].

Звичайно, ми не повинні сліпо запозичувати ідеї, запропоновані зарубіжними вченими-реформаторами, оскільки ідеальних виховних теорій не існує, кожна з них має певні недоліки.

У контексті гуманістичної парадигми як методологічного орієнтира сучасного етапу розвитку національної вищої школи, що зумовлений процесами євроінтеграції, актуалізується потреба в осмисленні та критичному аналізі зарубіжних педагогічних теорій з метою з’ясування характерних особливостей та вагомих аспектів конкретного напряму виховання, виявлення доцільності його використання у вітчизняних закладах освіти, визначення його провідних ідей, які можна адаптувати до національної системи виховання та запропонувати можливі шляхи їх практичної реалізації.

Висновки. Таким чином, у статті зосереджено увагу на тому, що вивчення американського досвіду морально-ціннісного виховання

відкриває широкі перспективи для вдосконалення морально-ціннісної сфери студентської молоді.

Отже, можна зробити висновок про те, що обґрунтовані американськими педагогами ідеї та практичні розробки за умови відповідної адаптації можуть ефективно застосовуватися у реформуванні вітчизняної системи морально-ціннісного виховання молодого покоління.

Перспективи подальших наукових розвідок. Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми, адже в умовах інтеграційних процесів сучасний виховний процес у вищій школі потребує розвитку прогресивних зарубіжних педагогічних ідей, під впливом яких формується духовно та ментально зорієнтована особистість майбутнього фахівця в морально-ціннісному контексті і може стати підґрунтям для подальшого її вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : [монографія] / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
2. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму / Г. О. Балл // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С. 4–11.
3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 79–89.
4. Галузяк В. М., Довгань Л.І. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л. І. Довгань. – В. : П.П. Балюк І. Б., РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
5. Гончаренко С. Гуманізація та гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 2–8.
6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики : учеб. пособие [для студ. пед. вузов] / А. Н. Джуринский. – М. : Форум. – Инфра-М, 1998. – 272 с.
7. Combs A. A Perceptual Approach to the Truly Adequate personality / A. Combs // Perceiving, Behaving, Becoming. – Washington, D.C., 1978. – P. 49–71.
8. Maslow A. N. Motivation and Personality / A. N. Maslow. – N.Y. : Basic Books, 1971. – 326 p.
9. Rogers C. On Becoming a Person / C. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1961. – 428 p.
10. Superka D. Values Education Sourcebook / Superka D., Ahrens C., Hedstrom J. – Boulder, CO : Social Science Education Consortium, 1976. – 149 p.
11. World Class Education: the Virginia common care of learning. Virginia Department of Education, 1993.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Кобзаренко. Интегрированные социально-гуманистические основы морально-ценностного воспитания в американской педагогике.

В статье освещены и осмыслены теоретико-педагогические аспекты проблемы использования интегрированных социально-гуманистических основ морально-ценностного воспитания в американской гуманистической педагогике.

***Ключевые слова**: морально-ценностное воспитание, нравственное развитие, инкулькация, осмысления ценностей.*

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

SUMMARY

L. Kobzarenko. The integrated socially-humanistic bases of morally-valuable education in the American pedagogics.

In the article theoretic-pedagogical aspects of a problem of use of the integrated socially-humanistic bases morally-valuable education in the American humanistic pedagogics are stated and intelligent.

Key words: morally-valuable education, moral development, inkulkatsiya, judgments of values.

УДК 37.13:373.3(091)[(410)+(430)]

Л. П. Поліщук
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ШЛЯХІ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглянуто основні аспекти формування загальноєвропейських принципів педагогічної освіти та розробка єдиних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів.

***Ключові слова**: педагогічна освіта, євроінтеграція, загальноєвропейський, професійна підготовка, майбутні вчителі.*

Постановка проблеми. Кінець XX – початок XXI століття характеризується радикальними змінами в системі освіти, що пов’язані з стандартизацією шкільної та педагогічної освіти. Орієнтири цих змін містяться в міжнародних правових актах глобального характеру, документах міжнародних організацій передусім ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Організації міжнародного співробітництва і розвитку, Ради Європи, Європейської асоціації педагогічної освіти та інших.

Аналіз актуальних досліджень. Існуюча джерельна база з проблеми формування загальноєвропейських принципів педагогічної освіти в умовах євроінтеграції представлена різноманітними підходами, серед яких дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців: Н. М. Авшенюк, Н. П. Алюшкина, Ю. А. Алфьорова, А. М. Алексюк, М. В. Базуриної, Л. Л. Болюбаш, В. М. Жуковського, О. І. Локшиної, М. П. Лещенко, А. В. Парінова, Л. П. Пуховської, А. А. Сбруєвої, Е. К. Таршис.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти формування загальноєвропейських принципів педагогічної освіти та розробка єдиних вимог до професійної підготовки майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Пов’язуючи сценарій свого майбутнього розвитку з концепцією суспільства, яке навчається (learning society), світова спільнота бере за орієнтир провідні принципи освіти

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

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

XXI століття: навчатися пізнавати, навчатися робити, навчатися жити разом, навчатися жити так, щоб не залишити незатребуваним жодного із талантів, схованих, ніби скарб, у кожній людині [1, 81].

Так у договорі Європейського союзу, відомого як Маастрихтська угода (1991), йдеться про розвиток співробітництва держав-учасників розбудови єдиного освітнього простору, розробку єдиних вимог до підготовки майбутніх учителів та встановлення європейського виміру змісту освіти. Основними вимогами даного договору є:

1. **Підвищення якості освіти** шляхом:

розвитку європейського виміру в освіті, зокрема через вивчення іноземних мов у державах-членах;

– сприяння мобільності студентів/учнів та викладачів через академічне визнання дипломів та термінів навчання;

– розвиток співпраці між освітніми інституціями;

– сприяння обміну інформацією та досвідом щодо спільних засад функціонування систем освіти країн-членів;

– розвиток відкритого та дистанційного навчання.

2. **Розвиток системи професійної підготовки** шляхом:

– оптимізації систем професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників для інтенсифікації професійної інтеграції на ринок праці;

– спрощення доступу до професійної підготовки та сприяння мобільності викладачів;

– сприяння співпраці у галузі професійної підготовки між освітніми інституціями та фірмами;

– розвитку обміну інформацією та досвідом щодо загальних проблем професійної підготовки в країнах-членах [11].

Питання модернізації шляхів професійної підготовки вчителів було обговорено 26 лютого 2004 року Радою Європи та Європейською Комісією, результатом чого стало затвердження документа «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ» [5], в якому були оприлюднені компетентності й кваліфікації вчителів у загальноєвропейському освітньому просторі. У документі зазначалося, що вчитель є організатором сучасних змін та реформ у суспільстві, що зможуть до 2010 року зробити економіку Європейського Союзу однією з найефективніших у світі. Саме тому вчитель повинен відповідати вимогам суспільства Знань, брати участь у його перебудовах, а також стимулювати бажання учнів займатися освітою упродовж життя. Назвемо вимоги до вчителя, які зазначені в даному документі:

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

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

– знаходитися в постійному науковому пошуку;
– оволодівати новими методиками викладання;
– займатися самоосвітою;
– вдосконалювати зміст навчального плану;
– розробляти інноваційні методи навчання.

Як видно з вищезазначеного документа, початок XXI століття знаменується змінами в системі педагогічної освіти Англії. Нове тисячоліття кинуло «виклик» професіоналізму вчителя. Сучасне суспільство вимагає підвищення рівня професійної підготовки і розробки кваліфікаційних та акредитаційних стандартів підготовки майбутнього вчителя.

Питання затвердження структури кваліфікацій для європейського простору вищої освіти (The Framework of Qualification for the European Higher Education Area) обговорювалося на Бергенській конференції міністрів, які відповідають за вищу освіту (Bergen Conference of European Minister Responsible for Higher Education), у 2005 році [9]. Даний документ має три цикли, кожен з яких базується на результатах навчання і компетенціях (табл. 1).

Таблиця 1

Цикли кваліфікацій для європейського простору вищої освіти

ЦИКЛИ	РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ І КОМПЕТЕНЦІЇ
Перший цикл	Кваліфікації, що означають завершення першого циклу, присвоюються студентам, які: 1) здатні продемонструвати початковий рівень знань та розуміння своєї предметної галузі; 2) долають перешкоди і вирішують проблеми, набуваючи таким чином досвід, необхідний для подальшої роботи; 3) розвивають навички, необхідні для продовження навчання самостійно; 4) уміють доступно викладати інформацію, ідеї, проблеми та рішення для людей, які розуміють, і які не розуміють даного предмета.
Другий цикл	Кваліфікації, що означають завершення другого циклу, присвоюються студентам, які: 1) здатні продемонструвати достатній рівень знань та умінь зі свого предмета; 2) уміють застосовувати свої знання на практиці; 3) володіють навчальними навичками, які дають можливість продовжити навчання самостійно; 4) не бояться експериментувати.
Третій цикл	Кваліфікації, що означають завершення третього циклу, присвоюються студентам, які: 1) здатні продемонструвати систематичні знання зі свого предмета і показати результати наукових досліджень у цій сфері; 2) зможуть продемонструвати уміння задумати, спроектувати і захистити дослідження;здатність до критичного самоаналізу; 3) здатні до оцінки та синтезу нових і складних ідей; 4) співпрацюють з науковцями для розширення своїх знань, навичок і отримання нової інформації.

В умовах розбудови нової Європи – Європи Знань ідеї, які світова спільнота проголошує своїми орієнтирами, доповнюються і урізноманітнюються. Серед нових ідей, які активно стверджуються на європейському континенті – загальноєвропейський освітній простір та європейський вимір в освіті. Зупинимося детальніше на понятті «*європейський вимір в освіті*» (European dimension in education), набуло (European dimension in education), яке вперше офіційно прозвучало у 1976 р. як напрям політики Європейської Економічної Співдружності у Програмі дій в освіті та у 1977 р. у заяві Європейської Економічної Співдружності «Назустріч європейській освітній політиці».

У резолюції Ради Міністрів Освіти Європейського Співтовариства «Про європейський вимір в освіті» (1988 р.) наголошується, що освітні цілі «європейського виміру» включають демократію, соціальну справедливість, повагу прав людини та посилення почуття європейської ідентичності як частину підготовки молоді до розбудови ЄС [3].

Для запровадження «європейського виміру» висунуто чотири завдання: 1) посилення в молоді почуття європейської ідентичності та відчуття цінності європейської цивілізації, що є важливим для захисту принципів демократії, соціальної справедливості та поваги до прав людини; 2) підготовка молоді до участі в економічному та соціальному житті Співдружності; 3) сприяння усвідомленню молоддю переваг Співдружності, як і викликів, що стоять перед нею; 4) покращення знань молоді про Співдружність та країни-члени, їх історію, культуру та економіку, що сприятиме розумінню важливості співпраці країн-членів та країн Європи і світу [2].

Отже, з самого початку європейський вимір в освіті за своєю сутністю не тільки наголошує, а й абсолютизує соціальний та культурний аспекти освіти і, проектуючись на підготовку вчителя, виявляється в ідеях підготовки вчителя-європейця. На початку XXI століття було прийнято низку міжнародних документів, правових актів і проектів, у яких визначено завдання і стратегії розвитку європейської освіти в XXI ст., включаючи різні її ланки, зокрема, підготовку вчителів.

У кінці XX – на початку XXI століття у Європі було прийнято і затверджено низку документів [5; 6], у яких визначаються стратегії розвитку системи професійної підготовки у XXI столітті. Розглянемо деякі з документів більш докладно.

Першим важливим документом, у якому йшлося про розробку єдиної стратегії в професійній підготовці майбутніх учителів став

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

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

«Меморандум про вищу освіту в країнах ЄС» (1991) [7]. У цьому документі наголошувалося на необхідності підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів і задля цього «кожен студент має набути досвід у різних системах країн ЄС» [7].

Нова трансєвропейська ініціатива в галузі системи професійної підготовки прозвучала у 1996 році у рамках ЮНЕСКО на Міжнародній конференції «Зміцнення ролі вчителів у стрімкозмінному світі», на якій піднімалося питання розвитку і модернізації системи підготовки вчителів. У матеріалах конференції зазначалося, що основною метою професійної підготовки є становлення вчителя, який зможе задовольнити потребу сучасного суспільства і буде спроможний:

1) озброїти учнів високим рівнем знань мовної і числової грамотності (literacy and numeracy);

2) сприяти передачі учням знань та традицій;

3) розвивати здатність учнів до адаптації у сучасному стрімкозмінному суспільстві;

4) стати прикладом для учнів;

5) розвивати партнерські зв’язки з батьками;

6) нести відповідальність за фізичне здоров’я учнів [4, 14].

Отже, головна мета загальноєвропейських реформ полягає в тому, щоб зробити Європейський союз найбільш конкурентоспроможною і динамічно економічною зоною, заснованою на знаннях. І першим кроком до цього є модернізація систем підготовки педагогічних кадрів у європейських країнах. Дані завдання прослідковуються в контексті Лісабонської стратегії.

У 2001 році в межах Лісабонської стратегії було затверджено низку документів, у яких визначалися функції й цілі професійної підготовки вчителів. Одним із таких стратегічних документів є «Педагогічна освіта і підготовка 2010», у якому вміщено перелік основних вимог до освіти і професійної підготовки вчителів: 1) залучення молоді до педагогічної діяльності; 2) підвищення престижу професії вчителя; 3) реорганізація системи професійної підготовки; 4) підготовка майбутніх учителів до праці в суспільстві знань [5].

У цьому документі наголошується на необхідності створення Європейського виміру в змісті педагогічної освіти та трансформації професійних дій учителя в нових умовах. Наступним документом, у якому було визначено низку перспективних положень щодо головних напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів й окреслено

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

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

вимоги до їх професійного розвитку, був документ «Освіта і підготовка 2010 – Успіх Лісабонської стратегії залежить від термінових реформ», виданий у 2004 році Радою Європи. У документі зазначалося:

1. Педагогічна професія вимагає високої кваліфікації:

– учителі повинні закінчувати вищі навчальні заклади чи їх еквіваленти;

– мають бути висококваліфікованими спеціалістами у професійній сфері й мати відповідну педагогічну кваліфікацію;

– педагогічна освіта повинна надаватися в рамках усіх трьох циклів вищої освіти (бакалаврат, магістратура і докторантура в межах Болонського процесу) з тим, щоб зайняти певне місце в системі європейської вищої освіти і збільшити можливості просування і мобільності в професії;

– має здійснюватися упровадження результату досліджень і найкращих прикладів практичної діяльності у розвиток нового знання про освіту і підготовку майбутніх учителів.

2. Педагогічна професійна освіта є неперервним процесом руху в межах цілісної системи, до якої включається базова педагогічна освіта, вступ учителя в професію і постійний професійний розвиток:

– необхідні послідовні та адекватно забезпечені ресурсами стратегії навчання в межах розвитку систем формальної й неформальної освіти для того, щоб забезпечити неперервний професійний розвиток учителів. Ця діяльність, що включає предметну і педагогічну підготовку, повинна бути доступною на всіх етапах професійної кар'єри і має відповідно винагороджуватися;

– зміст програм базової професійної освіти і подальшого професійного розвитку повинен відображати важливість міждисциплінарного і спільного партнерського підходів до навчання.

3. Мобільність педагогічної професії необхідно підтримувати:

– мобільні проекти для вчителів мають стати невід'ємною частиною програм базового і подальшого професійного розвитку;

– програми базового і подальшого професійного розвитку повинні забезпечувати вчителів знаннями і досвідом європейської співпраці з тим, щоб вони навчилися цінувати і поважати культурну різноманітність, а також виховували своїх учнів як глобально відповідальних громадян ЄС;

– потрібно розширювати доступ та підтримувати можливості вивчення європейських мов, включаючи використання спеціалізованого словникового запасу під час засвоєння програм базової педагогічної освіти і подальшого професійного розвитку;

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

– надавати пріоритет розвитку більшої довіри і прозорості професійної кваліфікації вчителів.

4. Педагоги повинні працювати в партнерстві з іншими зацікавленими сторонами в культурно-освітньому процесі:

– партнерство між закладами, де вчителі працюватимуть, промисловістю та постачальниками освітніх послуг, вищими освітніми закладами повинно заохочуватись з тим, щоб підтримувати високу якість ефективної підготовки й ефективної педагогічної практики і розвивати інноваційні освітні мережі на локальному та регіональному рівнях [10].

Отже, в кінці XX – на початку XXI ст. у Європі було розроблено низку міжнародних правових актів, які є орієнтирами розвитку суспільства. Зазначені в них основні принципи педагогічної освіти та ключові вимоги до підготовки педагогів-європейців повинні бути введені в кожній Європейській країні як системні комплекси програм та напрями діяльності з модернізації системи професійної підготовки в руслі Лісабонських цілей і завдань розбудови Європи Знань.

Наступним кроком у формуванні загальноєвропейських принципів професійної освіти стала прийнята Копенгагенською Європейською комісією (2002 р.) резолюція з модернізації професійної освіти і навчальних систем у європейських країнах, яка відома як Копенгагенська Декларація. Представниками Комісії зазначалося, що на сучасному етапі формування єдиного європейського простору найголовнішою ознакою професійної освіти підготовки має бути її сконцентрованість на ідеях модернізації навчання. Для досягнення вищезазначених цілей необхідно:

1) підвищити рівень якості й використання інноваційних підходів у підготовці майбутніх учителів;

2) здійснювати підготовку висококваліфікованих спеціалістів відповідно до вимог ринку праці;

3) сприяти розвитку системи професійної освіти впродовж життя [8].

Висновки. Отже, у кінці XX – на початку XXI ст. у світі та, зокрема, в Європі розроблено низку міжнародних правових актів, що є світоглядними орієнтирами розвитку спільноти. Сформульовані в них провідні принципи педагогічної освіти і ключові компетентності педагогів-європейців, мають перевестися у кожній Європейській країні в системні комплекси програм, напрямів і видів діяльності по модернізації і оновленні цієї сфери в руслі Лісабонських цілей і завдань розбудови Європи Знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. № 9. – Бюро Інформації Ради Європи в Україні, 2002. – 92 с.

2. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в

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

умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва – Суми, 2008. – 67 с.

3. Укрепление роли учителей в меняющемся мире : проблемы, перспективы и приоритеты / Международная конференция по образованию. Сорок пятая сессия. – Международный центр конференций. – Женева, 1996. – 35 с.

4. Delors J. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of International Commission on education for the Twenty-First Century. – Paris: UNESCO Publishing, 1996. – 226 p.

5. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education [Електроний ресурс]. – Режим доступу :
http : //www.europa.eu.int/comm./education /policies/2010/et.html

6. Every Child Matters : Change for Children. An overview of cross government guidance. Department for Education and Skills. – L. : Crown copyright, 2005. – 24 p.

7. Philippou Stavroula. The 'Problem' of the European Dimension in Education: a principled reconstruction of the Greek Cypriot curriculum. – European Educational Research Journal, Volume 4, Number 4, 2005. [Електронний ресурс] – Режим доступу :
www.wwwords.co.uk.

8. The Copenhagen Declaration of European Ministers of Vocational Education and Training and European Commission [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http : //ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pd.

9. The Framework of Qualification for the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualification Framework. Ministry of Science, Technology and Innovation. – L., 2005. – 101 p.

10. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms: First Joint Inrerim Report to the European Council 2004 – [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http : // www. Europe.Eu.int/comm/education/policies/2010/et_20010_en/html.

11. Treaty establishing the European Community (Articles 149 to 150) – [Електронний ресурс] : Режим доступу :
http://europa.eu.int/eurlex/lex/en/treati.

РЕЗЮМЕ

Л. П. Полищук. Пути формирования общеевропейских принципов педагогического образования в условиях евроинтеграции.

В статье рассматрены основные аспекты формирования общеевропейских принципов педагогического образования и разработки единых требований к профессиональной подготовке будущих учителей.

***Ключевые слова**: педагогическое образование, евроинтеграция, общеевропейский, профессиональная подготовка, будущие учителя.*

SUMMARY

L. Polischuk. The ways of formation of all – european principles of pedagogical education in the condition of eurointegration.

The main aspects of formation of all – European principles of pedagogical education and the introduction of the integral demands to the professional teacher training are researched in this article.

Key words: pedagogical education, eurointegration, all – European principles, professional teacher training, future teachers.

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

УДК 371.13 (4)

Н. О. Постригач
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

РОЗВИТОК ІДЕЙ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЄВРОПЕЙЦЯ

У статті проаналізовано, як європейський вимір поряд з мобільністю впливають на роль учителя в системі вищої освіти і конкретні потреби підготовки вчителів як результат цього впливу. У Європі неоднорідності повинні бути реалізовані всі зміни, де традиції викладання і навчання реагують на різні критерії і є наслідком еволюції будь-якого суспільства.

***Ключові слова**: Болонський процес, європейський вимір, європейська інтеграція, Європейський простір вищої освіти, європейські програми мобільності, вища освіта, підготовка вчителів*

Постановка проблеми. Починаючи з 90-х років XX ст., стало популярним явище так званої європеїзації навчальних програм, яке перш за все покликане гарантувати дотримання освітніх стандартів і яке спричинило важливі зміни у змісті навчальних планів і програм країн Європи. Сучасні навчальні програми, плани та навчально-методичні матеріали з європейської тематики у країнах Європи базуються на концепції європейського виміру в освіті, яка розвинулася на початку 90-х років, хоча знання про Європу в багатьох країнах Східної та Західної Європи були традиційно частиною навчальних програм з багатьох шкільних предметів: історії, географії, іноземних мов, предметів естетичного циклу, громадянської освіти та гуманітарних наук.

Сучасні європейські освітні стандарти, навчальні програми, підручники запроваджують дедалі більший комплекс понять про Європу. Однак ідея європейського виміру сьогодні не може бути лімітована специфічними межами освітніх предметів. Європейський вимір в освіті не є спеціальним шкільним предметом, а освітньою орієнтацією в сучасній освіті. Цей термін означає знання традицій, культури, мови, соціально-економічного становища європейських країн. Це поняття також включає визнання культурної різноманітності, культурної спадщини, громадянських цінностей, плюралістичної демократії. Крім того, спілкування на різних мовах є невід'ємною частиною європейського виміру.

Спілкування в різних площинах на локальному та міжнародному рівнях всіх учасників навчального процесу за допомогою найсучасніших засобів (Інтернет, листування електронною поштою, обміни інформацією, спільні мультимедійні проекти тощо) забезпечують підтримку

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

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

європейського виміру в дії. Конкретне впровадження змісту європейської освіти є результатом трьох фундаментальних принципів, яких дотримується європейська педагогічна громада: впровадження міжнародних стандартів освіти; освіта на основі спільних культурних цінностей, що базуються на європейських традиціях; освіта толерантності, поваги до різноманітності, співробітництва, поваги прав людини та фундаментальних свобод, розвиток можливостей для життя в демократичному суспільстві.

Європейська тематика у змісті вищої освіти багатьох європейських країн ефективно запроваджується шляхом залучення студентів та викладачів до численних програм Євросоюзу та Ради Європи. З огляду на це успіх становлення України у європейському просторі залежить від того, як система освіти реагує на потреби суспільства сьогодення.

Адже сучасна українська освіта поставила перед собою мету: сприяти розвиткові демократичної культури, формуванню необхідних для проживання у європейському співтоваристві компетентностей, набуттю необхідних для цього політико-правових та соціально-економічних знань. Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню знань про спільну європейську спадщину та практичних умінь адаптуватися до життя і навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав [1].

Активні зусилля європейської науково-педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, політична підтримка цього процесу на національному та регіональному рівнях сприяють утворенню *європейського простору педагогічної освіти.* Уже у 2004 р. Єврокомісія затвердила «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій», покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти [3].

Аналіз актуальних досліджень. Протягом останніх років виконано великий обсяг наукової роботи з вивчення процесу адаптації національної системи педагогічної освіти до Болонського процесу. Аналіз сучасних педагогічних досліджень у галузі педагогічної освіти, проведених нещодавно західними педагогами П. Згагою, В. Хадсоном, З. Гадусовою, Дж. Рансмусеном, Н. Пападакісом та ін. [10], дозволяє виокремити нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів: громадянська освіта учнів; підтримка і педагогічний супровід розвитку в учнів ключових компетентностей, необхідних для суспільства знань і навчання впродовж життя; цілеспрямоване формування в учнів ключових і предметних

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

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

компетентностей в їх органічній єдності та в проекції на моніторинг навчальних досягнень; педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища у шкільному класі; позакласна робота і робота із соціальними партнерами; інтеграція ІКТ у навчання учнів у школі та у професійну практику вчителів у цілому; підвищення рівня педагогічного професіоналізму тощо.

Вітчизняний науковець Л. П. Пуховська пропонує такі рівні інтеграції європейської педагогічної освіти, а саме: ціннісний, структурний, смисловий, технологічний. Ціннісна інтеграція, на думку цієї дослідниці полягає у розвитку загальноєвропейської освітньої політики «європейського виміру в педагогічній освіті», мета якої – поширення заявлених загальноєвропейських цінностей у національних системах педагогічної освіти на засадах додатковості [2].

Загальним проблемам модернізації педагогічної освіти та інтеграції України у європейський простір присвячено праці М. Згуровського, В. Байденко, В. Кременя, Л. Пуховської. Теоретичні аспекти аналізу освітніх систем, методика аналітичних порівнянь є предметом досліджень К. Корсака, В. Зубка, А. Сбруєвої та ін. Отже, вища освіта у Європі перебуває на порозі найважливіших перетворень у найближчі роки внаслідок Болонського процесу, який правомірно вважається найважливішою і широкою реформою вищої освіти у Європі в останні роки. Його кінцевою метою є «створення Європейського простору вищої освіти до 2010 року, в якій співробітники та студенти зможуть пересуватися з простотою й отримати справедливе визнання їх кваліфікацій» [4].

Одним із наслідків Болонського процесу є забезпечення європейського виміру вищої освіти, заохочення європейської ідентичності і громадянства студентів. Ключовим моментом для згуртування є те, що європейська ідентичність та громадянство є мобільністю, наскрізним елементом у європейській освіті.

Мета статті – проаналізувати розвиток ідей європейського виміру в підготовці вчителя-європейця, поряд з мобільністю –дослідити вплив цього нового виміру на роль вчителів-європейців у системі вищої освіти і конкретні потреби їх підготовки.

Виклад основного матеріалу. Болонський процес спрямований на створення основи для вищезазначеного Європейського простору вищої освіти, який повинен бути створений до 2010 року. Ця спільна мета може бути розділена на конкретні цілі, які можна резюмувати так: а) прийняття системи легко зрозумілих і сумірних ступенів; б) прийняття системи з двома

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

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

основними циклами (додипломний / післядипломний); в) створення системи кредитів; г) сприяння мобільності шляхом подолання перешкод; д) сприяння європейському співробітництву в забезпеченні якості; е) сприяти європейському виміру у вищій освіті.

Крім того, Болонський процес підкреслює такі важливі елементи Європейського простору вищої освіти: довічне навчання; залучення студентів; підвищення привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти в інших частинах світу (у тому числі аспект транснаціональної освіти). Болонський процес зараз відбувається повним ходом, і країни, що беруть у ньому участь, адаптують свої системи відповідно до всіх вимог, щоб зробити Європейський простір вищої освіти реальністю в обумовлений термін [7].

Сенс мобільності. Транснаціональна мобільність людей визнається Європейською Комісією як щось корисне, що є одним із ключових аспектів Болонського процесу. За даними Комісії, мобільність «збагачує національну культуру і підвищує культурний, освітній та професійний досвід тих, хто брав у ній участь. Такий досвід стає дедалі необхіднішим з урахуванням нинішніх обмежених можливостей працевлаштування і на ринку праці, що вимагає більшої гнучкості й адаптації до зміни « [5, 9].

Це є причиною того, чому мобільність рекомендується для всіх тих, хто бере участь в освіті та навчанні, а тепер стає ключовим елементом, необхідним для розуміння нової концепції освіти у Європі.

Наслідки європейського виміру для підготовки вчителів. Модернізація європейської освіти та навчання матиме низку наслідків стосовно підготовки вчителів, більшість з яких було отримано внаслідок нового значення, що приділяється мобільності і буде впливати на такі аспекти: реальну участь і прихильність студентів у процесі підготовки; самонавчання студентів; довічне навчання; підготовку студентів до ринку праці.

У результаті значення, що надається цим елементам, учителі обов’язково повинні прийняти на себе нову роль, яка вплине на європейських учителів різною мірою, залежно від навчальних традицій, що існують у різних країнах. Ці три зазначені аспекти будуть означати, що процес викладання і навчання буде зосереджений на учневі, а не на вчителеві, останній просто буде гідом протягом усього процесу. Яким чином це вплине на студентів і вчителя? З одного боку, студенти візьмуть на себе нову роль, оскільки стануть особами, які відповідають за власну освіту. З другого боку, на них вплине також нове значення, яке надається мобільності, оскільки буде створена подвійна генерація студентів – мобільних і немобільних [8].

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

Мобільні студенти будуть тими, хто безпосередньо отримає вигоду від наслідків мобільності. Щодо цього було заплановано «Комплексну програму» нової мобільності та співпраці, що набрала чинності в період з 2007 по 2013 рр., зважаючи на те, що поточна реалізація етапу існуючих програм у сфері мобільності та співробітництва закінчилася наприкінці 2006 року [6].

Комплексна програма охоплюватиме як освіту, так і професійну підготовку, покликана замінити програми Сократ, Леонардо да Вінчі та Темпус III. Ключовим аспектом комплексної програми є співпраця в галузі освіти і підготовки кадрів, коли основну користь можна отримати від об'єднання галузей, охоплених вищевказаними програмами в єдину структуру. Той факт, що підготовка якимось чином буде додана до освіти, є відповіддю на мету «зробити Європу більш конкурентоспроможною, заснованою на знаннях економікою з більш якісними робочими місцями і великою соціальною згуртованістю». Тому програма націлює як на освіту, так і на професійну підготовку для ринку праці.

Комплексна програма спрямована на потроєння кількості студентів та учнів (практикантів), які щорічно отримують вигоду від мобільності. Таким чином, мета у три мільйони студентів у рік у програмі Еразмус мала бути досягнута до 2010 року. Таким чином, мобільність може виявитися в реальності значно більшою. Але нова європейська політика в галузі освіти і підготовки кадрів також спрямована на немобільних студентів, які повинні мати ті самі можливості, що й мобільні. З одного боку, ці студенти виграють від наявності іноземних студентів у класній аудиторії, для яких буде порушено питання про усвідомлення важливості полікультурної освіти і поваги до різноманіття. Немобільні студенти збагнуть важливість того, що означає європейська ідентичність: що є спільного і що не входить до оточення європейських громадян, що ж означає різноманітність та ін. З другого боку, з урахуванням нової ролі вчителя, вони будуть мати завдання залучення немобільних студентів ближче до реальності інших європейських контекстів, для чого самі вчителі повинні також скористатися мобільністю, що є одним з найголовніших завдань, поставлених у Комплексній програмі.

Щодо вчителів, то їх нова роль не ставить їх у центр процесу навчання, але перетворює на гідів або вихователів для своїх студентів (учнів). Це вплине на різні країни по-різному, залежно від традицій викладання і навчання кожної з них. Як зазначено вище, учителі тепер повинні бути гнучкими наставниками у керівництві процесом навчання та підтримки студентів.

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

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

Бути наставником, а не вчителем у традиційному значенні цього слова означатиме:

1. Сприяти відповідальності студентів і зобов'язанню до навчання протягом усього життя.

2. Бути в курсі різноманітності і користі від неї, показуючи її студентам, підвищувати обізнаність серед них, наблизити мобільність до тих студентів, які не можуть скористатися нею безпосередньо.

3. Реалізувати нові методи навчання, засновані на індивідуальній та командній роботі, з метою розвитку необхідних компетентностей для ринку праці.

4. Знати професійні варіанти для студентів, так само як розвивати навички, необхідні для ринку праці, які повинні будуть здійснюватися через запровадження нових методів навчання у практику.

5. Готувати студентів бути гнучкими не лише в їх підготовці до ринку праці, але й коли вони стають його частиною.

У цьому контексті надається новий сенс мобільності: сьогодні студенти, які користуються програмами мобільності і зазвичай проводять тільки певний період навчання за кордоном, як правило, знаходяться у країнах їх походження, не тільки для іншої частини їх періоду навчання, а й для продовження їх професійного життя. Студенти повинні розвивати навички легкого пристосування до різних країн, мати справу з різними людьми, реагувати на конкретні потреби в їх професійному розвитку тощо, для яких мобільність виявила свій вплив на студентів [8].

Однією з найголовніших цілей Комплексної програми є розширення цих пільг на ринку праці, ринку в постійній зміні і еволюції не тільки у країні, а й у всьому світі так, що студенти будуть повинні бути навчені реагувати на ці зміни вимог. У зв'язку з цим *трудовій мобільності* надається велике значення не тільки в межах національних кордонів, але й особливо за межами країни походження.

Щоб зробити це можливим, підготовка вчителів також повинна бути переглянута. Основні наслідки полягають у тому, що вчителі повинні бути мобільними, обов'язково мають сприяти автономному навчанню і повинні знати й оновлювати свої знання на ринку праці та у професійному світі. Для того щоб це стало реальністю, учителям доведеться зіткнутися з більш складними завданнями, а однією з цілей цього нового європейського виміру освіти є зробити професію вчителя / тренера більш привабливою, яка фокусується безпосередньо на мотивації і якості навчання та виховання, педагогічного персоналу. Відповідно до закликів Комісії

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

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

«повинні бути вжиті заходи щодо залучення найкращих талантів професії учителя / тренера й утримати їх там. Вони також повинні бути готові до їх нової ролі у заснованому на знаннях суспільстві і в перетворенні систем освіти і навчання « [8].

Інший аспект нового виміру європейської освіти, як уже згадувалося раніше, – це *навчання протягом усього життя*. Ця концепція набуває нового розгляду в Болонському процесі. Той факт, що нова парадигма навчання ставить учня в основу учіння і навчального процесу, підкреслює важливість рівних можливостей, розширює процес навчання від дошкільного до після виходу на пенсію і включає цілу низку формального, неформального та неофіційного навчання. У цьому контексті, європейські країни взяли на себе зобов'язання визнання будь-якої концепції навчання і підготовки, навіть поза стандартним навчанням в університеті. Професійні перевідні навички, якими вчителі повинні озброїти своїх студентів у процесі навчання, відіграють важливу роль у цій концепції навчання протягом усього життя: якщо студенти вчаться, як взаємодіяти, як бути умотивованими і як бути відповідальними, то вони від цього виграють у всьому їх житті, а також у довічному навчанні.

Крім того, мобільність, будучи доступною на всіх етапах навчального процесу, є можливістю для тих, хто бере участь у довговічному навчанні. Але запропоновані реформи також зустрінуть перешкоди на шляху їх реалізації, а приблизно будуть спостерігатися під час навчання мови. Мовне навчання є однією з цілей, що лежать в основі всієї реформи європейської освіти. Це мета, яка повинна бути досягнута для всіх студентів і викладачів і для яких виділені три основні напрями: розширення переваг довічного вивчення мови для всіх громадян, поліпшення викладання мови і створення більш сприятливого мовного оточення, усе це для того, щоб гарантувати мовне розмаїття [5, 8; 9].

Основним інструментом для вивчення мови є мобільність. Але яким чином стає можливим, що всі громадяни Союзу (як Комісія держав) стали промоутерами мовного розмаїття?

У деяких країнах, таких як Іспанія більшість учителів не бере участі у навчанні та вивченні мов, а учителі суміжних дисциплін не говорять мовою, відмінною від їх рідної мови. У цьому випадку не тільки мобільність буде складною, тому що в більшості випадків студенти, мабуть, не захочуть узяти участь у програмах мобільності, якщо вони не розмовляють іноземною мовою, але й вони навряд чи є акторами, що беруть участь у процесі викладання і навчання, чого вимагає європейський вимір.

Парадоксально, але на відміну від європейських інтересів у розвитку вивчення мови через мобільність, рецесія в інтересі до мов по всій Європі викликає особливе занепокоєння в англомовних країнах, де дедалі менше студентів беруть участь у програмах мобільності. Хоча водночас, ці країни є провідними щодо прийняття на програми неангломовних студентів, оскільки інтерес до вивчення англійської мови посилюється з кожним днем. Програми мобільності будуть взаємними, тобто приблизно буде така ж кількість вихідних і вхідних студентів, причому бажано для кожної країни та установи, що поставить під загрозу можливість вивчення англійської мови в англомовних країнах під егідою європейських програм мобільності. Можливо, повинні бути знайдені нові формули, щоб пом'якшити ці труднощі [8].

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, новий вимір освіти і підготовки у Європі здійснив революцію у структурах викладання і навчання по всьому континенту. Його реалізація буде мати низку наслідків, що зачіпають усі сторони, які беруть участь у навчальному процесі, і щодо цього слід переглянути деякі традиційні концепції освіти. У цьому контексті різні традиції викладання та навчання у різних країнах будуть впливати по-різному.

Наприклад, в Іспанії, де навчально-виховний процес в основному зосереджений на вчителі як єдиному провіднику класу, який відповідає за все, що розміщено в ньому, учителі матимуть проблеми стосовно розвитку автономного навчання та особистісно орієнтованого підходу до навчально-виховного процесу.

Але Болонський процес не обходиться без труднощів. Це, безсумнівно, величезний процес і, мабуть, має багато проблем у своїй реалізації. З теоретичної точки зору, новий вимір, що надається вищій освіті у Європі, є життєздатним, але варто пам'ятати, що незліченні ініціативи мають бути виконані протягом короткого періоду часу, які зачіпають усі сектори вищої освіти: а) структуру вищих навчальних закладів у Європі; б) розробка навчальних програм і змісту; в) визнання ступенів і навичок; г) нова концепція викладання і навчання, що передбачає різні методи і підходи до навчання, методи оцінювання, роль студентів тощо.

Крім того, усі ці зміни повинні бути реалізовані у неоднорідній Європі, де всі традиції викладання і навчання відповідають різним критеріям і є наслідком еволюції будь-якого суспільства. Поступова реалізація реформ, для яких кожна країна буде слідувати різними шляхами, впливають на мобільність як у випадку, можливо, коли студенти

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

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

приходять навчатися з інституції, яка дотепер не була адаптована до Болонського процесу, стануть студенти, які прибувають в інший заклад, який повністю адаптований до нього, змістами й наслідками, які можуть випливати з цього.

Не слід забувати, що вчителі повинні паралельно адаптуватися до процесу, оскільки немає часу на підготовку до того рівня, як хотілося б. Безперечно, це величезна проблема, яка постає перед науковцями і практиками. Сподіваємося, що ця радикальна зміна у сфері освіти вибудує новий європейський вимір, що вимагає активної громадянської позиції, самореалізації і соціальної інтеграції. Ключовим елементом цього процесу, без якого він не буде виконаний, є співпраця і взаємодія між вищими навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичковський С. І. Впровадження європейських стандартів освіти – головне завдання вищої школи України [Електронний ресурс] / С. І. Дичковський, Н. А. Колосова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vdakk/2010_4/35.pdf.

2. Пуховська Л. П. Компетентнісний підхід у європейській педагогічній освіті [Електронний ресурс] / Л. П. Пуховська. – Режим доступу : http://www.cippo.umo.edu.ua/docs/1.pdf.

3. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань [Електронний ресурс] / А. А.Сбруєва. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/2076/1/08saapsz.pdf

4. Council of Europe (2004). The Europe of cultural cooperation. Bologna Process [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/higher_education/activities/bologna_process/default.asp

5. Communication from the Commission. Education and Training 2010. – Brussels: Commission of the European Communities, 2004 – P. 9.

6. Communication from the Commission. The New Generation of Community Education and Training Programmes after 2006. – Brussels : Commission of the European Communities, 2004.

7. The Bologna Process [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.bologna-bergen2005.no/

8. Guadalupe Soriano Barabino. The European Dimension: Implications for Teacher Training in Higher Education: Studies in Teacher Education: Psychopedagogy [Електронний ресурс] / [ed.by Mariusz Misztal, Mariusz Trawiński]. – P. 109–114. – Режим доступу : http://members.chello.pl/university/Psychopedagogy.pdf

9. Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels : European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.

10. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions [Електронний ресурс] / [ed. B. Hudson, P. Zgaga]. – Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008. – Режим доступу : http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf.

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

РЕЗЮМЕ

Н. О. Постригач. Развитие идей европейского измерения в подготовке учителя-европейца.

В статье проанализировано, каким образом европейское измерение рядом с мобильностью влияют на роль учителя в системе высшего образования и конкретные потребности подготовки учителей как результат этого влияния. В Европе неоднородности должны быть реализованы все изменения, где традиции преподавания и обучения реагируют на различные критерии и являются следствием эволюции любого общества.

***Ключевые слова**: Болонский процесс, европейское измерение, европейская интеграция, Европейское пространство высшего образования, европейские программы мобильности, высшее образование, подготовка учителей*

SUMMARY

N. Postrygach. Development of the ideas of the european dimension in training of european teacher.

In the article the author will analyse how this European dimension, together with mobility, are going to affect teachers' role in Higher Education and the specific needs of teacher training as a result of it. Also all changes will have to be made in a Europe of heterogeneity, where all teaching and learning traditions respond to different criteria and are the consequence of the evolution of every society.

Key words: Bologna Process, european dimension, european integration, european area of higher education, European mobility programs, higher education, teacher training.

УДК 378.14:81'246.2(73)

Л. В. Товчигречка
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У статті розглянуто питання організації двомовного навчання в університетах США. Проаналізовано основні форми організації навчання у вищій школі США: лекційні заняття, проектування, кооперoване навчання, самостійна робота, електронне навчання. Охарактеризовано їх особливості стосовно двомовного навчання.

***Ключові слова**: форма організації навчання, двомовне навчання, інтерактивне навчання, кооперoване навчання, самостійна навчальна робота, проектування, електронне навчання.*

Постановка проблеми. Україна провадить міжнародну співпрацю з багатьма країнами світу та репрезентує себе як сучасну державу, що вчасно реагує на численні виклики сучасного глобалізованого світу. В освітній галузі це проявляється в реформуванні освітньої системи та орієнтації на західні стандарти освіти. Одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти в західних країнах є звернення до двомовної та полімовної освіти. У зв'язку з цим, на

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

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

особливу увагу заслуговує теоретичний та практичний досвід США щодо організації двомовного навчання. Адже американськими науковцями були ґрунтовно розроблені та впроваджені у практику вищих навчальних закладів основи двомовної освіти: цілі, принципи, зміст, форми та методи навчання, визначено критерії ефективності двомовної освіти як основного компоненту мультикультурної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній вітчизняній порівняльній педагогіці значну увагу приділено дослідженню проблем функціонування освітньої системи в США. Питання навчання студентів в університетах США висвітлені в дослідженнях С. Запрягаєва, О. Зіноватної, О. Кореньковоі, С. Лук'янчук, М. Палій, І. Пасинкової, К. Рибачука. Характеристика системи двомовної освіти та питання організації двомовної освіти висвітлено в працях багатьох зарубіжних науковців, зокрема Д. Августа, Дж. Гамперца, Дж. Камінгса, Х. Клосса, Дж. Кроуфорда, Дж. Маршала, Дж. Мора, К. Овандо.

Мета статті – розглянути основні форми організації навчання в університетах США та виокремити їх особливості при двомовному навчанні.

Виклад основного матеріалу. Вища двомовна освіта у США є важливим фактором вдосконалення окремої особистості та пристосування її до нових умов життя в мультикультурному середовищі. Вона реалізується на основі таких принципів підготовки: соціокультурного – розуміння процесу соціалізації, допомога вв адаптації до іншої культури та соціуму; мовного – володіння іншими мовами, вивчення й аналіз теорій і рівнів володіння іншою мовою; когнітивного – розуміння процесів пізнавальної активності студентів, вміння адаптувати навчальний план, викладання й оцінювання відповідно до різних навчальних стилів; академічного – викладання з урахуванням культурної та мовної диверситивності студентів в усіх сферах змісту професійної освіти [3, 141]. Цим принципам підпорядковані методи та форми організації навчального процесу в університетах США.

Викладання двомовних навчальних курсів здійснюється відповідно до структурного або функціонального теоретичного підходу до вивчення мови. Згідно зі структурним підходом, застосовуються, зокрема, такі методи навчання, як інтерактивне навчання: кооперoване навчання та навчання у співробітництві. Функціональний підхід передбачає застосування, серед інших, методу проектування.

Загалом, освітня діяльність у вищій школі США припускає наступні форми організації навчальних занять: лекційні заняття, семінари, науково-дослідну роботу студентів, практикум, проектування, кооперoване

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

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

навчання, індивідуальні консультації, самостійну роботу, електронне навчання, практичну підготовку тощо. Передбачається також написання творчих робіт, публічна презентація проектів, атестація та оцінювання знань студентів за допомогою портфоліо, використання дискусій, обговорення власного досвіду студентів. Окрім того, вищий навчальний заклад може самостійно визначати й інші форми навчальних занять [2, 75].

Формально лекція й досі залишається традиційною формою і ключовим елементом будь-якого двомовного курсу у вищих навчальних закладах США. Частота і тривалість лекцій змінюються залежно від курсу. Лекції використовують для надання інформації про певну частину курсу чи предмета. Як відомо, лекція – це форма організації заняття, коли у словесній формі розкривається сутність наукових понять, явищ, процесів, логічно пов´язаних, об´єднаних загальною темою. Лекція відповідає навчальному завданню конкретної дисципліни і спрямована на реалізацію відповідної програми.

Особливістю лекції у двомовному навчанні є те, що викладач часто подає матеріал двома мовами. При цьому частка використання першої (рідної) та другої (що вивчається) мов варіюється залежно від теми та мети заняття. Зазвичай лекція починається з проблемних питань для концентрування уваги аудиторії навколо теми, що вивчається. Після цього за допомогою однієї з інтерактивних технологій, наприклад «мозковий штурм», пропонується обговорення проблем, що виникли у студентів після прослуховування лекції. Інколи обговорення відбувається у процесі читання лекції, якщо тема викликає живий інтерес і бажання аудиторії обговорити почуте [2, 73].

Основними прийомами для закріплення матеріалу лекції при двомовному навчанні є підтвердження або спростування окремих положень, викладених у лекції; формулювання кейс-запитань (питання щодо вигаданої проблемної ситуації); обмін інформацією та питаннями в міні-групах; виклад матеріалу у формі прес-конференції; підтвердження окремих положень у лекції прикладами; використання спеціально запланованих пауз для з’ясування ступеня розуміння інформації тощо.

Обговорення одержаної на лекціях інформації відбувається, як правило, на семінарському занятті – формі навчання, яка базується на активній участі студентів у процесі навчання, а не на пасивному сприйнятті чи простому відтворенні матеріалу, а також надає їм можливість активно використовувати набуті двомовні уміння на практиці.

Різновидом семінару є вільна групова дискусія, мікродискусія, де викладач виступає у ролі слухача. Основна мета такого заняття –

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

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

формування критичного мислення студентів, розвиток комунікативних здібностей обома мовами, стимулювання самостійності та активності, розвиток умінь обговорювати проблеми та висловлювати власні судження двома мовами, з'ясовувати причини розходжень у думках та оцінках, здійснювати обмін досвідом. Обговорення зі студентами окремих проблем, що виникають під час вивчення дисциплін, висловлення зауважень і відгуків щодо виконуваних робіт відбуваються на індивідуальних консультаціях, які користуються особливою популярністю.

Необхідно зауважити, що останнім часом в американській педагогічній практиці спостерігається недовіра з боку викладачів і студентів до лекційної форми організації навчання. Методисти США вважають, що лекція є не повною мірою демократичною, оскільки припускає, що викладач знає все, студент – нічого. Крім цього, існують суто педагогічні причини для недовіри, зокрема той факт, що традиційна лекція зорієнтована в основному на передачу інформації, а розумова діяльність студента в такій ситуації не завжди є активною [2, 74].

Педагогічна парадигма співробітництва в американських університетах визначає ставлення до студентів як до партнерів, рівних співрозмовників. На цих же засадах будуються й інтерактивне навчання. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Інтерактивні заняття широко використовуються при двомовному викладанні дисциплін та включають такі форми організації навчальної діяльності:

– групова форма організації навчальної діяльності студентів передбачає навчання однією людиною групи студентів. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша, ніж тих хто говорить. Усі студенти в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням з наступним контролем результатів.

– колективна (кооперативна) форма навчальної діяльності студентів – це форма організації навчання у малих групах студентів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Одержавши інструкції від викладача, студенти об'єднуються в невеликі групи. Потім вони виконують отримане завдання – доки всі члени групи зрозуміють і виконають його успішно [4, 34].

Кооперoване навчання може здійснюватись не тільки в групах, а й у парах, воно сприяє академічним досягненням, кращому сприйняттю матеріалу що вивчається студентами різних етнічних груп та активізації міжособистісних вмінь спілкування. Необхідно зазначити, що інтерактивні методи і форми навчання в університетах США часто застосовуються як альтернатива до традиційної лекційно-семінарської форми проведення навчальних занять.

Як вже зазначалося, двомовне навчання є складовою мультикультурної освіти і значна кількість студентів, які навчаються за двомовними програмами є представниками етнічних меншин. У світлі цього, на особливу увагу заслуговують освітньо-етнографічні форми організації занять, зокрема:

– «складання культурологічної автобіографії» – опис свого культурного спадку та презентація цієї інформації;

– «аналіз ситуацій» – навчальна практика, що передбачає осмислення реальної ситуації двомовного спілкування й актуалізує комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв’язанні певної проблеми;

– «крос-культурні моделювання» – інсценізація ситуацій мультикультурного спілкування, сприяє самоаналізу і саморефлексії, завдяки чому студенти мають змогу осмислити свою етнічну приналежність, усвідомити себе як носія певної культури;

– «польовий досвід» – передбачає безпосередній досвід комунікативної взаємодії в природних умовах життя етнічної групи [1, 15].

Значна частина навчального часу в університетах США відводиться на самостійну роботу. Самостійна навчальна робота – це організована і контрольована самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів діяльність, що здійснюється ним в більш зручний, раціональний з його точки зору час на основі позааудиторного опосередкованого системного управління цією діяльністю викладачем [4, 56]. Однією з форм самостійної роботи студентів, що широко використовується у двомовних програмах, є робота над навчальними проектами.

Проектування – система навчання, за якою студенти набувають знань, умінь і навичок у процесі планування і виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за над проектом на чільне місце ставиться самодіяльність студентів та їхня активність, ініціативність, захопленість.

Проектування передбачає розв’язання студентами проблеми способом, що забезпечує використання різноманітних шляхів, засобів та інтегрування знань, умінь та навичок з різних галузей науки, техніки,

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

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

культури. Завдяки цьому виду роботи вдається розв'язати дві взаємопов'язані проблеми: дати можливість студентам відчути практичне значення здобутих знань; сприяти формуванню в них умінь та навичок застосування та вдосконалення набутих умінь двомовного спілкування [7].

Робота над навчальним проектом – це, по суті, вирішення конкретної життєвої проблеми в умовах творчої ситуації. Вона включає такі етапи:

1. Аналіз проблеми, що має бути вирішена.
2. Конкретизація змісту та визначення мети проекту.
3. Розробка організаційного плану здійснення проекту.
4. Конкретна практична діяльність студентів щодо реалізації проекту.
5. Оформлення результатів діяльності.
6. Презентація [7].

Проектна діяльність часто застосовується при освітньо-етнографічній спрямованості організації занять. Проектування дозволяє активізувати мультикультурний компонент двомовного навчання та застосувати набуті уміння на практиці. Результати виконання проекту мають не лише навчальний, але й практичний характер: якщо це теоретична проблема – то конкретне її рішення, якщо практична – то конкретний результат, готовий до впровадження.

Поява комп'ютерів, доступ до численних інформаційних джерел, розвиток новітніх інформаційних технологій привели до змін у характері і спрямованості аудиторних та позааудиторних занять. Іншими словами, сьогодні першочергове завдання викладачів полягає в наданні інформації для самостійної роботи та творчого пошуку студентів.

Широкого застосування у вищій освіті США, зокрема у програмах двомовного навчання, набуває така форма організації навчання як електронне навчання (electronic learning, e-learning) – навчання за допомогою інформаційних, електронних технологій. Електронне навчання є частиною системи дистанційного навчання, що здійснюється за допомогою сучасних інформаційних технологій.

До 2011 р. чотири мільйони студентів в університетах США здобували освіту за допомогою електронного навчання, зокрема он-лайн навчання. Значна частина цих студентів навчалися за двомовними програмами, адже великий відсоток студентів, які навчаються за двомовними програмами – це так звані «дорослі студенти», тобто люди, яким більше двадцяти п'яти років. А електронне навчання якраз зорієнтоване на такі соціальні групи:

- молодь, яка не має можливості отримати високоякісні освітні послуги в традиційній системі освіти через обмежену пропускну спроможність

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

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

цієї системи, необхідність поєднання навчання з роботою, географічну віддаленість від навчальних центрів та інших аналогічних чинників;

- працівники, які вже мають освіту і прагнуть здобути нові знання;
- студенти, що виявили бажання отримати другу паралельну освіту;
- особи, специфіка роботи яких не дає змогу навчатися в ритмі діючих освітніх технологій;
- ті, хто має медичні обмеження для отримання регулярної освіти за денною формою [10].

Широкий спектр електронного навчання дозволяє вибирати його вид з урахуванням індивідуальних вимог і переваг слухача: слушний час і місце для навчання, міцне засвоєння знань, постійний контакт з викладачем, індивідуальний графік навчання, економія часу і грошей. Навчальні матеріали передаються через Інтернет, Інтранет (локальні мережі), супутникове телебачення. Електронне навчання відкриває широкі можливості для двомовного навчання, оскільки можливості Інтернет технологій дозволяють використовувати відео, аудіо та мультимедіа матеріали, живе спілкування з носіями мови тощо. Електронне навчання може проходити під керівництвом викладача чи контролюватися самим студентом.

Засоби електронного навчання поділяються на: засоби синхронної комунікації (synchronous communication tools) та засоби асинхронної комунікації (asynchronous communication tools) [10].

Засоби синхронної комунікації – це Інтернет засоби, що надають можливість спілкуватись в режимі реального часу (чат, відео чат і аудіо чат) прикладами яких можуть бути Skype, Yahoo Messenger, ICQ. Користувачі даних синхронних засобів комунікації мають ряд можливостей: встановлення миттєвого голосового зв'язку із абонентом (місцезнаходження значення не має), спілкування шляхом письмового чату.

Засоби асинхронної комунікації – це Інтернет засоби, що дозволяють обмінюватися інформацією із певною часовою затримкою: форуми, електронна та відео пошта, сайти, блоги, соціальні мережі, веб-заняття, конференції.

Мобільне навчання (Mobile Assisted Language Learning, MALL) тісно пов'язане з електронним навчанням та передбачає використання мобільних пристроїв: мобільних телефонів, смартфонів, палмтопів тощо. для вивчення мов. Навчання проходить незалежно від місцезнаходження і відбувається при використанні портативних технологій. Іншими словами, мобільне навчання зменшує обмеження по здобуванню освіти по місцезнаходженню за допомогою портативних пристроїв.

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

Студенти також мають змогу використовувати переносні комп'ютери в аудиторії. Використання мобільних телефонів і кишенькових комп'ютерів у навчанні, підвищує співпрацю між студентами і викладачами надаючи можливість провадити навчання в музеях і галереях з використанням переносних технологій, використовувати особисті технології для підтримки інформативного та постійного навчання, наприклад використання переносних словників або інших засобів для вивчення мов.

Висновки. Отже, двомовне навчання в університетах США засноване на засадах демократичних цінностей мультикультуралізму, які сприяють кроскультурній взаємодії та пропагують цінність етнічної ідентичності студентів. Двомовне навчання у вищій школі США передбачає як традиційні форми організації навчальних занять: лекційні заняття, семінари, науково-дослідну роботу студентів, індивідуальні консультації; так і кооперoване навчання, проектну діяльність, електронне навчання. Електронне навчання є порівняно новою формою організації навчання, яка, проте, стає все більш поширеною, адже серед його переваг: можливість вибору часу і місця для навчання, постійний контакт з викладачем, індивідуальний графік навчання, економія часу і грошей, доступність для людей, які працюють тощо. Застосування названих форм та методів організації навчання створює умови для набуття студентами двомовних умінь, розвитку кроскультурної компетенції та практичного застосування набутих знань.

Дана публікація не вичерпує всіх аспектів проблеми вищої двомовної освіти у США та не обмежує можливість подальших розвідок щодо досліджуваного питання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Я. Г. Гулецька. – К., 2008. – 36с.

2. Красовицький М. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США / М. Красовицький // Рідна школа, 2001. – № 5. – С. 72–76.

3. Омельчук С. Національна вища освіта США: минуле і сучасність / С. Омельчук // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 140–146.

4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О .І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.

5. Щербакова В. М. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / В. М. Щербакова // вестник ВГУ. – 2003. – № 2. – С. 14–15.

6. Banks J. Handbook of Multicultural Education / J. Banks. – New York : Oxford University Press, 1998. – P. 445–462.

7. DeCarvalho R. The humanistic paradigm in education / R. DeCavalho. – New York : Mayfield Publishing, 2005. – 198 p.

8. Gumperz J. Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction / J. Gumperz, E. Hernandez-Chavaz / In C. Cazden, V. John, D. Hymes : Functions of language in the classroom. – New York : Teachers' College Press, 1972. – P. 84–110.

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

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

9. Phillips J. A Learner-Centered Approach to Multi-Cultural Education / J.Phillips. – Somerhill, 2000. – 213 p.

10. Sharma L. Adult Learning Methods [Text] / L. Sharma. – Sage Publications, 2006. – [Electronic resource]. – URL : http://www.sagepub.com/Lata+Sharma+Adult+learning+methods

РЕЗЮМЕ

Л. В. Товчигречка. Формы организации двуязычного обучения в университетах США.

В статьея рассмотрен вопрос организации двуязычного обучения в высшей школе США. Проанализированы основные формы организации обучения в высшей школе США: лекционные занятия, проектирование, кооперированное обучение, самостоятельная работа, электронное обучение. Охарактеризованы их особенности относительно двуязычного обучения.

***Ключевые слова**: форма организации обучения, двуязычное обучение, интерактивное обучение, кооперированное обучение, самостоятельная работа, проектирование, электронное обучение.*

SUMMARY

L. Tovchigrechka. Organizational forms of bilingual instruction in the USA universities.

The article deals with the question of bilingual instruction organization in the higher education of the USA. The main organizational forms of instruction are considered: lection, project work, cooperation, individual work, e-learning. Their peculiarities as for bilingual instruction are characterized.

Key words: organizational forms of instruction, bilingual instruction, interactive learning, cooperation, individual work, project work, e-learning

УДК 373.091.12:005.591.6](410)

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

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ

У статті з'ясовано змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії, визначено напрями діяльності найбільш відомих сучасних британських ІШМ, окреслено підходи до розвитку мережевої взаємодії та моделі лідерства в розвитку мереж, здійснено порівняльний аналіз змістових та процесуальних засад діяльності ІШМ Великої Британії та України.

***Ключові слова**: змістові засади, інноваційна діяльність, інноваційні шкільні мережі, мережева взаємодія,процесуальні засади.*

Постановка проблеми. Успішний розвиток країни безпосередньо залежить від освіченості та володіння громадянами всіма необхідними компетенціями, яких вимагає сучасне суспільство. Реформування середньої освіти в Україні згідно з «Національною доктриною розвитку освіти» передбачає «прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації

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

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

особистості протягом життя» [1]. А для цього необхідно активно розвивати та поширювати в освітній практиці інновації, серед яких усе більшої популярності набувають інноваційні шкільні мережі (ІШМ). Інтерес для України представляє можливість використання позитивних здобутків Великої Британії у створенні та розвитку інноваційних шкільних мереж, які мають високий інноваційний потенціал у системі середньої освіти країни.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розгляд питання діяльності інноваційних шкільних мереж у розвинених країнах зроблено зарубіжними науковцями: Х. Ван Аальстом, П. Вольстеттер, Д. Джексоном, А. Ліберман, Д. Рейнолдсом, Д. Харгрівзом, Д. Хопкінсом, Дж. Чепменом та ін.

Дослідження змістових та процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж, зокрема у Великій Британії не було предметом спеціальних педагогічних розвідок. Окремих аспектів мережування навчальних закладів торкаються у своїх наукових працях М. Бойченко, К. Гаращук, А. Сбруєва.

Мета статті – з'ясувати змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та України.

Виклад основного матеріалу. В освіті шкільні мережі все більше заміняють окремі школи як ключовий агент змін. ІШМ є однією з багатьох форм спільного здобуття нового знання й спільного використання цього знання. Шкільні мережі можуть краще втілити й пристосувати інноваційні та традиційні знання й стратегії до специфічних контекстів, на відміну від традиційних освітніх ієрархічних структур. У той же час, об'єднані в мережі школи мають потенціал для ефективної децентралізації управлінських повноважень, що заохочує навчальні заклади до прийняття спільних рішень щодо існуючих проблем [6].

Мережеві структури активізують свою діяльність і безпосередньо як джерело знання, і як організаційна структура, призначенням якої є поліпшення ефективності навчально-виховного процесу. Англійський дослідник діяльності інноваційних шкільних мереж Д. Керр наголошує, що все більше інноваційних процесів мають мережеву структуру на противагу ієрархічним та ринковим структурам… лише маленька частина фірм та організацій уводять інновації самостійно, а більшість інновацій залучаються в мережі організацій [7]. Причини цього є складними й пов'язані з фундаментальними змінами у світовій економіці, зокрема зі зростанням розуміння важливості знання.

У П'ятирічній стратегії для дітей та учнів зазначається, що створення та діяльність інноваційних шкільних мереж є тим засобом, за допомогою якого

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

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

здійснюється на сучасному етапі реформ удосконалення навчального закладу, а також шляхом, який дає змогу підвищити інноваційний потенціал школи для її розвитку та подальшої ефективної діяльності, зокрема через пропозицію покращення процесу навчання й викладання, що сприятиме збільшенню можливостей учнів і всієї шкільної громади [4, 45].

ІШМ мають специфічні характеристики, які диференціюють шкільні мережі від інших видів мереж та формальних організацій, а саме:

– наявність центру для створення й передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;

– зосередження уваги як на інституційних членах мережі (лідери школи, вчителі, учні та інші), так і на особах інших професій, які працюють зі школами;

– прагнення до побудови професійних освітніх спільнот, де лідери школи й учителі можуть одночасно набувати та поширювати знання;

– створення та підтримка розподілених та кооперативних підходів до управління й практичної діяльності;

– трансформація знання через прозорі канали комунікації;

– підвищення професійного рівня вчителів як одна із цілей діяльності шкільних мереж;

– посередництво між місцевими та національними потребами удосконалення школи, а також вплив на реформування освіти на місцевому та національному рівнях [7].

Порівняльний аналіз діяльності провідних ІШМ Великої Британії дозволив виокремити основні змістові напрями роботи керівництва, учителів та учнів у інноваційних шкільних мережах, що сприяють підвищенню інноваційного потенціалу навчальних закладів такого типу, представлених у таблиці 1.

Таблиця 1

Змістові напрями роботи членів інноваційних шкільних мереж Великої Британії

Напрями роботи керівництва	Напрями роботи вчителів	Напрями роботи учнів
Розробка нових можливостей керівництва	Підвищення ефективності практичної діяльності в класі	Підвищення відвідування та зменшення відсіву невстигаючих учнів
Розширення сфер та напрямів діяльності існуючих лідерів	Створення в навчальному процесі необхідних умов для ефективного навчання обдарованих та талановитих учнів	Підвищення рівня мотивації навчальної діяльності

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

Підвищення рівня готовності до управління змінами	Підтримка й розвиток інновацій та їх реалізація в навчально-виховному процесі	Розвиток впевненості в собі та почуття власної гідності
Оволодіння новими лідерськими технологіями	Висвітлення результатів діяльності в межах мережі та поза нею	Поліпшення відношення до школи особливих груп учнів
Розробка нових стратегій навчання через обмін досвідом та співпрацю з іншими школами й мережами	Спільна розробка нових методів навчання й виховання Подолання почуття професійної ізоляції сільських шкіл та навчальних закладів, що знаходяться в економічно занедбаних районах Підтримка нових учителів Розширення навчальних програм	Заохочення учнів до спільної роботи та сприяння один одному в навчанні

Отже, ІШМ поєднують у собі методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення процесу навчання та спрямовані на вдосконалення та підвищення якості й ефективності навчальних досягнень усіх учнів середньої школи, в основі яких лежить ідея співпраці та партнерства.

У результаті системно-структурного аналізу змістових засад діяльності інноваційних шкільних мереж (Підвищуємо якість освіти для всіх, Мережева навчальна спільнота, школи-маяки, Проект двох міст, Мережа спеціалізованих шкіл) з'ясовано, що їх змістовими засадами у контексті сучасних освітніх реформ стали такі:

- удосконалення змісту та методики початкової освіти в рамках реалізації Національних стратегій мовної й числової грамотності;
- розробка нових підходів до оцінювання та моніторингу навчальних досягнень учнів у контексті запровадження стандартоорієнтованих освітніх реформ;
- оновлення змісту й методик громадянської, полікультурної та етнічної освіти учнів;
- створення нових методик математичної та природничої освіти в молодшій і старшій середній школі;
- напрацювання інноваційних методик використання сучасних інформаційних технологій у навчально-виховному процесі;
- упровадження в освітню практику принципово нових моделей управління навчальним закладами та ІШМ (мережевої, дистрибутивної, екзекутивної, кооперованої);
- розробка стратегій та методик профілактики й подолання насильства в школі;

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

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

- розвиток системи неперервної професійної освіти вчителів і менеджерів навчальних закладів;
- визначення стратегій та створення методик партнерської взаємодії навчальних закладів із батьками учнів, бізнесовими структурами, благодійними організаціями й місцевими громадами.

Як зазначає Д. Харгрівз, інноваційні шкільні мережі здійснюють цілеспрямовану та систематичну інноваційну діяльність. Такі об'єднання навчальних закладів засновані для вироблення нових знань шляхом організації професійної взаємодії та взаємної підтримки. Шкільні мережі є децентралізованими за структурою, дисциплінованими за організацією інноваційного процесу й дистрибутивними за створенням інновацій [5].

Важливим для розуміння сутності процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж є характеристика особливостей їх діяльності. М. Джоплінг, А. Кілчер і Е. Стотт визначають чотири ключових компоненти, що відображають особливості діяльності інноваційних шкільних мереж: 1) цілі та мотивація діяльності мережі, люди в мережі, їх ролі та мережеві структури; 2) спільна діяльність мережі, що забезпечує розвиток соціальних та професійних відносин; 3) високий рівень довіри; 4) лідерство. Перші три компоненти визначають специфічні особливості організаційної структури шкільних мереж, а четвертий компонент є центральним і відіграє ключову роль у діяльності шкільної мережі. Тобто визначені компоненти дають відповідь на питання: що потрібно робити лідерам, щоб створювати й підтримувати ефективні шкільні мережі [8, 4].

Британські науковці К. Армстронг, М. Байтел, Х. Гоулд, А. Де ла Торе, І. Джосс, М. Марваха Дітрих, П. Фернандо, М. Черч уважають, що розвиток інноваційних шкільних мереж потрібно розглядати в контексті взаємодії таких структурних компонентів як «нитки» та «вузли» [3, 21]. «Нитки» є зв'язками між учасниками, засобами формування взаємовідносин довіри, комунікативними та координаційними процесами, тобто основою мережі, що пов'язує учасників між собою через комунікацію, налагодження довіри, роботу над спільними ідеями, розв'язання конфліктів та отримання й поширення інформації. «Вузли» являють собою центри діяльності учасників мереж, що надають їм творчий потенціал, енергію та динамізм. Вузли з'являються там, де діяльність окремих учасників переплітається. Для того, щоб бути ефективною, мережа повинна встановити баланс між структурою, що має спільну мету, та координуванням, але бути достатньо гнучкою для прийняття нових членів, для заохочення до творчості.

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

У контексті розгляду процесуальних засад діяльності інноваційних шкільних мереж вважаємо за необхідне зазначити, що шкільні мережі не виникають без початкового імпульсу та певних причин. Початком існування мережі вважається створення відповідних відносин або налагодження спільної роботи між двома чи більше ініціаторами. Крім того, важливим моментом перетворення групи людей в мережу є визначення спільної мети для всього об'єднання [8, 6]. Процес трансформації групи людей у шкільну мережу відбувається циклічно протягом двох інтерактивних циклів. Перший цикл процесу трансформації відбувається на рівні постановки спільних цілей та визначення власних мотивуючих факторів ініціаторами щодо створення шкільної мережі. Другий цикл трансформації стосується поширення ідей та практики мережування через постановку більш загальних цілей та поширення мотивації інших до участі в мережі [8, 6].

Вивчення практики діяльності провідних шкільних мереж дозволяє стверджувати, що для успішного функціонування інноваційної шкільної мережі недостатньо просто об'єднатися. Потрібно сформувати: спільну для всіх членів мережі відданість інноваційним ідеям, відчуття власності щодо цих ідей; ефективну систему управління процесом утворення та розвитку мережі; уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих шкіл та мережі в цілому; готовність учителів до запровадження новацій у навчальний процес; готовність адміністрації до ефективного мережевого менеджменту.

Провідними організаційними формами діяльності інноваційних шкільних мереж є взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; спільна дослідна робота; навчання в команді як форма професійного розвитку вчителів і менеджерів; науково-методичні й практичні конференції; консультації та тренування, навчально-дослідні лабораторії, спільна дослідницька практика. Умовою успішного розвитку інноваційних шкільних мереж є застосування інноваційних моделей лідерства, а саме трансформаційного, дистрибутивного, екзекутивного, кооперованого та мережевого, які уособлюють нові підходи до управління мережевою освітньою структурою, що здійснює діяльність в умовах неперервних змін.

Таким чином, у результаті дослідження доведено залежність процесуальних засад від таких чинників: компонентної структури інноваційної шкільної мережі; вибору моделей інноваційних шкільних

мереж; здійснення функції інноваційних шкільних мереж; типу лідерства; форми поширення практики мережування навчальних закладів.

Успішним зразком створення інноваційних шкільних мереж в Україні є проекти «Росток» (кер. Т. Пушкарьова), «Крок за кроком» (кер. Н. Бібік, Л. Кочина, Н. Софій), «Азимут» (кер. С. Підмазін), «Довкілля» (кер. В. Ільченко), «Екологія та розвиток» (кер. Л. Тарасов, Т. Тарасова).

В основу проекту «Росток» покладено інтегрований та діяльнісний підходи до навчання й виховання дітей, що дозволяє створити умови для ефективного формування в них ґрунтовної системи знань і цінностей, а також готовності до саморозвитку.

Програма всебічного розвитку дитини «Крок за кроком» є програмою для дітей та їх сімей, в якій значна увага звертається на вивчення та застосування на практиці принципів демократії, що сприяє перетворенню дітей в активних членів демократичного суспільства.

Освітня програма «Довкілля» є інноваційним проектом, що використовується в загальноосвітніх навчальних закладах України з метою формування цілісної свідомості людини, яка здатна брати на себе відповідальність за майбутнє своє й довкілля.

Інноваційна освітня технологія «Екологія та розвиток» мала за мету зробити суттєвий внесок у позитивні зрушення в сучасному освітньому процесі в Україні, серед яких доцільно виділити чотири найголовніших: 1) інтеграція України в Європу на рівних правах, що можливо лише за умови високого рівня загальної середньої освіти; 2) реалізація високого рівня освіти без будь-якої перевтоми дітей шляхом забезпечення змістовного, глибокого й стійкого пізнавального інтересу, стабільного позитивного ставлення до навчання; 3) формування справжнього громадянина-патріота на основі глибокої й дієвої екологізації та планетаризації свідомості школярів; 4) забезпечення сучасній освіті потужного розвивального потенціалу, орієнтованого не лише на учнів, але й на вчителів та певною мірою на батьків [2].

На підставі узагальнення та порівняння досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та України ми виокремили спільні та відмінні характеристики мережевих освітніх структур, представлені в табл. 2.

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

Таблиця 2

Організаційні засади діяльності інноваційних шкільних Мереж Великої Британії та України

		Основні характеристики ІШМ Великої Британії	Основні характеристики ІШМ України
Нормативні засади		Нормативна база	
		Закон «Про освіту» 2001 р., Біла книга «Школи, що досягають успіху», «Школи, засновані на успіху: підвищення стандартів, забезпечення різноманітності, досягнення результатів», 14-19: розширення можливостей, підвищення стандартів», «П'ятирічний план для дітей та учнів», «Вищі стандарти, кращі школи для всіх»	Концепція науково-технологічного та інноваційного розвитку України; Закони «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», «Про державні цільові програми»; Положення «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», «Про експериментальний загально-освітній навчальний заклад»
	Відмінні аспекти	Наявність законодавчих актів та урядових програм щодо основоположних аспектів діяльності найбільш поширених ІШМ (спеціалізовані школи, школи-маяки)	Нормативне забезпечення діяльності ІШМ на основі загальних законів і положень про інноваційну діяльність та наказів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту
Змістові засади	*Спільні аспекти*	Формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням; стимулювання участі вчителів у інноваційній діяльності; формування готовності навчального закладу до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного та управлінського досвіду; професійний розвиток учителів та шкільної адміністрації; здійснення активних заходів для активізації співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю	
	Відмінні аспекти	Відродження шкіл у соціально занедбаних регіонах	Надання пріоритетної уваги кращим школам міста, району, області, країни
Процесуальні засади	*Спільні аспекти*	Використання таких форм діяльності ІШМ, як: 1) взаємовідвідування вчителями навчальних занять та спільний аналіз їх результатів; 2) науково-методичні та практичні конференції; 3) поширення та популяризація здобутих знань та інформації через друковані матеріали, відео, Інтернет	
	Відмінні аспекти	Гнучке управління шкільними мережами; запровадження принципово нових управлінських технологій (розподілене, кооперoване, мережеве, екзекутивне лідерство)	Централізоване управління діяльністю інноваційних шкільних мереж; Використання переважно традиційних управлінських технологій

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

Висновки. Отже, характер діяльності інноваційних шкільних мереж України та Великої Британії має відмінності, що полягають в особливостях управління інноваційними шкільними мережами та зумовлені насамперед політичним устроєм зазначених держав. Якщо в Україні управління освітою було традиційно централізованим, то у Великій Британії – децентралізованим. Хоча обидві країни мають багаторівневі структури управління, їх функції суттєво відрізняються. Так, в Україні центральним органом управління є Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, то у Великій Британії поряд із Мінстерством освіти, яке ініціювало цілу низку програм, що являють собою ІШМ: школи-маяки, школи-лідери, спеціалізовані школи, подібну функцію виконують місцеві освітні адміністрації. Повноваження таких адміністрацій зводяться до керівництва, стратегічного управління розвитком системи освіти, підтримки інноваційних процесів, ініційованих «знизу». В Україні ж Міністерство освіти і науки, молоді та спорту й місцеві органи управління освітою здійснюють контроль та перевірку діяльності інноваційних процесів. Однак для сучасного етапу розвитку української системи освіти характерний процес децентралізації та поширення інноваційних процесів шляхом горизонтальних взаємовідносин, тому важливим у даному контексті є застосування позитивного реформаційного досвіду Великої Британії, що має велику практику мережування навчально-виховних закладів.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні питання визначення мережевих технологій управління середніми навчальними закладами Великої Британії та України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – № 26, 24 квітня – 1 травня. – С. 2–4.
2. Тарасов Л. В. Инновационный образовательный проект «Екологія та розвиток» как окрытая саморазвивающаяся система / Л. В. Тарасов, Н. В. Кочубей, Т. Б. Тарасова // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 227–236.
3. Church M. Participation, relationships and dynamic change : New thinking on evaluating the work of international networks / M. Church, M. Bitel, K. Armstrong (ets.). – London : University College London, 2002. – 140 p.
4. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. – Norwich : HMSO, 2004. – 116 p.
5. Hargreaves D. Transforming secondary schools through innovation networks / D. Hargeaves. – London : Demos, 2003. – 135 p.
6. Istance D. OECD/CERI work on schooling for tomorrow – trends, themes and scenarios to inform leadership issues / D. Istance. – Paris : OECD, 2000. – 7 p.
7. Kerr D. Review of Networked Learning Communities / D. Kerr, S. Aiston, K. White (ets.). – May, 2003. – 58 p.
8. Stott A. How do school-to-school networks work? / A. Stott, M. Jopling, A. Kilcher. – Nottingham : NCSL, 2006. – 29 p.

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

РЕЗЮМЕ

И. А. Чистякова. Содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей Великобритании и Украины.

В статье охарактеризованы содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей Великобритании, определены направления деятельности наиболее известных современных британских ИШС, проанализированы подходы к развитию сетевого взаимодействия и модели лидерства в развитии сетей, произведен сравнительный анализ содержательных и процессуальных основ деятельности ИШС Великобритании и Украины.

***Ключевые слова**: содержательные основы, инновационная деятельность, инновационные школьные сети, сетевое взаимодействие, процессуальные основы.*

SUMMARY

I. Chystyakova. The contentive and processual bases of the innovative school networks activity of Great Britain and Ukraine.

The contentive and processual bases of the innovative school networks activity of Great Britain are characterized in this article. The prominent content directions of the innovative school networks innovative activity are studied. The main aspects of networks partnership and the leadership models are defined. The value priorities and contentive peculiarities of innovative school networks activity in Ukraine and Great Britain are compared.

Key words: contentive bases, innovative activity, innovative school networks, networks partnership, processual bases.

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

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 612. 821

О. І. Іванова, Л. М. Басанець, А. О. Пащенко*
Ю. І. Свідлов, В. М. Прощайло**
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*;
Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною
підготовкою «Кадетський корпус ім. І. Г. Харитоненка»**

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ ДО СПЕЦИФІЧНИХ УМОВ НАВЧАННЯ

У статті подано результати дослідження психофункціональних показників учнів ліцею в процесі їх довготривалої адаптації до навчальних навантажень. Аналіз отриманих даних свідчить про підвищення адаптаційних можливостей ліцеїстів протягом дворічного терміну навчання.

***Ключові слова**: навчальний процес, розумова працездатність, увага, емоційний стан учнів, адаптація до навчання.*

Постановка проблеми. Проблема адаптації учнів до навчання в інтернатних закладах нового типу (військові ліцеї, кадетські школи) визнається однією з найактуальніших у системі сучасної освіти. Специфічні умови навчання у військових навчальних закладах вимагають від підлітків відповідної соціальної, психологічної та фізичної готовності. До того ж чітка регламентація організації навчального процесу і самопідготовки учнів у таких закладах, особливості режимних елементів потребують формування нового динамічного стереотипу, що може призводити до ускладнень у навчанні, стану тривожності, психологічного дискомфорту і невротизації учнів у процесі їх адаптації до специфічних умов навчального середовища [1; 2; 6; 7]. У зв'язку з цим система організації навчального процесу в закладах такого типу повинна забезпечити оптимальні умови навчання, ураховуючи функціональні можливості та психологічні особливості кожного учня.

Мета статті – було з'ясувати характерні особливості адаптації учнів до навчання у військовому ліцеї в динаміці їх дворічної спеціальної підготовки.

Методи дослідження. Дослідження проводилося на базі Сумського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою протягом 2010–2012 рр. Були обстежені хлопці-підлітки 15–17-річного віку протягом усього терміну їх навчання в ліцеї (136 осіб). Визначалися показники розумової працездатності за загальноприйнятими методиками психофізіологічного тестування з використанням коректурних таблиць Анфімова; досліджувалися функції уваги

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

і психоемоційний стан ліцеїстів на початку і наприкінці першого і другого року навчання. За результатами досліджень проводилася комплексна оцінка психоемоційного стану учнів і визначалися адаптаційні можливості учнів на окремих етапах їх професійної підготовки [3; 4]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Виклад основного матеріалу. За результатами психофізіологічного тестування учнів військового ліцею, проведеного на початку першого та другого навчального року, виявлено, що у процесі навчання достовірно підвищилися всі показники розумової роботи. Так, швидкість обробки зорової інформації зросла в середньому на 29,4%, особливо це стосується складної частини тестового завдання (з диференціюванням сигналів), де обсяг виконаної роботи збільшився на 41,4%. Слід звернути увагу і на суттєве підвищення якості розумової роботи: загальна кількість помилок під час тестування зменшилася на 53,8%, а під час виконання складного тестового завдання – на 68,4%. Показник загальної продуктивності розумової діяльності (Q), який розраховується на основі швидкісних та якісних характеристик розумової роботи, в динаміці навчання підвищився на 33,0% (табл. 1).

Як відомо, корисний результат розумової діяльності досягається різними шляхами: з перевагою швидкісних або якісних характеристик розумової роботи, що визначає індивідуальний стиль розумової діяльності кожного учня. Аналіз індивідуальних особливостей ліцеїстів за темпом виконання розумової роботи та її засвідчив, що в динаміці першого року навчання серед обстеженого контингенту кількість осіб з високими швидкісно-якісними параметрами розумової роботи зменшилася з 40,4% до 33,1%, тоді як від початку до кінця другого року навчання чисельність учнів з такими показниками збільшилася з 30,1% до 36,8%.

Таблиця 1

Показники розумової працездатності учнів військового ліцею в динаміці навчання

Показники	Рік навчання	Початок навчального року, n = 136	Кінець навчального року, n = 136	Зміни показників, %
$P_{заг}$	I	648,6 ± 12,4	793,5 ± 13,0 *	+ 22,3
	II	839,3 ± 12,7 **	837,1 ± 12,4 **	– 0,3
P_2	I	259,0 ± 8,66	346,2 ± 9,60 *	+ 33,7
	II	366,4 ± 9,92 **	353,4 ± 9,60	– 3,5
n/500	I	5,31 ± 0,96	5,20 ± 1,00	– 2,1
	II	2,46 ± 0,22 **	2,11 ± 0,23 **	– 14,2

$n_2/200$	I	3,33 ± 1,05	1,22 ± 0,09 *	– 63,4
	II	1,06 ± 0,07 **	0,79 ± 0,06 * **	– 25,5
Q	I	60,2 ± 1,59	73,4 ± 1,36 *	+ 21,9
	II	80,1 ± 1,23 **	80,5 ± 1,22 **	+ 0,5

Примітки: 1. $P_{заг}$ – загальна кількість переглянутих знаків; P_2 – кількість переглянутих знаків у II завданні (з диференціюванням); n/500 – кількість помилок на 500 переглянутих знаків; $n_2/200$ – кількість помилок на 200 переглянутих знаків у II завданні; Q – загальна продуктивність розумової діяльності; 2. * – достовірна різниця в динаміці навчального року;

** – достовірна різниця в динаміці дворічного терміну навчання.

Привертає увагу те, що ліцеїсти першого року навчання підтримували певний рівень розумової працездатності частіше за рахунок збільшення швидкості обробки інформації, а в динаміці другого року навчання у них суттєво підвищувалися якісні показники розумової роботи. Це свідчить про фазний характер формування адаптаційних механізмів позитивного спрямування, що узгоджується з літературними даними [5]. Сприятливий перебіг адаптації ліцеїстів до навчальних навантажень підтверджується і даними аналізу функцій уваги. Так, результати визначення уваги у підлітків на початку першого і другого року їх навчання показали збільшення кількості учнів з високим рівнем уваги в 1,6 разу (з 31,6% до 52,2%), тоді як кількість осіб з низькими показниками уваги зменшилося у 2,5 разу (з 33,1% до 13,2%).

Вивчення швидкісно-якісних характеристик розумової роботи ліцеїстів у динаміці другого року їх навчання показало, що протягом цього періоду спостереження учні підтримували стабільний темп розумової роботи у процесі психофізіологічного тестування, водночас точність її виконання помітно підвищилася, а саме загальна кількість помилок у процесі роботи зменшилася на 14,2%, а під час виконання складного тестового завдання – на 25,5% ($P < 0,05$), завдяки чому протягом усього навчального року в ліцеїстів спостерігався достатньо високий рівень розумової працездатності.

Забезпечення такої ефективності розумової діяльності відбувалося за рахунок підтримання у ліцеїстів високого рівня уваги, про що свідчать дані проведеного дослідження. Так, чисельність підлітків з високими показниками уваги на початку навчального року становила 52,2%, а наприкінці – 58,8%, тоді як осіб з недостатніми функціями уваги було у 4–5 разів менше (13,3% і 11,0% відповідно).

Для з’ясування характеру і спрямованості пристосувальних реакцій учнів у процесі їх адаптації до навчання у специфічних умовах військового ліцею був здійснений порівняльний аналіз даних комплексної оцінки

психофункціональних характеристик, які визначали адаптаційні можливості кожного з обстежених підлітків. За результатами розрахунку показника адаптивності (ПАд) виявлено, що в динаміці дворічного спостереження кількість ліцеїстів з високими показниками збільшилася з 61,8% до 67,6%. До того ж слід зазначити, що чисельність осіб з ознаками вираженого стомлення (ІІ фаза) зменшилася майже у 1,5 разу – з 29,4% до 21,3% (рис. 1).

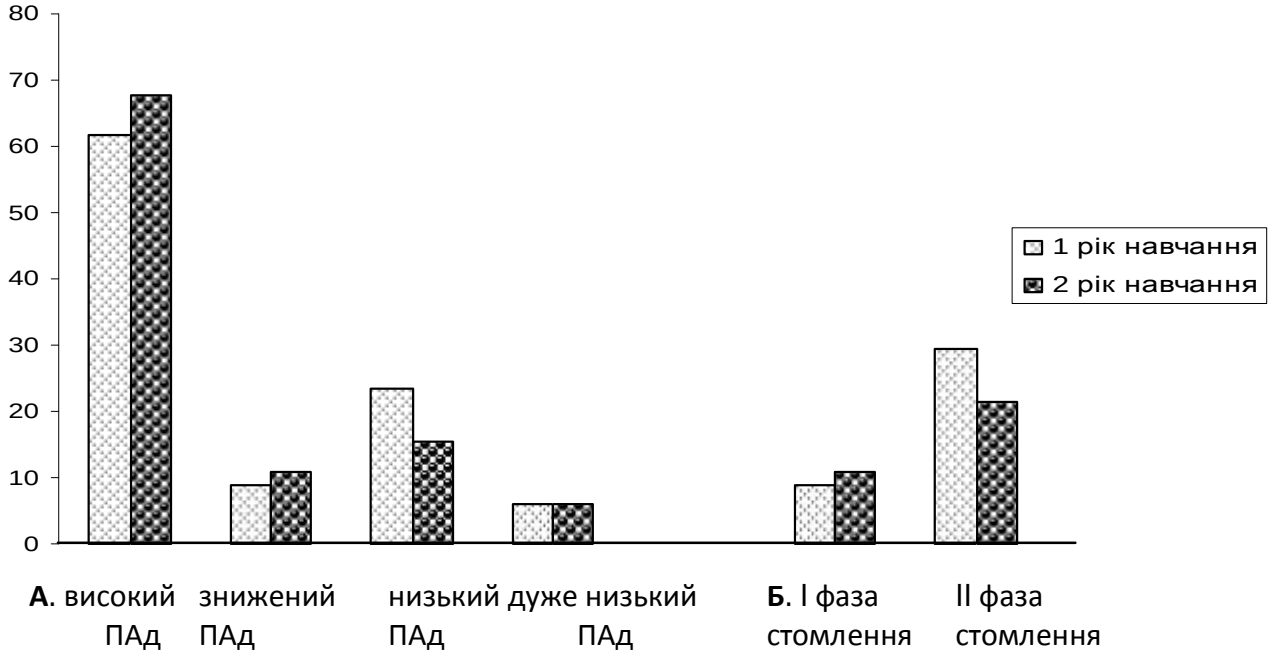

Рис. 1. Порівняльна характеристика розподілу ліцеїстів (в % від загальної кількості обстежених) за показниками адаптивності (А) і стомлення (Б)

Отже, за результатами аналізу психофункціональних характеристик учнів у процесі їх навчання у військовому ліцеї можна дійтидо висновку, що початковий етап адаптації підлітків до специфічних умов цього навчального закладу, незважаючи на позитивну динаміку визначених параметрів, відбувався на тлі значного функціонального напруження адаптаційних механізмів з проявами деякого психоемоційного дискомфорту. Це підтверджується даними визначення рівня емоційності: більше ніж у третини обстежених осіб (36,8%) спостерігалася несприятлива динаміка психоемоційного фону. Такі особливості адаптаційно-пристосувальних реакцій учнів на початковому етапі навчання можна пояснити складними перебудовами їх динамічного стереотипу, що пов’язано зі специфікою навчального середовища військового ліцею, формуванням нових мікросоціальних взаємовідносин, нової стратегії загальної поведінки підлітків. Зміни, що відбувалися на цій стадії адаптації учнів до навчання в умовах навчального закладу, суттєво позначилися на наступних етапах навчання. Так, протягом другого року навчання серед

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

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

ліцеїстів зросла чисельність осіб з позитивним емоційним станом (з 44,9% до 51,5%) та емоційною врівноваженістю (з 28,7% до 36,0%), тоді як кількість учнів з емоційним фоном, який оцінюється як негативний, зменшилася вдвічі – з 26,5% до 12,5%. Це, у свою чергу, свідчить про сприятливий характер адаптаційно-пристосувальної діяльності учнів на другому році навчання, що проявляється значно меншим функціональним і психоемоційним напруженням, завдяки чому забезпечуються стабільно високі показники розумової працездатності обстеженого учнівського контингенту протягом тривалого часу.

Висновки. Таким чином, результати дослідження психофункціональних характеристик учнів військового ліцею у специфічних умовах навчального середовища свідчать про деякі особливості їх пристосування до навчальних навантажень на окремих етапах процесу адаптації. Найбільш складним для підлітків виявився початковий період їх професійної спеціалізації, що характеризується значними змінами психофункціональних параметрів ліцеїстів. Незважаючи на те, що загалом вони мають позитивну спрямованість, їх «фізіологічна ціна» надто висока з підвищенням ризику виникнення у ліцеїстів перенапруження адаптаційних механізмів. Водночас процес подальшої адаптації (другий рік навчання) характеризується збереженням досягнутої, достатньо високої продуктивності розумової діяльності учнів на стабільному рівні до кінця терміну навчання, забезпечуючи успішність їх профільної підготовки. Загалом це є свідченням високої ефективності існуючої системи організації навчально-виховної роботи у цьому навчальному закладі зі створенням оптимальних умов навчального середовища для забезпечення всебічного фізичного та інтелектуального розвитку вихованців ліцею. Отримані дані можуть бути використані як наукове обґрунтування для подальшого вдосконалення організаційної системи навчання і виховання учнів у закладах такого типу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воспитанники кадетского корпуса и их проблемы / Е. А. Жилина, М. В. Соколова, В. Н. Шестакова, В. А. Доскин [и др.] // Гигиена детей и подростков: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М., 2009. – С. 156–157.

2. Динаміка психофункціональних показників учнів військового ліцею в процесі навчання / О. І. Іванова, Л. М Басанець, А. О. Пащенко [та ін.] // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. – № 3 (13). – С. 87–93.

3. Менделеева О. И. Диагностика эмоционального состояния школьников методом цветописи / О. И.Менделеева. // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков: сб. трудов / [под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова]. – М., 1981. – С. 101–106.

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

4. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / под ред. М. В. Антроповой, В. И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.

5. Молчанова С. С. Роль индивидуальных особенностей в адаптации подростков к условиям профессионального обучения / С. С.Молчанова, Е. И.Шубочкина // Гигиена детей и подростков: история и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.) – М., 2009. – С. 307–308.

6. Современное кадетское образование: медико-социальный анализ / М. И. Степанова, З. И. Сазанюк, Б. З. Воронова [и др.] // Гигиена и санитария. – 2006. – № 4. – С. 53–57.

7. Сравнительная характеристика состояния здоровья кадетов и школьников / М. Ю.Соловьев, Л. И.Стасенко, Л. В.Кабанец [и др.] // Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М. : Изд-во науч. центр здоровья детей РАМН, 2010. – С. 580–583.

РЕЗЮМЕ

О. И. Иванова, Л. М. Басанец, А. О. Пащенко, Ю. И. Свидлов, В. М. Прощайло. Особенности психофизиологической адаптации учащихся военного лицея к специфическим условиям обучения.

В статье представлены результаты исследования психофункциональных показателей учащихся лицея в процессе их долговременной адаптации к учебным нагрузкам. Анализ полученных данных свидетельствует о повышении адаптационных возможностей лицеистов в течение двухлетнего периода обучения.

***Ключевые слова**: учебный процесс, умственная работоспособность, внимание, эмоциональное состояние учащихся, адаптация к обучению.*

SUMMARY

O. Ivanova, L. Basanets, A. Pashchenko, Yu. Svidlov, V. Proshchaylo. Features of psychophysiological adaptation of the students of the military lyceum to specific conditions of training.

In the article the results of research of psychofunctional indicators of the students of lyceum in the course of their long-term adaptation to academic loads are presented. The analysis of the received data testifies to increase of adaptable possibilities of lyceum students during the two-year period of training.

Key words: educational process, mental capacity, attention, emotional state of students lyceum, adaptation to training.

УДК:37.036+371.314.6

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

ІНТЕРЕС ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНІЙ ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність інтересу як спонукання, що спрямовує дії людини. Визначено фактори, які сприяють виникненню інтересу старшокласників до реалізації творчого потенціалу в навчальній проектній діяльності.

***Ключові слова**: інтерес, сутність інтересу, потреби особистості, вікові особливості старшокласників, ціннісні орієнтації старшокласників.*

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

Постановка проблеми. Одним із багатьох психологічних феноменів, що цікавить філософів, соціологів, психологів і педагогів, визнано інтерес. За сучасних умов проблема інтересу як важливого стимулу розвитку особистості дедалі більше привертає увагу як учителів, які здійснюють пошук ефективних прийомів і засобів розвитку творчого потенціалу учнів, так і дослідників, зокрема психологів і педагогів.

Важливим питанням дидактики є місце інтересу в навчальному процесі, його джерела і прийоми стимуляції, його обумовленість як мотиву навчання способів пізнавальної діяльності, вплив на інтерес різних підходів до навчання. Варіювання різних методів навчання, використання різноманітних підходів до організації навчальної діяльності учнів сприяють їх самостійності у навчанні і позитивно впливають на інтерес до реалізації творчого потенціалу.

Важливим для нашого дослідження є вивчення інтересу до реалізації творчого потенціалу старшокласників у навчальній проектній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Слово «інтерес» латинського походження, у перекладі означає «бути важливим», «мати значення». На думку Д. Кикнадзе, потреба тільки тоді породжує інтерес, коли її задоволення зустрічає ускладнення від певних суб'єктивних факторів [5]. Таким чином, інтереси виражають суперечності між потребами та умовами їх виконання. Болгарський філософ В. Вичев стверджує, коли потреба породжує інтерес, неминуче з'являється мета діяльності, а мета і є інтерес. Потреби набувають усвідомленої, «смислотворної» сили завдяки інтересу, тобто через повне розуміння сутності потреб і способів їх задоволення, у результаті чого мотиваційний процес отримує чітку визначену спрямованість. Завдяки інтересу здійснюється перехід від об'єктивного до суб'єктивного [2]. І. Гегель відзначав, що інтерес долає «свавілля потреб».

Дослідник А. Петровський стверджує, що інтереси змушують особистість активно шукати шляхи і способи задоволення «жаги знань» і розуміння. Учений Б. Додонов уважає, що інтерес – це спеціальний психічний механізм, що спонукає людину до діяльності, що дає емоційне насичення.

Ми дотримуємося розуміння сутності інтересу за Г. Щукіною, у фундаментальному дослідженні якої розглянуто цю категорію «поліфонічно», а саме:

– як вибіркову спрямованість, звернену на процес пізнання його предметної сторони;

– як тенденцію, прагнення, потребу особистості займатися саме тим видом діяльності, яка дає задоволення;

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

– як активатор особистості, у результаті чого діяльність стає цікавою, продуктивною;

– як особливе вибіркове ставлення до навколишнього світу, явищ, процесів відповідно до їх життєвої значущості та емоційної привабливості;

– як особливу якість, що забезпечує духовне багатство особистості і допомагає їй відібрати з оточуючої дійсності особистісно значуще і цінне;

– як засіб навчання інтерес здатен актуалізувати найбільш важливі елементи, сприяти успішному засвоюванню вмінь і навичок;

– як мотив учіння, він інтенсифікує пізнавальну діяльність, стає стійкою рисою характеру школяра, сприяє формуванню допитливої, активної творчої особистості [9].

Мета статті – визначити фактори, які сприяють виникненню інтересу старшокласників до реалізації творчого потенціалу в навчальній проектній діяльності.

Виклад основного матеріалу. На думку американського психолога К. Роджерса, головним збудником мотиву творчості є прагнення людини реалізувати себе, проявити власні можливості [8, 412]. Самореалізація особистісних можливостей, розкриття внутрішнього потенціалу учня – умова його успішної творчої діяльності в освіті.

Досліджуючи готовність особистості до самореалізації, психолог П. Горностай зауважує, що до самореалізації особистість спрямовують мотиви і потреби творчості (мотиви самоактуалізації), а також її ціннісні орієнтації. На думку дослідника, потреби можна поділити на дві групи: потреби у створенні «чогось» і потреби у створенні «себе». Потреби та ціннісні орієнтації виражаються в інтересах, схильностях, бажанні творити, потребі виразити себе у творчості [3].

Вивчаючи вікові особливості старшокласників, ми з’ясували, що для старшого шкільного віку характерні докорінні зміни у змісті основних мотиваційних тенденцій. Причина змін зумовлена виникненням «новоутворення» зовсім нової для учня соціальної мотивації [1]. Це передусім виявляється у впорядкуванні, інтегруванні потреб світоглядом старшокласника, який активно формується. Старшокласники не просто пізнають навколишній світ, а й формують власну точку зору, у них виникає потреба виробляти власні погляди на питання моралі, самим розбиратися з усіма проблемами. У зв’язку з цим усі рішення і мотиви набувають у школярів дедалі більшої соціальної спрямованості [4].

Під впливом світоглядних переконань виникає достатньо стійка ієрархія цінностей, що впливає на погляди і переконання учнів. Для нашого

дослідження важливим є визначення ціннісних орієнтацій та їх впливу на реалізацію творчого потенціалу.

Під час дослідження старшокласники визначили вплив ціннісних орієнтацій на розвиток творчого потенціалу особистості:

1. **Ціннісне ставлення до вільного вибору творчої діяльності** – самостійно обирати вид, шляхи творчої діяльності, самостійно будувати власне життя.

2. **Власний творчий розвиток** – досягнення найвищого рівня у творчому розвитку як індивідуальності.

3. **Виготовлення творчого продукту діяльності** – досягнення найвищих результатів (продукту) у творчій діяльності.

4. **Процес творчої діяльності** – розуміння творчої самореалізації у самому процесі творчої діяльності.

Найбільш вираженою (50% опитаних) є ціннісна орієнтація старшокласників на власний вибір напряму і виду творчої діяльності: «незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)», «цілеспрямована, активна, особистісно значуща діяльність».

На другому місці – орієнтація на власний творчий розвиток. Більшість старшокласників (30% опитаних) прагнуть творчого вдосконалення і пов'язують це з почуттям задоволення, можливістю вступити до ВНЗ і стати професіоналом. Старшокласники висловили думки про те, що бажають стати найкращими і досягнути більшого у реалізації власного творчого потенціалу.

Ціннісна орієнтація старшокласників на виготовлення творчого продукту діяльності знаходяться **на третьому місці** (15% опитаних). Це пов'язано з тим, що навчальний процес: 1) на жаль, не завжди дає можливість створити творчий продукт, який задовольняє вимоги старшокласників; 2) учень не володіє достатніми знаннями і вміннями для створення творчого продукту чи невпевнений у тому, що у нього вийде; 3) не всі учні переконані, що демонстрація власного творчого продукту є можливістю проявити свій творчий потенціал.

Проте старшокласники справедливо зазначають: щоб бути успішним, у житті необхідно створювати щось особливе і постійно це вдосконалювати, а не копіювати те, що виготовляють інші.

Найменш вираженою (5% опитаних) є орієнтація на сам процес творчої діяльності як усвідомлення творчої самореалізації особистості.

Це пояснюємо зосередженістю старшокласників на процесі цілеутворення та отриманні знань і вмінь для досягнення поставлених

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

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

завдань, а задоволення від самого процесу самореалізації відходить на другий план.

Під час вивчення дидактичного потенціалу навчальної проектної діяльності було визначено, що важливою особливістю проектної діяльності є сама можливість надавати кожному учню самостійно обирати тему проекту, свою роль у ньому, темп діяльності, форму презентації тощо. На наш погляд, це сприятиме виникненню інтересу старшокласників до реалізації творчого потенціалу.

Цінності є досить суворим контролером бажань старшокласників і водночас спонукають до самопізнання, самовдосконалення, самовизначення. Під час аналізу відповідей на запитання, як Ви здійснюєте процес самопізнання, було з'ясовано, що старшокласники віддали перевагу аналізу власних вчинків і вмінь. При цьому лише половина з них аналізує продукти власної діяльності і тільки третина старшокласників визнає важливим для процесу самопізнання і враховує оцінку себе іншими.

Пізнавальні та соціальні мотиви у старшокласників втрачають антагонізм, взаємовпливають і взаємопроникають. Зміцнюється взаємозв'язок мотивів самоосвіти та самовиховання. Наслідком взаємодії вказаних мотивів є поява у структурі мотивації нових мотивів, зокрема професійних. Вони набувають домінуючої ролі у мотивації старшокласників. Саме появою професійних мотивів пояснюється посилення інтересу до навчання (предметної діяльності), до його конкретного виду [6]. Інтерес до знань набуває глибини. Зміцнюється інтерес до способів оволодіння досвідом, зокрема і до методів теоретичного і творчого мислення, дослідницьких методів пізнання. Зазначене переконує нас у тому, що навчальна проектна діяльність, яка здійснюється в межах навчального предмета (групи предметів), що входять у сферу професійних інтересів старшокласників, викликатиме в них інтерес до реалізації творчого потенціалу.

Позиційні мотиви старшокласників також змінюються. Учень переживає і хвилюється, коли виникають непорозуміння з однокласниками, батьками, учителями. Низка досліджень свідчить про те, що стосунки між дорослими і старшокласниками у родині бувають напруженими саме через блокування почуття дорослості, обмеження самостійності (М. Алексєєва, Г. Ковальов, О. Кульчицька).

Стосунки з учителем набувають ділового характеру. Вони пов'язані з розв'язанням у недалекому майбутньому своїх життєво важливих проблем: «Ким бути?», «Яким бути?» та «Як жити?». У цей період роль особистості вчителя зростає, діє мотив хорошої оцінки.

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

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

Під час заповнення анкет більшість старшокласників зауважили, що співпраця з учителем допомагає реалізувати себе у творчості.

Визначено, що 50% учнів переконані в тому, що учня необхідно зацікавити певними видами занять, відповідною темою, лише тоді він почне займатися творчою діяльністю, реалізовувати свій творчий потенціал.

На необхідності вчителя знаходити підхід до дітей, уміти зрозуміти, підтримати, пояснити зайвий раз наголошують 30% учнів. На їх думку, учитель повинен не тільки гарно знати матеріал і продемонструвати власну майстерність, але й уміти доступно, зрозуміло пояснити матеріал учням.

На думку 20% учнів, учителю необхідно поєднувати викладений матеріал із життям. Це свідчить про те, що старшокласники хочуть розуміти, для чого їм потрібні відповідні знання, як вони пов’язані з їх життям і де на практиці їх можна застосувати.

Навчальна проектна діяльність передбачає співпрацю старшокласників з учителями у процесі роботи над проектом. Саме тому можливість співпраці з учителем під час виконання проекту викликатиме інтерес старшокласників до реалізації творчого потенціалу. Однак питання готовності вчителів до організації та здійснення навчальної проектної діяльності потребує детального розгляду.

Корисною для нашого дослідження є ієрархічна класифікація потреб, розроблена А. Маслоу. На думку дослідника, вищі потреби як ситуативно, так і генетично виникають тільки після задоволення потреб попередніх рівнів. Ієрархія має такий вигляд: 1) фізіологічні потреби; 2) потреба у безпеці; 3) потреба у коханні; 4) потреба у суспільному статусі (повазі); 5) потреба у самореалізації та індивідуальному розвитку [7].

Згідно з цією концепцією, можна описати сферу потреб старшокласників. У дослідженнях інтересів, пов’язаних з реалізацією творчого потенціалу, актуальним є визначення потреби в утвердженні в суспільстві та повазі, потреби у самореалізації та індивідуальному розвиткові, що досить яскраво виражені саме у старшокласників.

Потреба у повазі, досягненні – це прагнення до успіху у творчій діяльності, що може бути реалізоване бажанням перевірити когнітивні здібності, добитися поваги та високої соціальної оцінки, прагнення показати себе з кращого боку перед представниками іншої статі та ін.

Потреба у самореалізації та розвитку власного «Я» означає прояв власних здібностей та їх подальше вдосконалення, що пов’язано з мотивацією досягнення, і потребою у визнанні та прийнятті як члена суспільства. На думку Г. Абрамова, юнацький вік – це вік зростання сили

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

«Я», його здатності не втратити, зберегти своє «Я» та проявити індивідуальність в умовах групової діяльності.

Навчальна проектна діяльність має великий потенціал для задоволення цих потреб. Оскільки у процесі роботи над проектом учень може, по-перше, перевірити рівень своїх знань і вмінь з певної галузі знань, а також щодо виконання самого проекту, по-друге, отримати нові знання і вміння та досягнути успіху в діяльності, по-третє, продемонструвати самостійно вироблений продукт (проект) та рівень своїх знань і вмінь. Проектна діяльність також дає змогу самовиразитися у творчості, проявити індивідуальність в умовах групової діяльності; отримати визнання, добитися поваги та високої соціальної оцінки. Отже, можливість задовольнити потреби у повазі, визнанні під час роботи над проектом викликає інтерес старшокласників до реалізації творчого потенціалу.

Висновки. У процесі дослідження встановлено, що інтерес до реалізації творчого потенціалу в навчальній проектній діяльності учнів пов’язаний з можливістю:

– самостійно вибудовувати освітній маршрут;

– виконувати дослідницько-пошукові проекти за самостійно обраним напрямом, що пов’язаний з майбутньою професією;

– співпраці з викладачем;

– продемонструвати свої знання і вміння через презентацію продукту своєї діяльності (проекту).

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у пошуку шляхів підготовки вчителя до реалізації творчого потенціалу учня в навчальній проектній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1972. – 264 с
2. Вичев В. Мораль и социальная психика / В. Вичев. – М., 1978. – 197 с.
3. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема / П. П. Горностай // Проблемы саморазвития личности: методология и практика : сб. науч. тр. / ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990 г. – С. 126–138.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Кикнадзе Д. А. Система факторов действия и развития личности / Д. А. Кикнадзе. – Тбилиси, 1982. – 264 с
6. Кичатинов Л. П. Формирование мотивов деятельности школьников : учеб. пособие / Л. П. Кичатинов. – Иркутск, 1989 – 256 с.
7. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
8. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.
9. Щукина Г. И. Педагогические проблемы / Г. И. Щукина. – М., 1998. – 173 с.

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

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

РЕЗЮМЕ

И. Н. Ионова. Интерес к реализации творческого потенциала старшеклассников в учебной проектной деятельности.

В статье раскрыта суть интереса как побуждения, которое направляет действия человека. Определены факторы, которые способствуют возникновению интереса старшеклассников к реализации творческого потенциала в учебной проектной деятельности.

***Ключевые слова**: интерес, суть интереса, потребности личности, возрастные особенности старшеклассников, ценностные ориентации старшеклассников.*

SUMMARY

I. Ionova. The interest of senior pupils to realization of creative potential in project activities.

The article is devoted to the interest that directs the actions of a person. The author determines the factors, which create the interest of senior pupils to realize their creative potential in learning activities.

Key words: interest, content of the interest, needs of a personality, age features of senior pupils, value orientation of senior pupils.

УДК 908 (477):7:37.035

М. М. Качур

Мукачівський державний університет

ІНТЕГРАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ХУДОЖНЬОГО КРАЄЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджена проблема художнього краєзнавства, яке розглядається в аспекті виховання патріотизму молодших школярів. Обґрунтовано доцільність та ефективність використання інтегративної технології художнього краєзнавства в патріотичному вихованні молодших школярів.

***Ключові слова**: інтегративні технології, художнє краєзнавство, патріотизм, виховання, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Державотворчі процеси, що відбуваються в незалежній Україні протягом останніх десятиліть зумовлюють необхідність вирішення проблеми виховання національно свідомих громадян, справжніх патріотів Система освіти загалом і загальноосвітня школа зокрема мають ефективно вирішувати складні виховні завдання, які знайшли своє відображення в державних документах: Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції художньо-естетичного виховання учнів у навчально-виховних закладах України. Стрижнем системи виховання в українській школі стає національна ідея, яка відіграє роль консолідуючого чинника в становленні молодого покоління, формування у нього активної громадянської позиції.

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

Патріотичне виховання належить до пріоритетних напрямів національної системи виховання і передбачає формування патріотичних почуттів, любові до свого народу, глибокого розуміння громадянського обов'язку, готовності відстоювати державні інтереси Батьківщини.

Аналіз актуальних досліджень. Вихованню у дітей і молоді патріотизму надавали першочергового значення корифеї вітчизняної педагогіки Г. Ващенко, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряппо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали в контексті загального процесу виховання молодого покоління українські дослідники Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Коркишко, В. Кузь, Р. Петронговський, Ю. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик? О. Стьопіна, К. Чорна та ін.

Методика виховання особистості засобами краєзнавства досліджувалася з урахуванням вікових особливостей досліджуваного контингенту, а саме: молодших школярів (Н. Огієнко, К. Шевчук), підлітків (В. Лопатинська), старшокласників (Т. Бондаренко, Р. Петронговський), студентів педагогічних вузів (Т. Анікіна, В. Обозний). Високо оцінюючи здобутки вітчизняної педагогічної науки в царині розробки проблеми виховання засобами краєзнавства, змушені зазначити разом з тим, що *художній* напрям шкільного краєзнавства є найменш розробленим як з теоретичного, так і методичного боку; дослідження патріотичного виховання учнів молодших класів засобами художнього краєзнавства в системі шкільної освіти в Україні не проводилося.

Мета статті – заповнити наукові прогалини.

Виклад основного матеріалу. Ефективним засобом патріотичного виховання молодших школярів є художнє краєзнавство, яке порівняно з іншими напрямами шкільного краєзнавства – історичним, географічним та літературним – досліджено найменше. У сучасній науково-педагогічній літературі його розглядають здебільше в системі позаурочної та позашкільної виховної роботи з учнями, а не як складову змісту навчання. Тому доцільно зосередити увагу щонайперше на нереалізованих виховних можливостях навчальної діяльності. Разом з тим, органічне поєднання етнорегіонального змісту навчання з основними позаурочними формами художнього краєзнавства дасть змогу з повнотою розкрити його виховний потенціал.

Різні види мистецтва втілюють у своїх творах національну психологію, характер народу, культурно-історичні традиції. Тому вельми

важливо, щоб саме народознавчий матеріал, зокрема музично-танцювальний фольклор і декоративно-ужиткове мистецтво в контексті місцевих етнорегіональних звичаїв і обрядів став основним у навчанні й вихованні учнів початкових класів. Педагогічно доцільною вважаємо опору в краєзнавчій діяльності учнів на яскраві й доступні образи народного мистецтва, які є зрозумілими школярам цього віку, адже вони змалечку оточують їх побут і різні сфери життєдіяльності.

Візуальні образи професійного мистецтва рідного краю – пам'ятки архітектури, живописні та графічні композиції, твори скульптури та декоративного мистецтва також потужно впливають на почуття учнів гармонією кольорів і форм; музичні та хореографічні образи через ритмо-інтонаційні канали інформації проникають глибоко у підсвідомість; театральні елементи завдяки єдності слова, акторської майстерності, сценографії, костюмам й іншим наочним атрибутам цілісно діють на сенсорику дітей. Тому при застосуванні різних видів мистецтва та через механізми інтеграції різноманітних художніх компонентів змісту навчання і виховання дієвість краєзнавчого матеріалу значно посилюється, і завдяки поліхудожності забезпечується цілісність опанування художньо-краєзнавчої спадщини.

Зазначимо, що для учнів молодшого шкільного віку характерне насамперед цілісне образне бачення світу, тому ефективність патріотичного виховання буде зростати, якщо, у змісті художньо-краєзнавчої роботи з учнями початкових класів акцент буде зроблено на інтегративних засадах, при використанні якого емоційно-образний вплив одного з мистецтв буде посилюватися завдяки взаємодії з іншими видами через механізми асоціювання, порівняння, узагальнення. Це стосується як навчальної діяльності учнів, так і позаурочних заходів, в яких комплекс мистецтв стає домінуючим, порівняно з традиційним залученням окремих видів мистецтв у виховній роботі вчителів.

Отже, ***першою педагогічною умовою*** є здійснення патріотичного виховання учнів початкових класів на засадах інтеграції змісту художньо-краєзнавчої діяльності учнів на уроках художньо-естетичного циклу і в різних формах позакласної роботи; узгодження базової, інваріантної та етнорегіональної, варіативної складових мистецької освіти та виховання (*змістовий компонент*).

Ефективність патріотичного виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства залежить від того, наскільки учням з допомогою вчителя вдається відчути в конкретних творах мистецтва на краєзнавчу

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

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

тематику *особистісно ціннісний смисл*, сприйняти, зрозуміти й опанувати їх не тільки на перцептивно-когнітивному, а й емоційному та діяльно-практичному рівнях. На нашу думку, комплексний вплив різних видів мистецтв із застосуванням інтегративної технології має посилити дієвість краєзнавчого матеріалу, забезпечити цілісність опанування художньої спадщини рідного краю, і як результат – сформувати ціннісне ставлення до неї, що притаманне саме особистісно орієнтованому типу навчання і виховання. Художні цінності не пізнаються суто раціонально-логічним шляхом, вони засвоюються суб'єктом у процесі власної інтерпретації, емоційно переживаються у перцептивній і «проживаються» у творчій діяльності. Тому важливо й методично доцільно створення вчителем таких емоціогенних ситуацій «зустрічі з твором мистецтва», які сприяють концентрації всіх сутнісних сил юного суб'єкта, насамперед почуттів. Для втілення цих наукових положень виникла необхідність розробити та запровадити відповідну педагогічну технологію.

Тому ***другою педагогічною умовою*** вважаємо впровадження особистісно зорієнтованої інтегративної технології патріотичного виховання, спрямованої на стимулювання в учнів початкової школи особистісного емоційно-ціннісного ставлення до культурно-мистецької спадщини рідного краю, пізнавальної та художньо-творчої активності у процесі її опанування на уроках і в позаурочний час (*технологічний компонент*).

Технологічний підхід у сучасній педагогіці має багато значень і площин трактування, проте передбачає обов'язково системне педагогічне мислення. Дослідник цієї проблеми Г. Селевко вважає педагогічну (освітню) технологію такою системою функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, побудованого на науковій основі, запрограмованого у часі й просторі, яка призводить до запланованих результатів [7, 4]. У побудові ієрархії педагогічних технологій він поділяє їх на такі основні групи:

– метатехнології (рівень соціальної політики),
– макротехнології (галузеві, методологічні),
– модульно-локальні технології (окремих предметів, тем, уроків тощо),
– мікротехнології (спрямовані на вирішення вузьких оперативних задач, переважно індивідуального впливу) [7, 6].

Педагогічну технологію інтегративного типу ми розглядаємо як систему педагогічної діяльності в метапредметному розумінні цього феномену. Її особистісна орієнтація втілюється за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогічного типу спілкування вчителя з учнями,

взаємодії гуманістичного, а не авторитарного типу. Вона характеризується цілісністю, комплексністю, виходом за межі викладання одного навчального предмету. Однією з ознак цієї технології є модульний принцип побудови змісту навчання і виховання учнів, застосування форм і методів, які відповідають і посилюють модульний принцип як на рівні тематики краєзнавчої роботи, так і її організаційно-технологічних засад.

Тематику виховних позаурочних заходів з патріотичного виховання учнів 1–4-х класів засобами художнього краєзнавства методично доцільно узгоджувати з базовою навчальною програмою і варіативним змістом пізнавально-краєзнавчих занять. Незалежно від форм виховання (ігри та екскурсії, уроки-концерти та виставки дитячої творчості, театралізовані та хореографічні композиції тощо) всі вони мають підпорядковуватися загальній тематичній спрямованості предметів художньо-естетичного циклу у початковій школі. Найдоцільніше вважаємо у розробці краєзнавчих матеріалів дотримуватися тематичних блоків програми інтегрованого курсу «Мистецтво», де вже побудована нова інтегративна логіка взаємозв’язку музичного та образотворчого мистецтва як домінантних змістових ліній державного стандарту загальної початкової освіти. У такий спосіб зміст краєзнавчих занять не дисонує із системою основних базових знань і уявлень, які є обов’язковими для уроків загальної мистецької освіти, а утворює з ними певну системну єдність.

Окрім основних форм навчання і виховання – традиційного чи нетрадиційного уроку або позакласного виховного заняття – в організації художньо-краєзнавчої діяльності учнів доцільно використання форм і методів музейної педагогіки, насамперед реальних і віртуальних (заочних, уявних) екскурсій.

Державні та громадські музеї, як багатофункціональні інституції соціальної пам’яті, й засоби комунікації мають на меті передачу від покоління до покоління духовної спадщини народу, нації, країни; у них багаті музейні фонди історико-культурних, зокрема мистецьких цінностей, а також свої просвітницькі програми роботи зі школярами різного віку. Музеї (музейні кімнати, куточки тощо) при навчальних закладах – особливі групи спеціалізованих музеїв, які за характером діяльності найбільше і найтісніше пов’язані з навчально-виховним процесом і культурно-освітньою роботою педагогічного колективу. Для музеїв цього типу існують різні методичні розробки з використання словесно-інформативних і наочно-образних методів і прийомів активізації когнітивної, сенсорної, емоційної сфер особистості, які за певної модифікації можна

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

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

використовувати і в роботі з експонатами мистецького профілю. Вони мають значний потенціал для розвитку творчої активності учнів у процесі шкільного художнього краєзнавства.

Враховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, також доречними є ігрові форми й методи, зокрема театралізовані, народознавчі тощо, які передбачають колективну творчість дітей (свята, обряди, фестивалі, конкурси, вікторини тощо). В іграх поєднуються дидактичні, виховні, розвивальні компоненти із власне ігровими, розважальними. Створення ігрового середовища в краєзнавчо-пошуковій діяльності молодших школярів, опора ігрового змісту виховного заняття (в нашому випадку – краєзнавчого) на навчальний матеріал (базовий, художньо-естетичний) та його нестандартне застосування забезпечують підвищення позитивної пізнавальної мотивації загалом і стимулюють підвищення інтересу до культури й мистецтва рідного краю зокрема.

Тематична єдність навчальної (базовий і регіональний компонент) та позаурочної краєзнавчої діяльності учнів додатково може значно підкріплюватися завдяки впровадженню такої узагальнюючої масової форми художньо-естетичного та патріотичного виховання, як *краєзнавчий тиждень мистецтва* (КТМ), який доцільно проводити регулярно (2-4 рази на рік залежно від класу) як загальношкільний захід. Ця форма має значні резерви як щодо врахування індивідуальних художніх здібностей і потреб дітей, так і в площині організації групової і колективної співпраці учнів початкових класів. Нерідко діти, які успішно виявляють свої творчі здібності в царині музичної чи хореографічної діяльності менше цікавляться пластичними мистецтвами, і навпаки, – учні, схильні до дизайнерської, декоративно-художньої творчості, не виявляють особливого бажання самореалізуватися у співі чи танцях. На уроках художньо-естетичного циклу, де всі учні мають виконувати завдання, передбачені навчальними програмами, вчитель не має можливостей повною мірою врахувати ці відмінності, схильності, потреби. А у під час краєзнавчого тижня мистецтв учні мають змогу вільно обирати ті види художньої діяльності, до яких вони найбільше прагнуть (словесно-театральні, музичні, хореографічні, художньо-пластичні, конструкторські, декоративно-оформлюючі тощо), застосовуючи краєзнавчі здобутки родин, місцевих етнічних громад.

Відповідно до специфіки краєзнавства поряд із традиційними інформативними, наочними, ігровими методами зростає роль *проектної діяльності учнів.* Метод проектів цінний своїми дієво-практичними можливостями навчання і виховання школярів.

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

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

Разом із краєзнавчим тижнем мистецтв художньо-краєзнавчий проект належить до особистісно зорієнтованих форм і методів патріотичного виховання молодших школярів (органічно поєднує інформаційні, наочні, дієво-практичні, ігрові методи), що сприяють здійсненню навчально-виховного процесу на міжпредметній основі й враховують як індивідуальні особливості й художні здібності дітей, так і їхні потреби в спілкуванні, співпраці з однолітками, роботі в колективі, в команді.

Третьою педагогічною умовою вважаємо удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів до організації різних напрямів художньо-краєзнавчої діяльності молодших школярів з метою патріотичного виховання, до створення ігрових та емоціогенних ситуацій на художньо-краєзнавчому матеріалі (*кадровий компонент*).

Як свідчить шкільна практика художньо-естетичні засоби виховання, як правило, застосовуються відокремлено, при цьому один із видів мистецтва зазвичай виступає провідним у виховному процесі. Це спричинено традиційною автономною фаховою підготовкою вчителів мистецьких дисциплін у середніх і вищих педагогічних навчальних закладах, коли на тлі ґрунтовної професійно-педагогічної освіти з одного виду мистецтв (музично-педагогічного чи художньо-педагогічного) студенти практично не мають базових і навіть елективних дисциплін з інших споріднених видів мистецтв чи узагальнюючого курсу з історії мистецтв. Далеко не всі студенти отримують додаткову спеціалізацію зі світової художньої культури, знайомляться із методикою викладання художньої культури.

Зазначена педагогічна умова, що стосується кадрового забезпечення патріотичного виховання учнів початкових класів засобами шкільного художнього краєзнавства має реалізуватися шляхом організації постійно діючих семінарів для вчителів. Їх доцільно проводити систематично на базі різних навчальних закладів (не менше, ніж 1-2 рази на семестр). Під час стартових, проміжних і підсумкових семінарів вчителі мають змогу удосконалювати свою фахову майстерність під керівництвом методистів ОІППО, збагачувати власну підготовку з краєзнавства шляхом обміну художньо-краєзнавчими матеріалами (література, ноти, диски, фільми) і методичним досвідом.

Суттєвим елементом удосконалення підготовки вчителів початкових класів до патріотичного виховання учнів засобами художнього краєзнавства є форма взаємонавчання. Її доречно застосовувати під час обговорення проведених відкритих уроків і шкільних виховних заходів, інтерактивних технологій (дискусій, диспутів, групового аналізу уроків,

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

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

записаних на відео тощо). Діалог використовується як основний метод обговорення професійно-педагогічних тем у колі вчителів, як вагомий чинник підвищення професійної кваліфікації.

Суттєвим доповненням у кадровому забезпеченні роботи з патріотичного виховання учнів початкової школи є організація (а в перспективі й самоорганізація) пошуково-дослідницької роботи учителів із художнього краєзнавства. Вони здатні самостійно шукати нову краєзнавчу інформацію з мистецтва (з місцевих газет, журналів, радіопередач, присвячених культурі й мистецтву), розробляти сценарії виховних заходів.

Як відомо, на виховання учнів початкової школи значний вплив здійснюють батьки, родина загалом. Своїм прикладом зацікавленого ставлення до художнього краєзнавства, окремих його напрямів і форм (етнофольклорних, сакральних, народно-ужиткових тощо), вони можуть значно посилити інтерес і оптимізувати реальну участь дітей у художньо-краєзнавчому пошуку, але, з іншого боку, можуть і загальмувати цей процес відсутністю відповідної атмосфери захоплення національними традиціями і звичаями, народним або професійним мистецтвом. Тому завданням школи стає забезпечення підтримки й залучення батьків до спільної роботи з патріотичного виховання учнів на етнорегіональних традиціях, поширення просвітництва, яке сприяє підвищенню компетентності батьків щодо зазначеної проблеми.

Забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні мистецьких традицій рідного краю в єдності професійно-педагогічних і сімейно-родинних виховних впливів, оптимізація виховних можливостей етнокультурного і родинного середовища (*контекстний компонент*) – ***четверта педагогічна умова***, спрямована на вдосконалення патріотичного виховання учнів початкових класів засобами художнього краєзнавства. Вона передбачає педагогізацію середовища та естетизацію різновекторних впливів на дітей, і, як наголошено в комплексній програмі художньо-естетичного виховання учнів, посилює виразність культурної комунікації за рахунок локальних мистецьких реалій, орієнтуючи на творче засвоєння мистецтва рідного краю [4, 21].

Сучасні педагоги трактують середовище як мінливий динамічний соціальний і матеріальний простір здійснення навчально-виховного процесу. Соціальне середовище може бути більшою чи меншою мірою полікультурним, як наприклад, на Закарпатті, в Криму та інших регіонах України, де проживають різні народи, національності. Таке середовище має значні резерви для виховного впливу в ракурсі як патріотичного виховання,

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

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

так і виховання міжетнічної толерантності. Виховні фактори етносередовища за доцільної організації стимулюють творчу діяльність дітей, збереження і засвоєння цінностей культури, шляхом наслідування, успадкування. Залучення родинного середовища до виховання особливо актуальне для початкової школи, адже вплив батьків у цьому віці є значним як у загальній життєвій, так і художньо-естетичній площині. Середовищний контекст – соціокультурний (макросередовище) і родинний (мікросередовище) – містить потужні стимули організації краєзнавчої діяльності учнів. Макросередовище складають державні, громадські й приватні культурно-освітні установи, театри, музеї, заклади системи позашкільної освіти, з якими має співпрацювати школа на паритетних засадах.

Висновки. Отже, інтегративні технології художнього краєзнавства як засіб патріотичного виховання молодших школярів сприяють:

– здійсненню патріотичного виховання учнів початкових класів на засадах інтеграції змісту художньо-краєзнавчої діяльності на уроках художньо-естетичного циклу і в різних формах позакласної роботи;

– узгодженню базової, інваріантної та етнорегіональної, варіативної складових мистецької освіти та виховання (змістовий компонент);

– впровадженню особистісно зорієнтованих інтегративних та інтерактивних технологій патріотичного виховання, спрямованих на стимулювання в учнів початкової школи особистісного емоційно-ціннісного ставлення до культурно-мистецької спадщини рідного краю, пізнавально-інтерпретаційних умінь і художньо-творчої активності у процесі її опанування; поєднання активного сприймання та осмислення етнорегіональної мистецької спадщини із власним художньо-творчим та елементарним пошуковим досвідом учнів на уроках і в позаурочний час (технологічний компонент);

– удосконаленню професійно-педагогічної підготовки вчителів до організації різних напрямів художньо-краєзнавчої діяльності молодших школярів з метою патріотичного виховання, до створення ігрових та емоціогенних ситуацій на художньо-краєзнавчому матеріалі (кадровий компонент);

– забезпеченню педагогічної взаємодії школи та сім’ї у використанні мистецьких традицій рідного краю, в єдності професійно-педагогічних і сімейно-родинних виховних впливів, оптимізація виховних можливостей етнокраєзнавчого та родинного середовища (контекстний компонент).

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. на здоб. наук ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Т. О. Анікіна. – К., 1993. – 19 с.

2. Бех І. Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна // Світ виховання. – 2007. – № 1 (20). – С. 23–34.

3. Демидієнко О.Я. Основи краєзнавства / О. Я. Демидієнко, О. М. Іонова, В. І. Кузнєцова. – К. : Вища школа, 2001. – 191 с.

4. Концепція та Комплексна програма художньо–естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол (наук. керівник), Н. І. Ганнусенко, О. А. Комаровська та ін. // Інформ. зб. МОН України. – 2004. – № 10. – С. 4–32.

5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посіб. для вчителів / Л. М. Масол та ін. – Х. : Веста, 2006. –256 с.

6. Селевко Г. К. Альтернативные педагогические технологи / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 219 с.

7. Сиротенко А. Методологічна суть географічного краєзнавства / А. Сиротенко // Географічне краєзнавство: сучасний стан і перспективи / Географ. т-во України; [редкол. : І. В. Мельничук та ін.]. – Житомир, 1992. – С. 6–7.

РЕЗЮМЕ

М. М. Качур. Интегративные технологии художественного краеведения как средство патриотического воспитания младших школьников.

В статье исследована проблема художественного краеведения, которое рассматривается в аспекте воспитания патриотизма младших школьников. Обосновано целесообразность и эффективность использования интегративной технологии художественного краеведения в патриотическом воспитании младших школьников.

***Ключевые слова**: интегративные технологии, художественное краеведение, патриотизм, воспитание, младшие школьники.*

SUMMARY

M. Katchur. The integratiive technology of artistic ethnography as a way of junior school children patriotic education.

The article is devoted to the problem of artistic ethnography that is considered in an aspect of junior schoolchildren patriotic education. The author substantiated the expediency and the effectiveness of using an integrative technology of artistic ethnography in junior schoolchildren patriotic education.

Key words: integrative technology, artistic ethnography, patriotism, education, junior schoolchildren.

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

УДК: [373.5.016:811]:[37.014.6:005.6]

Т. П. Мізерна
Луганський національний університет
ім. Тараса Шевченка

МОДЕЛЬ ТА ЗМІСТ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У стаття розглянуто проблему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи. Подано модель моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи. Зміст моніторингових досліджень визначають напрями, які характеризують якість умов, якість організації та результату.

***Ключові слова**: модель, моніторинг, якість.*

Постановка проблеми. Упровадження моніторингових технологій у процес управління передбачає створення моделі моніторингу, розробки апарату та технологій вимірювання й оцінювання стану якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі за визначеними показниками.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Основою щодо нашого дослідження є роботи вітчизняних та зарубіжних вчених, що визначають різні аспекти проблеми моніторингу в освіті: Д. Уілмс (1995); В. Репкін, Г. Репкіна, Є. Заіка (1995); О. Орлов (1996); О. Дахін (1997); А. Майоров (1998); Н. Вербицька, В. Назаров, В. Бодряков (1999); С. Шишов, В. Кальней (1999, 2000); С. Сіліна (2001); Н. Кулемін (2001); Д. Матрос (2001); А. Тайджман, Н. Послтвейт (2003); Т. Строкова (2003); С. Хохлова: моніторинг якості шкільної освіти (2003); О. Локшина (2004); З. Рябова (2004); О. Касьянова (2004); Г. Єльникова (2005); О. Севрук, Є. Юніна (2005); А. Пульбере (2005); Т. Лукіна (2005); О. Ляшенко (2005); І. Маслікова (2005); Н. Байдацька (2007); Є. Хриков (2007); Г. Сухович (2008); В. Приходько (2009, 2010) та ін.

Мета статті – розробити модель та визначити зміст моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Метод моделювання передбачає створення певної моделі із заданими характеристиками об’єкта, що досліджується, що має особливе значення в управлінні в контексті системного підходу. Моделювання дозволяє вивчити властивості об’єкта та спрогнозувати його подальший розвиток. У методології дослідження і теорії моделювання існує кілька визначень поняття «модель»: 1. Модель як об’єкт, що має схожість із прототипом та слугує засобом опису, пояснення та прогнозування [2, 73]. 2. Модель як інформаційне зображення об’єкта, що містить його ключові риси, відповідає його структурі та відображає системні зв’язки [3, 177]. 3. Модель як уявна або

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

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

матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання [4, 116]. 4. Модель як аналог, «замінник» об'єкта-оригіналу, який у пізнанні та практиці слугує для отримання та розширення знання (інформації) про оригінал з метою конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [1, 106]. Зазначені тлумачення цього поняття та його сутнісні ознаки дозволяють розглядати модель моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи, по-перше, як джерело інформації, що забезпечує реалізацію механізмів зворотного зв'язку, по-друге, як відображення існуючих системних зв'язків, по-третє, як основу щодо управління якістю підготовки з іноземної мови у ЗНЗ, коригування та прогнозування її подальшого розвитку. У літературі з методології наукових досліджень науковці виділяють різні типи, форми та класи моделей: *предметні та знакові* (О. Крушельницька); *фізичні, ідеальні, уявні* (наочні: гіпотетичні, аналогові, макетовані; символічні: описові, графічні; та математичні: комп'ютерні) (П. Образцов); *статистичні та динамічні*; *аналітичні та алгоритмічні; математичні; з програмним, оптимізаційним та імітаційним управлінням* (Д. Стеченко); *фізичні, математичні, природні* тощо (Г. Цехмістрова); *матеріальні та ідеальні* (А. Баскаков).

Побудова моделі має на меті створення системи моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі, що має включати його основні характеристики, відповідати меті, етапам, відображати існуючі зв'язки та включати механізм реалізації. Відповідно характерною ознакою моделі моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ має бути відстеженя основних параметрів процесу іншомовної освіти в загальноосвітній школі за показниками, що визначають якість підготовки з іноземної мови учнів у школі та забезпечують ефективність процесу управління.

Моделювання та використання розробленої моделі, її реалізація, на думку науковців, пов'язані з прогнозуванням. Модель забезпечує прогноз на основі аналізу стану якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи, систематичного збирання інформації за показниками, визначення тенденцій та закономірностей розвитку. Основним завданням моніторингу має бути довготривале спостереження за процесом підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі для визначення його відповідності нормам, стандартам, запланованому результату з метою ухвалення управлінського рішення. При цьому важливою умовою є комплексність, єдність, системність, взаємопов'язаність моніторингових

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

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

процедур з етапами та функціями управління якістю підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ.

Модель моніторингу має визначати основні елементи системи управління якістю підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ, функції управління якістю. Кожен з напрямів моніторингу є складовою загальної системи управління якістю в загальноосвітній школі, що у цілому впливає на процес підготовки учнів з іноземної мови. Розробка моделі моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи має відповідати основним вимогам до моделей та моделювання, а саме:

1. Відповідати стану розвитку управління якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи.
2. Має забезпечувати ефективність управління якістю підготовки з іноземної мови учнів у всіх типах загальноосвітніх навчальних закладів.
3. Має включати набір засобів, етапи, алгоритм та програму реалізації.
4. Має бути орієнтована на систему управління якістю підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітньому навчальному закладі та включати необхідну для її реалізації інформацію, мати чіткий та доступний інструментарій для її реалізації.

Моніторинг в управлінні якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи має бути спрямований на об’єкти, що зумовлюють якість: умови, процес організації та результат. Ці напрями включають *моніторинг якості умов, моніторинг якості організації, моніторинг результату.* Моніторинг якості умов має бути спрямований на відстеження показників якості фінансового, кадрового, матеріально-технічного та науково-методичного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови. Моніторинг якості організації процесу має включати моніторинг якості навчання, моніторинг стану викладання предмета «Іноземна мова» в загальноосвітній школі. Моніторинг результату забезпечує зворотний зв’язок за показниками, що визначають досягнутий рівень володіння іншомовною комунікативною компетенцією учнями, досягнення мети, цілей та завдань у діяльності органів управління навчальним закладом щодо управління якістю підготовки з іноземної мови учнів та діяльності вчителя іноземної мови щодо досягнення цілей кожного етапу навчання.

Модель моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи має включати такі напрями: моніторинг якості фінансового забезпечення; моніторинг якості кадрового забезпечення; моніторинг якості матеріально-технічного забезпечення; моніторинг якості науково-методичної роботи; моніторинг якості навчання, стану викладання

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

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

предмета; моніторинг рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Реалізація моделі передбачає розробку **програми впровадження**, яка характеризує зміст моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи за критеріями та показниками кожного напряму та містить певний алгоритм:

1) визначити цілі програми впровадження моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи;

2) визначити показники моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи;

3) визначити напрями моніторингу;

4) визначити предмет дослідження кожного напряму;

5) визначити технологію отримання інформації та обробки результатів дослідження;

6) визначити методики проведення моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи;

7) розробити інструментарій для проведення моніторингу, обробки та зберігання інформації;

8) створити банк матеріалу щодо реалізації моніторингу;

9) визначити засоби забезпечення достовірності та об’єктивності отримання даних;

10) визначити суб’єкти реалізації моніторингу та їх обов’язки;

11) створити інформаційну базу моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів в ЗНЗ.

Змістовна лінія програми реалізації моделі моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи включає:

- Напрями моніторингу:

1. Моніторинг якості фінансового забезпечення освітнього процесу з іноземної мови у ЗНЗ. 2. Моніторинг якості кадрового забезпечення освітнього процесу з іноземної мови у ЗНЗ. 3. Моніторинг якості матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови у ЗНЗ. 4. Моніторинг якості науково-методичної роботи з предмета «Іноземна мова». 5–6. Моніторинг якості навчання, стану викладання предмета «Іноземна мова». 7. Моніторинг рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції учнів у ЗНЗ.

- Критерії та показники, що визначають якість:

1. Якість джерел фінансування (бюджетного та позабюджетного). Контингент учнів. Річний кошторис розрахунку на одного учня. Кількість навчальних годин за навчальним планом. Витрати на оновлення основних

фондів. Витрати на освітній процес з іноземної мови (фонд заробітної плати вчителів іноземної мови, оплата комунальних послуг, придбання навчально-методичного забезпечення, утримання кабінету іноземної мови, витрати на наукову та науково-методичну роботу, інноваційну діяльність). 2. Якісний склад педагогічних кадрів. Особисті та професійні якості. Професійна компетенція. Діяльність учителя іноземної мови. Результати діяльності вчителя іноземної мови. 3. Забезпеченість ЗНЗ документами, що визначають зміст іншомовної освіти. Наявність у ЗНЗ друкованих та екранно-звукових посібників. Забезпеченість ЗНЗ технічними засобами навчання. Наявність освітніх ресурсів у ЗНЗ. 4. Якість аналітичної діяльності (планування), зміст та результативність методичної роботи. 5–6. Якість мети та цілей навчання іноземної мови у ЗНЗ. Якість планування вчителем навчально-виховної роботи. Якість навчального процесу. Якість уроку іноземної мови. Інтерес учнів до предмета, мотивація. Наявність ефективної системи контролю. Стан виховної роботи з предмета. Стан ведення документації. Рівень навчальних досягнень учнів. Виконання навчальних програм, планів. Стан навчально-матеріальної бази. Самоосвіта вчителя. Робота з батьками. 7. Сформованість компетенцій відповідно до вимог програми, стандартів. Оволодіння іншомовним матеріалом (лексичним, граматичним, фонетичним), розвиток мовленнєвих навичок (аудіювання, читання, говоріння, письма), соціокультурної/соціолінгвістичної прагматичної компетенцій відповідно до тематики планування. Відповідність умінь і навичок рівню володіння мовою кожного етапу навчання: початкова школа (А1), основна школа (А1+), старша школа (В1+).

- Об’єкт дослідження;

1. Кошторис ЗНЗ. Документація ЗНЗ: навчальні плани, накази, звітна інформація. 2. Документація ЗНЗ: кадровий склад, планування та результати курсової підготовки, атестація, результати конкурсів, інформація про участь учителів у семінарах, конференціях тощо. 3. Робота методичного об’єднання вчителів іноземної мови. 4. Паспорт кабінету іноземної мови. Нормативні документи. Навчально-методичні комплекси. Оснащеність кабінету іноземної мови. Технологічна забезпеченість процесу підготовки з іноземної мови учнів у ЗНЗ. 5–6. Рівень сформованості умінь і навичок. Рівень навченості з іноземної мови. Результати атестацій. Результати конкурсів, олімпіад, ЗНО, виконання програм. 7. Результати тематичних, підсумкових атестацій, ЗНО.

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

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

- Діагностичний інструментарій дослідження;

1. Аналіз шкільної документації, статистичний аналіз, методи економічного аналізу, експертне оцінювання. 2. Аналіз документації, анкетування, аналіз порт фоліо, діагностика особистісних якостей вчителя, діагностика професійної підготовки учителя, методика вивчення задоволеності педагогів життєдіяльністю у ЗНЗ, спостереження, співбесіда, самоаналіз, аналіз плану та результатів курсової підготовки, аналіз результатів діяльності, кваліметрична модель, експертне оцінювання. 3. Аналіз документації. Експертне оцінювання. 4. Анкетування, співбесіда, самоаналіз, спостереження, експертне оцінювання, тестування, відвідування уроків та позакласних заходів, аналіз документації, вивчення результатів атестації. 5–6. Аналіз шкільної документації, статистичний аналіз, опитування, спостереження, відвідування уроків та позакласних заходів, анкетування, тестування, контрольні роботи, самооцінювання, експертне оцінювання тощо. 7. Відвідування уроків, тестування, контрольні зрізи; мовне портфоліо, аналіз шкільної документації.

- Суб'єкти моніторингу:

1. Органи управління ЗНЗ, експертна група, економічний відділ органів управління освітою різного рівня. 2, 3, 4, 5, 6, 7. Керівник ЗНЗ, заступник з навчально-виховної роботи, керівник МО вчителів іноземної мови, експертна група, методична служба.

- Термін реалізації:

1. Два рази на рік. 2. Два рази на рік. 3. Два рази на рік. 4. Протягом року, один раз у семестр. 5–6. Протягом року, на кінець семестру, на початок навчального року, на кінець навчального року. 7. Протягом року, один раз у семестр, один раз на рік.

Кожна зі складових програми представлена у вигляді табл. 1, 2, 3.

Висновки. Отже, моніторинг в управлінні якістю підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи спрямований на об'єкти, що визначають якість: умови, процес організації та результат. Модель моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи включає моніторинг якості фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу з іноземної мови у ЗНЗ, якості методичної роботи з предмета «Іноземна мова», якості навчання, стану викладання предмета, рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні реалізації моделі моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів у загальноосвітній школі.

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

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

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

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

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

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

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

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Баскаков А. Я. Методология научного исследования / А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2002. – 216 с.

2. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с.

3. Стеченко Д. М. Методологія наукових досліджень / Д. М. Стеченко. – К. : Знання, 2007. – 317с.

4. Цехмістрова Г. С. Методологія наукових досліджень / Г. С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2008. – 280 с.

РЕЗЮМЕ

Т. П. Мизерная. Модель и содержание мониторинга качества подготовки по иностранному языку учеников среднеобразовательной школы.

В статье рассмотрена проблема управления качеством подготовки по иностранному языку учеников общеобразовательной школы. Представлена модель мониторинга качества подготовки по иностранному языку учеников общеобразовательной школы. Содержание мониторинговых исследований определяют направления, которые характеризуют качество условий, качество организации и результата.

***Ключевые слова**: модель, мониторинг, качество.*

SUMMARY

T. Mizerna. The model and content of monitoring of quality pupils' preparation in foreign language of secondary school.

The article is devoted to the problem of quality management of pupils' preparation in secondary school. The model of monitoring of quality pupils' preparation in foreign language in secondary school is presented in the article. Content of monitoring researches is determined by the directions which characterize quality of conditions, quality of organization and result.

Key words: model, monitoring, quality.

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

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 37.013.42

М. І. Бабкіна
Національний університет «Львівська політехніка»

ІНФОРМАЦІЙНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто значення інформаційного забезпечення у процесі проектної діяльності студентів. Визначено типи і форми інформації в чітко спланованій інформаційній діяльності. Акцентовано на формуванні в студентів умінь і навичок пошуково-аналітичної обробки інформації та її ефективного використання в процесі реалізації конкретного проекту.

***Ключові слова**: інформаційне забезпечення, проектна діяльність, інформаційний продукт, первинний і вторинний документ.*

Постановка проблеми. Щоденна практика діяльності людини, розв’язання проблем у будь-якій сфері потребує постійного інформаційного забезпечення, яке розглядаємо як систематизований порядок дій, спрямований на пошук, аналіз, обробку, зберігання, висвітлення, передавання необхідної інформації до її користувачів. Це дає змогу прогнозувати результати діяльності і створювати інформаційний продукт. Але для цього необхідні певні вміння і навички. Мова йде про вміння пошуку, аналізу, обробки інформації та використання інформаційного ресурсу і систем інформаційних комунікацій.

Безпосередній зв’язок з використанням інформаційних ресурсів і комунікацій має проектна діяльність студентів. Реалізація мети і завдань конкретного проекту передбачає відповідне інформаційне забезпечення. Актуальність проблеми полягає в тому, щоб сформувати у студентів уміння здобувати, систематизувати та аналізувати інформацію, яку вони будуть застосовувати у процесі проектної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Основи інформаційних досліджень, пошук й обробка інформації, застосування інформаційних технологій у навчально-дослідницькій діяльності висвітлили у своїх працях Т. Волкова, М. Жалдак, В. Курбатов, Н. Кушнаренко, В. Мороз, О. Романишина, Г. Сілкова, Н. Солопова, А. Соляник, А. Суханов, В. Удалова, Л. Хромченко, В. Цимбалюк та ін. Проектна технологія як сукупність навчально-пізнавальних прийомів, спрямованих на інтелектуальний, творчий і соціальний розвиток молоді, розкрита в дослідженнях М. Голубенко, П. Кендзьора, Н. Котеланець, В. Курбатова, Е. Полата, О. Пометун, Н. Солопової та ін. Однак більшої уваги потребують дослідження проблеми формування у студентів уміння

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

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

застосовувати інформаційні ресурси, систематизувати та опрацьовувати здобуту інформацію у процесі проектної діяльності.

Мета статті – дослідити значення інформаційного забезпечення в проектній діяльності студентів, формування у студентів умінь і навичок пошуково-аналітичної обробки інформації та її ефективного використання у процесі реалізації конкретного проекту.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що застосування різноманітних методик з метою розв'язання конкретних проблем створює відповідну технологію діяльності, яка втілюється у практичних діях. Будь-яка технологія вимагає певної програми, своєрідного інформаційного алгоритму, який окреслює межі досліджуваної теми та формує послідовність практичних дій. Це дасть змогу уникнути системних розпорошень, відступів від основної мети та завдань, сформованих відповідно до конкретного проекту.

Проектну діяльність розглядаємо як освітню технологію, яка є сукупністю навчально-пізнавальних та дослідницьких прийомів, за допомогою яких студенти набувають знання, уміння і навички самостійно планувати та реалізовувати практичні завдання, створювати інформаційний продукт своєї діяльності з обов'язковою його презентацією. Метод проектів – це сукупність прийомів і дій у їх певній послідовності з метою розв'язання конкретної проблеми та оформлення її у вигляді кінцевого продукту [6].

Проектна діяльність студентів спрямована на вирішення таких психолого-педагогічних і соціальних завдань, як розвиток пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей студентів, їх соціальне становлення, розвиток низки ключових компетентностей (комунікативної, кооперативної, інформаційної тощо). На думку Дж. Джонсона, проектна діяльність набуває особистої значущості, оскільки у процесі оволодіння нею проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому і соціальному становленню особистості [2].

Практична значущість проектної діяльності очевидна. Вона дає змогу сформувати у студентів навички науково-дослідницької діяльності, уміння сформулювати, вивчити, обговорити та вирішити конкретне практичне завдання. Крім того, проектна діяльність передбачає відповідні етапи її реалізації: вибір проблеми; планування діяльності; прогнозування результатів; збір інформації; дослідження і вирішення проблеми; представлення результатів своєї діяльності перед аудиторією [1].

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

Технологія проектної діяльності стимулює активний пізнавальний процес, який неможливий без застосування навичок роботи з різними джерелами інформації, формує вміння опрацьовувати та узагальнювати здобуту інформацію, активізує соціальні контакти. У процесі соціальних контактів створюється навчально-дослідницьке співтовариство людей, які володіють певними знаннями, готові здобувати нові знання у процесі спільної пізнавальної діяльності. Як зазначив Дж. Дьюї, знання повинні розширювати світогляд за рахунок нових фактів, ідей, нової інформації. А основна мета навчання полягає в підготовці молоді до майбутніх обов'язків і життєвих успіхів шляхом організованого набуття інформації й вироблення практичних навичок [3].

Без інформаційного забезпечення неможливо втілити будь-який задум. У процесі реалізації проектів – це усвідомлена, цілеспрямована діяльність, яка має конкретну практичну мету і передбачає створення кінцевого інформаційного продукту. Розглядаючи проектну діяльність з точки зору інформаційної складової, необхідно зауважити, що мета будь-якого проекту полягає не тільки в реалізації конкретних дій, але й у реалізації інформативної потреби учасників проекту: дослідження, пошуку, систематизації та узагальнення явищ і фактів, що стосуються конкретної проблеми, пропозицій та шляхів її подолання, створення єдиного комунікативного простору між учасниками проекту.

Проектна діяльність потребує відповідного інформаційного забезпечення, яке створюється завдяки чітко спланованій інформаційній діяльності. Інформаційна діяльність розглядається як комплекс дій, спрямованих на задоволення інформаційних потреб та інтересів суб'єктів суспільних відносин. В іншій аналітичній інтерпретації до інформаційної діяльності можна включити діяльність людини, пов'язану з процесами отримання, перетворення, накопичення і передачі інформації. Як зазначено в Законі України «Про інформацію», основними видами інформаційної діяльності є створення, збирання, одержання, зберігання, використання, поширення, охорона та захист інформації (будь-яких відомостей та даних, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді) [4].

У процесі реалізації проектів під інформаційною діяльністю розуміємо насамперед сукупність дій учасників конкретного проекту, спрямованих на інформаційне забезпечення його завдань та мети:

– пошук необхідної інформації;
– створення баз даних з певної тематики;

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

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

– пошуково-аналітична обробка здобутої інформації;
– створення умов для ефективного використання інформації;
– зберігання інформації.

Ефективність реалізації інформаційної діяльності, якщо її розглядати крізь призму проектної діяльності, полягає в чіткому розумінні кінцевого результату (мети та завдання проекту); присутності суб'єктів діяльності (студенти, залучені до процесу реалізації конкретного проекту); визначенні об'єкта, на який скеровані зусилля щодо виконання проектних завдань; наявності джерел, форм і методів виконання мети та завдань конкретного проекту (процес інформаційної діяльності); створенні інформаційного продукту та його презентації (результат проектної діяльності).

Процес реалізації мети та завдань проекту передбачає збір інформації з інформаційних потоків і відповідне її опрацювання. Для цього студентам необхідно розрізняти різні типи інформації:

– документна (зафіксована на матеріальному носії);
– документографічна (її об'єктом є документ, його частина чи сукупність документів, що описують будь-який документ);
– фактографічна (інформація, яка подає характеристику певного факту, події тощо);
– концептографічна (інформація, яка містить характеристики певних ідей, думок, концепцій, поглядів, уявлень про факти, проблему, явище тощо);
– бібліографічна (інформація, яка містить відомості про документ чи його частину, документний потік, масив, ресурс, фонд) [5].

Здобута інформація у формі документів потребує ретельного опрацювання, аналітичного відбору та критичної оцінки, узагальнення та систематизації відповідно до потреб реалізації цілей та завдань конкретного проекту. Студентам варто застосувати метод інформаційного аналізу і синтезу, а також провести відповідну підготовку й оформлення отриманих інформаційних документів. Процес збирання, пошуку та отримання інформації у процесі реалізації проектів безпосередньо пов'язаний з інформаційною діяльністю. Результатом цієї діяльності є створення відповідних баз даних здобутої інформації, різноманітних офіційних документів, висновків і результатів проведених опитувань, експертних висновків фахових установ та окремих фахівців, задукоментованих телефонних перемовин, результатів соціологічних опитувань, «розшифровок» у письмовій чи електронній формі, інтерв'ю та інших документів, що стосуються конкретної проблеми, явища чи факту і є

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

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

предметом проектного дослідження. Накопичені матеріали – це своєрідний інформаційний продукт, який буде забезпечувати інформаційну потребу учасників конкретного проекту.

Здобута інформація потребує аналітичного опрацювання з метою виявлення необхідних відомостей і даних, їх порівняння з інформаційними потребами, а також відповідного узагальнення та систематизації. Варто наголосити на тому, що під узагальненнями ми розуміємо процес мисленнєвого виділення властивостей, що характерні для певних предметів, подій, суспільних явищ тощо. На основі цих узагальнень студенти, які залучені до проектної діяльності, будуть засвоювати конкретні поняття, явища, теорії, ідеї та практичні навички. Процес узагальнення дасть їм можливість у своїх висновках перейти від одиничного до загального. Щодо систематизації, то студентам варто її розуміти як спосіб вибудови та організацію здобутих знань про певні події, явища, факти з проблеми конкретного проектного дослідження в певну систему за обраним принципом, який дасть змогу виокремити окремі компоненти і вказати на взаємозв'язки між ними. До того ж необхідно скеровувати студентів на застосування всіх відомих форм пізнавальної діяльності під час обробки, узагальнення та систематизації отриманої інформації: об'єднувати аналіз із синтезом, зіставлення з протиставленням, активно використовувати аналогію.

Для глибшого розуміння сфери та рівня застосування здобутої інформації студентам потрібно вміти розрізняти існуючу класифікацію документів. Як зазначено в Законі України «Про інформацію», документ – це матеріальний носій, що містить інформацію, основними функціями якого є її збереження та передавання в часі та просторі [4]. За рівнем узагальнення інформації документи поділяються на первинні і вторинні [5]. Необхідно зауважити, що цей поділ є достатньо умовним.

До первинних документів належать документи, які створені безпосередньо автором, де відображено факти, події, явища реальної дійсності, думки автора, результати дослідження, розробок тощо. Вони викладені автором у письмовій або електронній формі. У проектній діяльності ці документи будуть відображати результат пошукової, творчої, науково-дослідницької роботи учасників проекту.

Вторинні (інформаційні) документи – це акумульований аналітичний результат узагальнення, систематизації, класифікації одного чи кількох первинних документів. Вторинні документи представлені у формі анотацій, рефератів, описів, бібліографічних оглядів, звітів тощо. У процесі проектної

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

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

діяльності вони призначені для того, щоб інформувати студентів про існуючі первинні документи за темою конкретного проекту та полегшити студентам роботу з різними інформаційними потоками, масивом документів, накопиченням результатів опитувань, досліджень тощо.

Первинні документи називають вихідними. Вони служать для створення похідного, тобто вторинного документа [5]. Наведена класифікація дозволить зорієнтуватися студентам у роботі над реалізацією проектів щодо характеру викладеної інформації, допоможе здійснити логічний аналіз документа. Подальший аналіз первинних та вторинних документів, здобутих та створених у процесі проектної діяльності, дасть можливість студентам отримати об'єктивну оцінку стану досліжуваної проблеми, планувати й реалізовувати роботу над проектом, створювати його кінцевий продукт.

Результат проектної діяльності – презентація її кінцевого продукту. Презентація результатів проектної діяльності перед широкою аудиторією – неодмінна умова роботи над проектом. Говорячи про представлення результатів проектної діяльності, розглянемо ключові поняття, які мають значення для ефективного інформаційного викладу реалізованого проекту – «результат», «результативність», «дієвість» та «ефективність».

Результат проекту – кінцевий підсумок, задля чого були зроблені конкретні дії, відповідно до плану проведення проекту. Результативність у проектній діяльності розглядається як ступінь досягнення поставлених цілей, кінцевих та проміжних показників. Дієвість проведеного проекту насамперед означена конкретними змінами щодо поставлених завдань, які вирішувалися в результаті відповідних практичних заходів. Щодо терміна «ефективність» у контексті отриманих підсумків реалізації проекту, то він розглядається як показник спільної праці у процесі здійснення конкретних заходів з метою реалізації плану проекту.

Кінцевий результат проектної діяльності – створення інформаційного продукту і його презентація. Інформаційний продукт проекту розглядаємо як матеріалізований результат інформаційної діяльності, сукупність інформаційних документів, підготовлених і призначених для реалізації кінцевої мети досліджуваної проблеми.

Основою інформаційного забезпечення в проектній діяльності є інформаційні технології, що забезпечують ефективне використання і створення учасниками проекту інформаційних ресурсів. Ці технології є розмаїттям аудіовізуальних джерел інформації у процесі застосування різних технічних засобів: магнітофона, диктофона, телебачення, комп'ютера, відеосистем тощо.

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

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

Процес підготовки конкретного проекту до презентації студентами можна значно полегшити, використовуючи комп'ютерну програму PowerPoint. Ця комп'ютерна програма дозволяє створювати і демонструвати графічні презентації. Створені презентації можуть містити анімацію, звукові супроводи та відеокліпи. Їх демонструють на комп'ютері в локальній мережі, а також за потреби через Internet. PowerPoint дає змогу створити презентацію за допомогою вбудованих майстрів та шаблонів.

Програма PowerPoint допоможе студентам підготувати виступ, який можна надрукувати на прозорих плівках або на папері, демонструвати на екрані комп'ютера, а також внести в конспект тез презентації конкретного проекту або в комплект матеріалів для роздачі серед запрошеної аудиторії.

Основними елементами презентації є слайди, замітки, видачі. Слайдами називаються чорно-білі і кольорові прозорі плівки для демонстрації на відеоапаратурі, а також зображення, які демонструються на екрані комп'ютера або на мультимедійному проекторі. До кожного слайда додається сторінка заміток, на якій знаходиться зменшена копія слайда і відведене місце для заміток доповідача. Сторінки заміток використовуються в тих випадках, якщо поряд зі слайдами потрібно представити і замітки доповідача. Видачі – короткий зміст презентації, надрукований за двома, трьома або шістьма слайдами на одній сторінці, що допомагає стежити за перебігом презентації.

Програма PowerPoint дає користувачам велику кількість шаблонів презентацій на різні теми. Такі шаблони включають оформлені слайди, у які користувачі вносять отримані інформаційні дані з теми конкретного проектного дослідження.

Висновки. Застосування інформаційних технологій у проектній діяльності полягає у створенні цілісних технологічних систем, спрямованих на пошук, накопичення, обробку, передавання інформаційних даних та представлення інформаційного продукту. Таким чином, об'єктивність здобутої інформації у процесі проектної діяльності студентів значною мірою залежить від відповідного інформаційного забезпечення як комплексу заходів зі збору, опрацювання, систематизації, використання інформації та створення інформаційного продукту з досліджуваної проблеми.

Саме тому інформаційна діяльність розглядається як базова складова у процесі проектної діяльності. Ознайомлення студентів з існуючими типами і формами інформації дасть їм змогу у процесі проектної діяльності виокремити важливих постачальників необхідної інформації з конкретної проблеми дослідження. Отже, досягнення кінцевої мети проекту,

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

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

створення інформаційного продукту і представлення його перед аудиторією вимагає постійного інформаційного забезпечення. Тому цей процес потребує формування у студентів знань, умінь і навичок збору, систематизації, аналізу інформації, яку вони будуть використовувати в роботі над проектом.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні методів збору інформації та виокремленні інформаційних потоків у процесі проектної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабкіна М. І. Інформаційна типологія в проектній діяльності : метод. посіб. / М. І. Бабкіна. – Львів : ЗУКЦ, ПП НВФ БІАРП, 2008. – 52 с.

2. Джонсон Дж. Методи проектування / Дж. Джонсон. – М., 1986. – 86 с.

3. Дьюї Дж. Досвід і освіта / Джон Дьюї ; [пер. з англ. М. Василечко]. – Львів : Кальварія, 2003. – 84 с.

4. Закон України «Про інформацію» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ showw/2657-12.

5. Кушнаренко Н. М. Наукова обробка документів / Н. М. Кушнаренко, В. К. Удалова. – К. : Знання, 2006. – 334 с.

6. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С.Полат. – М., 2001.

РЕЗЮМЕ

М. И. Бабкина. Информационное обеспечение в проектной деятельности студентов.

В статье рассмотрено значение информационного обеспечения в процессе проектной деятельности студентов. Определены типы и формы информации в чётко спланированной информационной деятельности. Акцентировано на формировании в студентов умений и навыков поисково-аналитической обработки информации и её эффективного использования в процессе реализации конкретного проекта.

***Ключевые слова**: информационное обеспечение, проектная деятельность, информационный продукт, первичный и вторичный документы.*

SUMMARY

M. Babkina. The dataware of student projecting activity.

In the article the importance of dataware in the process of student projecting activity is considered. The types and forms of information in a clearly planned information activity are defined. The forming of students' skills and abilities in the searching-analitical information processing as well as efficient using of information in a particular project realization are accented.

Key words: dataware, projecting activity, informational product, primary and secondary documents.

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

УДК 378:373. 3:81'243

Ю. В. Березюк
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ З КРИТЕРІЯМИ ПОБУДОВИ ТА ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто проблему підготовки студентів – майбутніх учителів іноземної мови до роботи з підручниками, ознайомлення з критеріями їх побудови, відбору навчального матеріалу, функціями підручника, здійснено аналіз сучасних методичних систем щодо відбору змісту навчального матеріалу в підручниках з іноземної мови.

***Ключові слова**: підручник, критерії побудови підручників, відбір навчального матеріалу, методичні системи.*

Постановка проблеми. Реалізація Національної доктрини розвитку освіти спрямовується на забезпечення перебудови змісту, форм і методів підготовки педагогічних кадрів, вивчення та використання нової методичної літератури, підручників, а також прогресивних інноваційних технологій. Покращання системи педагогічної освіти передбачає вдосконалення освітньої підготовки майбутніх учителів, оскільки їх професійний рівень залежатиме і від методичних знань та вмінь.

Підготовка майбутніх педагогів включає уявлення про механізми сприйняття інформації на відповідних вікових етапах, знання про ефективні методи та прийоми навчання предмета, шляхи оцінювання результатів роботи школярів, уміння застосовувати здобуті знання на практиці. Потребують оновлення як зміст методичної підготовки, так і форми та прийоми роботи зі студентами у процесі їх ознайомлення з методикою навчання предмета, оскільки професійні вміння вчителя значною мірою залежать від того, як навчали його самого [1].

Аналіз актуальних досліджень. Стан та рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів іноземної мови досліджували українські вчені)Л. В. Калініна, О. Е. Коваленко, Н. Б. Максименко, В. Є. Прокопчук, В. Г. Редько, Л. Г. Таланова) та російські науковці (Н. Є. Кузовльова, Т. В. Мінькович, В. Б. Санданова, Н. Л. Стефанова, З. О. Тамарова, Г. Д. Урастаєва, О. В. Хасанова, М. Г. Шалунова та ін.).

Процес формування вчителя іноземної мови є багаторівневою структурою, на яку впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори, на макро- і мікрорівнях, зокрема вплив педагогіки та дослідження навчальних занять; нових знань з мовознавства; уявлень про конкретну країну, мова якої

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

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

вивчається; індивідуальних навчальних особливостей (здібності до вивчення іноземної мови; темп навчання тощо) та специфіки навчальної групи; досвіду методів вивчення іншої іноземної мови; уявлень про роботу з (літературними) текстами; конкретної мети навчальної групи; традиції навчальної діяльності вчителя та учнів у власній країні; методів вивчення рідної мови; використання знань з психології навчання та психології розвитку [5].

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до ознайомлення з критеріями побудови та відбору навчального матеріалу в підручниках з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні виникає проблема конструювання змісту сучасного шкільного підручника як основного засобу навчання і важливого механізму реалізації сутності змісту освіти. Необхідно зауважити, що зміст сучасного шкільного підручника є відтворенням змісту освіти на певному соціально-історичному етапі розвитку держави. Отже, підручник має надавати учням знання, які адекватно передбачають і демонструють сучасний рівень розвитку суспільства, а пріоритетами визначає задоволення потреб і запитів держави у фахівцях, які досконало володіли б не тільки певними знаннями, але й уміннями і навичками креативно використовувати набуті знання у практичній діяльності [3].

Принагідно зазначимо, що підручник іноземної мови має специфічні особливості і за своїми функціями відрізняється від інших навчальних підручників. Так, якщо майже всі підручники з природничо-математичного та більшість із гуманітарного циклів предметів спрямовані зазвичай на формування певних знань про об’єкт навчання, то основними функціональними засадами підручника іноземної мови є формування в учнів вмінь і навичок у різних видах *мовленнєво*-творчої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Крім того, підручник передбачає вивчення та розуміння лінгвістичних, країнознавчих та інших знань. Потрібно усвідомлювати, що особливістю підручників іноземної мови вітчизняних і зарубіжних видань порівняно з іншими є те, що цілісні знання учні, як правило, отримують за допомогою іноземної мови як основного об’єкта вивчення. Іноземна мова виконує функцію засобу здобуття нової інформації, і без відповідного рівня володіння мовою знання не завжди можуть стати надбанням учнів [4].

Розвиток культурно-економічних зв’язків із зарубіжними країнами спричинив появу спільних творчих авторських колективів іноземних видань для підготовки нового покоління навчально-методичних

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

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

комплексів, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Позитивним аспектом є конструювання змісту такого підручника. Це є автентичність, сучасний вокабулярій, широке використання ситуацій для творчого мислення. Однак помічено низку недоліків: автентичні підручники не враховують вітчизняний менталітет, відсутність порівняння іншомовної і рідної культур тощо.

За більш більш ретельного вивчення зарубіжних підручників з іноземної мови можна виокремити критерії їх оцінки: аналіз мети і завдання підручників; дотримання принципів дидактики та їх реалізація; забезпечення принципу диференціації; здійснення мотивації до навчальної діяльності студентів; методичні прийоми викладання іноземної мови; засоби презентації нової лексики і граматики; методи навчання лексики і граматики; формування навичок мовленнєвої діяльності та мовної компетенції студентів; тип навчання (послідовне чи паралельне) чотирьох видів мовленнєвої діяльності – слухання, говоріння, читання, письмо; наявність опори на рідну мову; різноманітність тематики мовлення; краєзнавчий і країнознавчий аспекти знань та мовлення; обсяг мовного (лексичного, граматичного) матеріалу; обсяг лексичних одиниць, передбачених програмою для засвоєння; наявність граматичних вправ та їх система; домашнє завдання та його обсяг [6].

У свою чергу, Д. Хафізова, спираючись на структуру побудови підручників з іноземної мови для середньої школи, визначає такі критерії відбору навчально-методичних комплексів з іноземної мови для середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів: наявність у змісті матеріалів, пов’язаних з національно-культурними та історичними традиціями; відповідність сучасним методичним тенденціям; вивчення іноземної мови визнається засобом міжкультурної комунікації; підручники повинні давати уявлення про світ як єдиний простір; підручники повинні бути зорієнтованими на різноманітні способи подачі матеріалу; підручники повинні враховувати баланс між захоплюючою формою подачі матеріалу і ретельним систематичним відпрацюванням усіх мовних навичок та аспектів мови; книги для вчителя повинні орієнтуватися на розвиток професійного рівня вчителя, виходити з принципів співпраці і пошани до особистості вчителя, довіри до його попереднього досвіду і здатності до творчої активності; підручники повинні будуватися на принципах пошани особистості учня, залучення всіх школярів у процес вивчення мови, заохочення, а не придушення їх індивідуальних здібностей [4].

Необхідно зазначити, що аналіз підручника спирається на наукові критерії його оцінки. Такими можуть бути основні характеристики

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

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

сучасного підручника іноземної мови, виданого відповідно до Держстандарту. В основі їх виділення лежить уявлення про підручник як складну систему, як модель реалізації за його допомогою навчально-виховного процесу.

Підручник повинен бути моделлю процесу навчання, зорієнтованою на реальну систему навчання, яка вписується в ній водночас певною мірою перетворює її, він повинен матеріалізувати конкретні цілі навчання: навчальні завдання, які готують до спілкування, власне комунікативні завдання, що реалізують основні функції спілкування і завдання та націлюють учнів на контроль і самоконтроль, повинен охоплювати всі компоненти змісту навчання: предмети мови / теми / проблеми / ситуації спілкування; мовний і мовленнєвий матеріал (від звуків / букв до зв'язного тексту, ураховуючи узагальнення на різних рівнях мови: фонетичному, лексичному, граматичному, а також на рівні комунікації); процесуальний аспект змісту навчання, який охоплює організацію діяльності спілкування (орієнтування / підготовка до діяльності, виконання діяльності на репродуктивному рівні (тренування), виконання діяльності на рецептивному рівні (читання, аудіювання), виконання діяльності на продуктивному рівні (говоріння, письмо), контроль / самоконтроль); інтеграцію країнознавчого та соціокультурного аспектів у всі компоненти змісту навчання.

Ураховуючи побудови підручників, комунікативна мета навчання має забезпечити оволодіння учнями іншомовним спілкуванням у всіх його функціях: пізнавальна / інформаційна (уміння повідомити / запитати інформацію); регулятивна (висловити прохання, дати пораду, висловити пропозицію); ціннісно-орієнтаційна / емоційно-оцінна (висловити думку, бажання, дати оцінку тощо); етикетна (конвенціональна), тобто вміти дотримуватися загальноприйнятих у країні (мова, якої вивчається), норм мовної та немовної поведінки.

У процесі аналізу підручників з іноземних мов виникли деякі проблеми, які потребують першочергового розтлумачення. Головним документом, на якому будується навчально-виховний процес у навчальному закладі, є програма. Зміст підручника повинен визначатися програмою і бути обов'язковим для засвоєння кожним, хто навчається. Але зміст усіх цих виданих за кордоном підручників не повністю відповідає вимогам сучасної програми з іноземних мов для середніх навчальних закладів. Їх тематичний зміст проілюструємо на прикладі підручника «Headway Elementary».

Відповідно до вимог програми з іноземних мов для навчальних закладів студенти повинні вивчати такі теми, як: «Україна» і «Країна, мову

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

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

якої ми вивчаємо». Оскільки авторський колектив розробляв підручник за кордоном, то жодної інформації на тему «Україна» не зазначено. Ця категорія підручників спрямована на детальне вивчення тем: «Про себе», «Родина», «Вільний час», «Квартира», «В магазині» тощо. Проте ці теми можна використати лише частково, адже оточення наших учнів, їх життєві умови й умови життя школярів зарубіжних країн, різні. Учні можуть не розуміти реалії іншого способу життя, крім того, багато програмових тем у зазначених підручниках цілком відсутні.

Натомість детально подано тематичний блок «Країна, мову якої ми вивчаємо». Учні можуть одержати багато цікавого додаткового країнознавчого матеріалу, наприклад інформацію про країну та її міста, письменників, акторів, музикантів, державних діячів, культуру, засоби масової інформації тощо. Але знову ж таки цього матеріалу недостатньо, оскільки немає жодної інформації про адміністративний поділ країни, її національні свята, побут, звичаї і традиції, економічне становище, розвиток спорту, національних героїв, визначних діячів освіти і науки.

Позитивне значення підручника полягає у цікавому та інформативному матеріалі, багато тем є проблемними й актуальними для нашого часу і країни. Разом з тим своїм змістом підручники не відповідають вимогам Програми з іноземних мов для середніх навчальних закладів. Не зважачи на великий обсяг навчального матеріалу, який міститься в них, викладач може використовувати у своїй роботі лише незначну його частину, у хаотичному порядку.

Проблеми навчання за цим підручником виникають і в учнів. Насамперед усі вони є одномовними. Робота з ними заснована на використанні англійських словників. Відсутня будь-яка опора на рідну мову.

Крім того, учням рекомендують користуватися «Oxford Advanced Learners' Dictionary», який відсутній у бібліотеках, не всі мають змогу його придбати. А якщо і куплять його, то під час роботи з ним деякі учні будуть зазнавати труднощів: вони витрачатимуть на роботу з ним багато часу. Для самостійного опрацювання запропонованого словника потрібний досвід словникової роботи і певні набуті знання. Ученю, який тільки починає вивчати мову, буде важко користуватися ним. А непорозуміння і постійні труднощі, пов'язані з виконанням завдань, негативно впливатимуть на процес навчання: учень може цілком втратити інтерес та бажання до предмета, який вивчає.

Методичний апарат конструювання побудови підручника пов'язаний з неменшими труднощами для учнів: обсяг навчального матеріалу

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

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

ускладнюється для тих, хто не знайомий з лексичним складом англійської мови, бо водночас надаються певні знання і з граматики. Щодо лексичного матеріалу, то буквально з першого уроку вводяться 42 нові лексичні одиниці і приблизно така ж кількість їх всіх наступних уроках, а іноді і більше, що теж затрудняє процес вивчення іноземної мови.

На першому уроці пропонується розглянути тільки дві вправи, доступні для початкового вивчення, усі інші завдання розраховані на тих, хто вже володіє навичками читання і має певний лексичний словниковий запас. Підраховано, що протягом уроку учні повинні прочитати приблизно 2 600 слів, а це під силу далеко не кожному.

Підручник уміщує багато різноманітних вправ. Але оскільки не всі учні можуть з ними упоратися, то це ускладнює роботу викладача і результативність уроку. Різновид завдань за їх характером і рівнем складності завжди повинен перебувати у центрі уваги викладача, який використовує в навчальному процесі зарубіжні підручники. Його завдання полягає у врахуванні різного рівня знань учнів, їх успішності, складності індивідуального сприйняття, пам’ятаючи про диференційований підхід у процесі навчання. Тільки за правильної організації навчального процесу з аналізованим підручником можуть бути досягнуті позитивні результати [4].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження підготовки студентів до ознайомлення з критеріями побудови та аналізу навчального матеріалу підручників з іноземної мови дозволило нам зробити такі висновки: визначальним критерієм оцінки підручника є відповідність його змісту, побудови й оформлення цільовому призначенню та освітнім стандартам; результат оцінки підручника залежить від оптимальності вибору текстів і вокабулярія, обґрунтованості і точності методів засвоєння знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії / І. П. Задорожна. – 2002. – 332 с.

2. Редько В. Г. Дослідження ефективності змісту шкільних підручників з іноземної мови: процедура, технології, результати / В. Г. Редько // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [редкол., голов. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – С. 412–424.

3. Рацул А. В. Порівняльний аналіз підручників з англійської мови у другій половині XX століття / А. В. Рацул.

4. Чуркіна О. В. Зарубіжні підручники та вимоги програми з іноземної мови [Електронний ресурс] / О. В. Чуркіна. – Режим доступу : http://studentbooks.com.ua/content/view/144/46/1/33/

5. Gerhard Neuner, Hans Hunfeld Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung: Fernstudieneinheit 4/ Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. – Munchen Langenscheidt, 1999

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

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Березюк. Подготовка студентов к ознакомлению с критериями построения и выбора учебного материала в учебниках иностранного языка.

В статье рассмотрена проблема подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка к работе с учебниками, ознакомления с критериями их построения, отбора учебного материала, функціями ученика, проанализированы современные методические системы относительно отбора содержания учебного материала в учебниках по иностранному языку.

***Ключевые слова**: учебник, критерии построения учебника, отбор учебного материала, методические системы.*

SUMMARY

Yu. Berezyuk. Students' preparation to the introduction of the criteria of construction and selection of educational material in the foreign languages textbooks.

The article deals with the problem of future foreign language teachers' training using workbooks and textbooks. The research paper theoretically proved the necessity of studying the criteria of a textbook construction, selection of educational material, the functions of the textbook. An analysis of modern teaching systems for selecting the content of teaching material in foreign languages textbook was considered.

Key words: tutorial, criteria for the construction of textbook, educational materials selection, methodical system.

УДК: 378.141/141.5:373.31

Л. Ф. Ващенко
РВУЗ «Кримський університет культури, мистецтв і туризму»,
Л. П. Бардашевська
РВУЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет»

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ «РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ»

У статті розкрито сутність особистісно зорієнтованої технології «Розвиток критичного мислення». Розглянуто базову модель технології та її основні етапи (стадії), а також цілі, задачі і функції кожної стадії технології. Запропоновано організаційно-педагогічні умови, у процесі використання яких майбутні учителі навчальних класів будуть готові до застосування технології «Розвиток критичного мислення».

***Ключові слова**: технологія «Розвиток критичного мислення», основні стадії технології, готовність майбутніх учителів до застосування технології, організаційно-педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Сьогодні відбувається інтенсивне реформування освітньої системи сучасної загальноосвітньої школи І ступеня. Досить гостро виникає необхідність оновлення національної освіти шляхом формування гуманних взаємин підростаючого покоління. Нові пріоритети розвитку системи освіти потребують підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкових класів до основних інновацій в

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

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

галузі освіти – технологіям. Однією з таких інновацій є технологія «Розвиток критичного мислення». Технологія є особистісно орієнтованої і дозволяє вирішувати широкий спектр освітніх завдань: навчальних, виховних і розвиваючих.

В умовах динамічно мінливого світу дуже важливо допомогти кожній людині отримати можливість включитися в міжкультурну взаємодію, сформувати базові навички людини відкритого інформаційного простору і навчитися ці навички застосовувати [2]. Кожен учитель, покидаючи стіни педагогічного університету, на порозі своєї професійної діяльності, повинен володіти найсучаснішими знаннями, творчою індивідуальністю, постійним прагненням до розвитку і самовдосконалення. Однак провівши наше дослідження зі студентами, які навчаються на психолого-педагогічному факультеті за спеціальністю «Початкова освіта» для виявлення рівня їх готовності до використання цієї технології, ми зіткнулися з тим, що майбутні вчителі знайомі тільки з окремими елементами цієї технології і використання її в період педагогічної практики носить фрагментарний, епізодичний характер. Тому існує величезна проблема в предметно-методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах з впровадження технології «Розвиток критичного мислення» в навчальний процес початкової школи.

Аналіз актуальніх досліджень. Сучасна психолого-педагогічна наука приділяє значну увагу аналізу питань професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, до застосування загально навчальних технологій. Теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблені у працях В. Беспалько, Л. Буркова, Г. Селевка, О. Пєхоти, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Панченкова, Т. Ремех, О. Саган, О. Стребной та інших вітчизняних і зарубіжних вчених [3].

Мета статті – виявити професійно-педагогічний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування технології «Розвиток критичного мислення».

Виклад основного матеріалу. З 1996 року ця технологія поширюється спільно Інститутом «Відкрите суспільство», Міжнародної Читацький Асоціацією та Консорціумом «За демократична освіта» і пройшла апробацію в школах багатьох країн.

Технологія «Розвиток критичного мислення» була розроблена вченими та викладачами Хобарт & Вільям Сміт Коледж і Університету штату Північна Айова (США) Джон Стіл, Куртом Мередітом, Чарльзом Темпл і Скоттом Уолтером, які є членами консорціуму «За демократична освіта» [1].

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

Вона може бути використана в різних предметних галузях (історія, іноземна мова, географія, екологія та інші). Це універсальна, проникаюча, «надпредметна» технологія, відкрита до діалогу з іншими педагогічними підходами і технологіями. Це, перш за все, підхід, що не є способом прикрасити урок, доставити дітям задоволення від використання ігрових прийомів, групових форм роботи, частої зміни діяльності. Це абсолютно чітка структура, що має в своїй основі розвиваючі та виховні цілі. Вона пропонує систему конкретних методичних прийомів для учнів різних вікових груп (початкова школа, середня школа, ВНЗ, установи підвищення кваліфікації). Технологія формує базові навички людини, відкритого інформаційного простору, розвиває якості громадянина відкритого суспільства, включеного в міжкультурну взаємодію [2].

Технологія «Розвиток критичного мислення» відноситься до типу «рамкових». Своєрідною «рамкою», в яку вписується урок, є так звана базова модель технології, що складається з трьох етапів (стадій):

- стадії виклику;
- стадії осмислення;
- стадії рефлексії.

Така структура уроку, на думку психологів, відповідає етапам людського сприйняття: спочатку треба налаштуватися, згадати, що тобі відомо по цій темі, потім познайомитися з новою інформацією, потім подумати, для чого тобі знадобляться отримані знання, і як ти їх зможеш застосувати. Кожна стадія має свої цілі і завдання, а також набір характерних прийомів, спрямованих спочатку на активізацію дослідницької, творчої діяльності, а потім на осмислення та узагальнення набутих знань.

Перша стадія – *«виклику»,* під час якої в учнів активізуються що були раніше знання, пробуджує інтерес до теми, визначає цілі вивчення майбутнього навчального матеріалу.

Друга стадія – *«осмислення»* – змістовна, в ході якої і відбувається безпосередня робота учня з текстом, причому робота спрямована, осмислена. Процес читання завжди супроводжується діями учня (маркування, складання таблиць, ведення щоденника), які дозволяють відслідковувати власне розуміння. При цьому поняття «текст» трактується дуже широко: це і письмовий текст, і мова викладача, і відеоматеріал.

Третя стадія – стадія «*рефлексії*» – роздуми. На цьому етапі учень формує особистісне ставлення до тексту і фіксує його або за допомогою власного тексту, або своєї позиції в дискусії. Саме тут відбувається активне переосмислення власних уявлень з урахуванням знову набутих знань [2] (таб. 1).

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

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

Таблиця 1

Базова модель технології

Стадія 1. **Виклик** (Evocation)	**Стадія** 2. **Осмислення** (Realization of meaning)	**Стадія** 3. **Рефлексія** (Reflection) **Роздуми**
Завдання: – актуалізація та узагальнення наявних в учня знань з даної теми; – пробудження інтересу до досліджуваної теми; – виявлення та усвідомлення недостатності наявних знань.	Завдання: – активнее отримання нової інформації; – осмислення нової інформації; – співвіднесення нової інформації з власними знаннями.	Завдання: – цілісне осмислення, присвоєння та узагальнення отриманої інформації; – вироблення власного ставлення до досліджуваного матеріалу; – виявлення ще непізнаного.

Базова модель («Виклик – Реалізація сенсу – Рефлексія») задає не тільки певну логіку побудови уроку, але й послідовність, і способи поєднання конкретних методичних прийомів. Функції кожної стадії технології викладаються струнко і логічно (таб. 2).

Таблиця 2

Функції трьох стадій технології розвитку критичного мислення

Стадія	**Функції**
Виклик	– Мотиваційна (спонукання до роботи з новою інформацією, стимулювання інтересу до нової теми). – Інформаційна (виклик на «поверхню» наявних знань з теми. – Комунікаційна (безконфліктний обмін думками).
Осмислення змісту	– Інформаційна (отримання нової інформації з теми). – Систематизаційна (класифікація отриманої інформації). – Мотиваційна (збереження інтересу до досліджуваної теми).
Рефлексія	– Комунікаційна (обмін думками щодо нової інформації). – Інформаційна (набуття нових знань). – Мотиваційна (спонукання до подальшого розширення інформаційного поля). – Оцінювальна (співвіднесення нової інформації і наявних знань, формування власної позиції, оцінка процесу).

Форми уроку в технології «Розвиток критичного мислення» відрізняються від уроків у традиційному навчанні. Учні не сидять пасивно, слухаючи вчителя, а стають головними дійовими особами уроку. Вони думають і згадують про себе, діляться міркуваннями один з одним, читають, пишуть, обговорюють прочитане. Організація навчального процесу нагадує колективний спосіб навчання А. Г. Рівіна – В. К. Дьяченко, тому що основою її є робота учнів у динамічних парах та групах.

Тексту відводиться пріоритетна роль: його читають, переказують, аналізують, трансформують, інтерпретують, дискутують і, нарешті, складають.

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

Популярним методом демонстрації процесу мислення є графічна організація матеріалу. Моделі, малюнки, схеми і т.п. відображають взаємини між ідеями, показують хід думок. Процес мислення, прихований від очей, стає наочним, знаходить видиме втілення. Графічна організація матеріалу може застосовуватися на всіх етапах навчання як спосіб підготовки до дослідження, як спосіб направити це дослідження в потрібне русло, як спосіб організувати роздум над отриманими знаннями. Засоби технології дозволяють працювати з інформацією в будь-якій галузі знання, а це означає, що ознайомлення з нею можна організувати на будь-якому предметному матеріалі.

Принциповими моментами для технології «Розвиток критичного мислення» є:

- активність суб'єктів в освітньому процесі;
- організація групової роботи в класі;
- розвиток навичок спілкування;
- ідея цінності особистості;
- підхід до освітньої технології як засобу й інструменту самоосвіти людини;
- співвіднесення змісту навчального процесу з конкретними життєвими завданнями, виявленням і рішенням проблем, з якими діти стикаються в реальному житті [5].

Для того щоб виявити ставлення і професійно-педагогічний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування технології «Розвиток критичного мислення», ми провели анкетування із студентами, які навчаються на психолого-педагогічному факультеті за спеціальністю «Початкова освіта» РВНЗ «Кримського інженерно-педагогічного університету». Анкета містила п'ятнадцять питань, ми прокоментуємо результати деяких з них. Так на запитання: «Чи відома Вам технологія «Розвиток критичного мислення (ТРКМ)»? Що саме ви знаєте про цю технологію?». Позитивно відповіли 5,2% студентів. На питання, «Яким способом ви дізналися про ТРКМ? (В університеті – при вивченні дисциплін професійного циклу, самостійно, на практиці – від вчителів загальноосвітніх шкіл, від колег – студентів)?». Позитивно відповіли 4,32% студентів. Такі питання як «Назвіть (перерахуйте) вчених, авторів, які займаються даною технологією», «Чи сприяє застосування ТРКМ в навчальному процесі початкової школи розвитку суб'єктивної активності учнів початкових класів? Відповідь аргументуйте (обгрунтуйте)», «З якими можливими труднощами, Ви, як майбутній учитель початкових класів можете зіткнутися при застосуванні ТРКМ (або стикалися під час

проходження педагогічної практики)? Які шляхи вирішення даної проблеми з даних ситуацій Ви бачите? Що можете запропонувати?». Викликали найбільшу скруту і позитивно змогли відповісти тільки 1, 92% студентів. На питання, «Чи використовували Ви у своїй педагогічній практиці ТРКМ?» – 3,4% студентів відповіли ствердно. 2,8% студентів на момент анкетування усвідомлювали необхідність розвивати й удосконалювати свої знання і на питання «Чи необхідно розвивати критичне мислення студентам – майбутнім вчителям початкових класів? Чому?». Відповіли позитивно. На питання, «Чи вважаєте Ви, що застосування вчителем початкових класів ТРКМ буде одним із способів підвищення ефективності освітнього процесу? Відповідь аргументуйте (обгрунтуйте)» – 4, 8% студентів. На питання, «Чи згодні Ви з думкою, що вчителю початкових класів варто застосовувати ТРКМ у своїй педагогічній діяльності? Відповідь аргументуйте (обгрунтуйте)» – 2, 4% студентів.

Отже, за результатами анкетування, можна дійти висновку, що тільки 3,4% студентів володіють уміннями щодо застосування технології «Розвиток критичного мислення» у своїй професійно-педагогічної діяльності, а 32,16% студентів мають уявлення про цю технології, цікавляться і вважають необхідним майбутньому вчителю опановувати всіма сучасними технологіями для вдосконалення своєї педагогічної майстерності.

Виходячи з наших спостережень, ми можемо припустити, що для поліпшення готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування технології «Розвиток критичного мислення» необхідно:

- ввести зміни в навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійно-орієнтованої підготовки;
- у процесі вивчення методик викладання всіх дисциплін загальноосвітньої школи І ступеня давати студентам інформацію про технологію «Розвиток критичного мислення», про особливості організації навчальної роботи із застосуванням цієї технології з виділенням порівняльної характеристики освітніх процесів, що протікають у ході традиційного навчання і під час навчання, яке базується на застосуванні технології «Розвиток критичного мислення»;
- включити в навчальну програму з дисципліни «Педагогіка» інформаційний матеріал про технологію «Розвиток критичного мислення»;
- у процесі проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій, педагогічної практики, організації самостійної роботи студентів формувати в них потребу в оволодінні знаннями і відповідними вміннями та навичками у створенні комфортних

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

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

умов навчання молодших школярів, атмосфери співпраці, взаємної підтримки, доброзичливості;

- ввести в програму педагогічної практики аналітичні завдання, аналіз педагогічних ситуацій, пов'язаних із застосуванням технології «Розвиток критичного мислення», а також планувати підготовку, організацію та проведення уроків із застосуванням цієї технології;
- стимулювати пізнавальну активність студентів з психолого-педагогічних, методичних питань, пов'язаних із застосуванням технології «Розвиток критичного мислення» в початковій школі, через науково-дослідницьку, практичну, самостійну роботу при написанні ними курсових, бакалаврських, магістерських робіт;
- активізувати студентів на придбання психолого-педагогічних, методичних, теоретичних знань, практичних умінь і навичок з питань, пов'язаних із застосуванням технології «Розвиток критичного мислення» в навчальному-виховному процесі початкової школи шляхом залучення їх до роботи, наприклад, «Дискусійного клубу»;
- сформувати у студентів внутрішню потребу в постійному професійному розвитку, самовдосконаленні; в оволодінні технологією «Розвиток критичного мислення»; у вдосконаленні педагогічної майстерності щодо застосування цієї технології;
- навчити студентів грамотно співвідносити свої індивідуально-особистісні, професійно – педагогічні можливості майбутніх учителів початкових класів з індивідуальними особливостями молодших школярів та застосуванням технології «Розвиток критичного мислення».

Висновки та перспективи подальших розвідок. Виходячи з вищевикладеного, ми можемо дійти висновку, що технологія «Розвиток критичного мислення» сприяє тому, щоб навчити учня самостійно мислити, осмислювати, структурувати і передавати інформацію, щоб інші дізналися про те, що нове він відкрив для себе. Кожному етапу цієї технології притаманні власні методичні прийоми, спрямовані на виконання завдань етапи. Комбінуючи їх, учитель може планувати уроки відповідно до рівня зрілості учнів, цілями уроку і обсягом навчального матеріалу. Можливість комбінування технік має важливе значення і для самого педагога – він може вільно почувати себе, працюючи за даною технологією, адаптуючи її відповідно до своїх уподобань, цілями і завданнями. Комбінування прийомів допомагає досягти і кінцеву мету застосування технології «Розвитку критичного мислення» – навчити дітей застосовувати цю технологи самостійно, щоб вони могли стати незалежними і грамотними мислителями і з задоволенням вчилися протягом усього життя.

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

Майбутні вчителі початкових класів будуть готові до застосування технології «Розвиток критичного мислення» у процесі виконання таких організаційно-педагогічних умов:

– використання технології «Розвиток критичного мислення» в педагогічному університеті при навчанні майбутніх учителів початкових класів на заняттях дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також при вивченні методик викладання різних дисциплін;

– засвоєння майбутніми учителями початкових класів нового теоретичного і практичного досвіду щодо застосування технології «Розвиток критичного мислення» в навчальному процесі, якщо і програма педагогічної практики буде націлена на вдосконалення теоретичних знань та переведення їх в площину практичних умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент. – 1999. – 462 с.

2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена. – 1994. – 219 с.

3. Пєхота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: [монографія] / О. М. Пєхота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.

4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 360 с.

5. Темпл Ч. Критическое мышление – углубленная методика / Ч. Темпл, Дж. Л. Стил., К. С. Мередит. – М. : Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1998. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Ф. Ващенко, Л. П. Бардашевская. Готовность будущих учителей начальных классов к применению технологии «Развитие критического мышления».

В статье раскрыта сущность личностно ориентированной технологи «Развитие критического мышления». Рассматрена базовая модель технологи и ее основные этапы (стадии), а также цели, задачи и функции каждой стадии технологи. Предлагается организационно-педагогические условия, при выполнении которых будущие учителя начальних классов будут готовы к применению технологи «Развитие критического мышления».

***Ключевые слова**: технология «Развитие критического мышления», основные стадии технологии, готовность будущих учителей к применению технологии, организационно – педагогические условия.*

SUMMARY

L. Vashchenko, L. Bardashevskaya. Readiness of future primary school teachers to using technology «Critical thinking development».

The article. deals with the essence of the learner-centered technology «Critical Thinking Development». The article considers the basic model of the technology, its main stages as well as aims, tasks and functions. The article also suggests the organizational-pedagogical conditions under which future primary school teachers will be prepared to implement the technology.

Key words: technology «Critical Thinking Development», main stages of the technology, future primary school teachers' preparedness to implementing technology, organizational-pedagogical conditions.

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

УДК 5І:378

К. В. Власенко
Донбаська державна машинобудівна академія
(м. Краматорськ)

МЕТОДИКА ПЕРЕВІРКИ СФОРМОВАНОСТІ ІНТЕНСИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті проаналізовано взаємодію викладача зі студентом, результати навчання вищої математики за допомогою складників створеного навчально-методичного комплексу. Описано експериментальну перевірку запропонованої методичної системи, що сприяє формуванню інтенсивної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів на заняттях з вищої математики.

***Ключові слова**: інтенсивна навчальна діяльність, експериментальна перевірка, вища математика, майбутні інженери.*

Постановка проблеми. Проведення дослідження вимагає перевірки загальної гіпотези, покладеної в його основу: якщо до процесу навчання вищої математики ввести науково обґрунтовану методичну систему із застосуванням інформаційних технологій, то це сприятиме організації інтенсивної навчальної діяльності студентів та досконалому управлінню нею, покращанню якості засвоєння математичних знань, умінь і навичок, а отже, розвитку компонентів професійно важливих якостей майбутніх інженерів.

Аналіз актуальних досліджень. Концепція інтенсифікації навчання математики і методика її реалізації в навчанні студентів вищих педагогічних навчальних закладів, у яких математика є основним предметом, запропонована В. Т. Петровою [8]. Досить важливими для застосування в навчанні вищої математики є результати досліджень М. І. Лазарєва [7], присвячені інтенсифікації навчання загальноінженерних дисциплін. Як свідчать дослідження В. М. Дрибана [4], Т. В. Крилової [6], Ю. В. Триуса [9] та ін., інтенсивному впровадженню «технології» пошуку, самостійному здобуванню знань під час навчання математики у вищих технічних навчальних закладах сприяють методи особистісно орієнтованого, евристичного, проблемного і розвивального навчання.

Попри це наявна методична система інженерної математичної освіти потребує перегляду у зв’язку із суперечностями, що виникли між швидким темпом нарощування знань у сучасному світі та обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом, різким збільшенням обсягу інформації та одночасним скороченням термінів на її опрацювання. У цьому контексті проблема інтенсифікації процесу навчання вищої математики майбутніх інженерів набуває безапеляційної актуальності.

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

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

Мета статті – описати експериментальну перевірку запропонованої нами методичної системи, що сприяє формуванню інтенсивної навчальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) на заняттях з вищої математики.

Виклад основного матеріалу. Експеримент проводився на базі Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ), Української інженерно-педагогічної академії (м. Харків), Національного гірничого університету (м. Дніпропетровськ), Національної металургійної академії України (м. Кривий Ріг), Донецького національного технічного університету, Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь), Донецького національного університету. Його було проведено в умовах реального навчально-виховного процесу з метою перевірки робочої гіпотези дослідження під час упровадження результатів у педагогічну практику. Планувалося, що під час проведення експериментального дослідження обґрунтування, розробка, практична реалізація умов інтенсифікації процесу навчання студентів ВТНЗ на заняттях з вищої математики уможливить одержання позитивного результату.

Під час експерименту ми спостерігали за взаємодією викладача зі студентом, результатами навчання вищої математики за допомогою складників створеного нами навчально-методичного комплексу [1; 2; 3]. Першим показником взаємодії викладачів і майбутніх інженерів-машинобудівників в освітньому інформаційному середовищі була інтенсифікація процесу навчання.

Було сформовано контрольні та експериментальні групи відповідно до вимог проведення педагогічного експерименту. Усього було охоплено 24 групи. Загальна кількість студентів, які взяли участь в експерименті, 598 осіб.

Для перевірки рівноцінності розподілу за контрольними та експериментальними групами студентам було запропоновано запитальник П. Хоні і А. Мемфорда (методика «Стиль діяльності») [10], що дає можливість порівняти результати у групах респондентів з відповідним стилем діяльності. Якісно групи складалися з різних за типом, але з приблизно рівних за відсотковим співвідношенням студентів (це були групи як однакові, так і різні за спеціалізацією):

- діячів – імпульсивних, спрямованих на пошук відчуттів, екстравертів;
- рефлексивних – обережних, поміркованих інтровертів;
- теоретиків – об’єктивних, раціональних інтелігентів;
- прагматиків – практичних, доцільних реалістів.

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

Для перевірки того, наскільки запропонована методична система дала змогу скоротити затрати навчального часу, студентам контрольних та експериментальних груп під час формувального експерименту після першого модуля і наприкінці навчального року було запропоновано виконати завдання, що передбачали різні види інтенсивної навчальної діяльності з вищої математики.

Перше завдання передбачало підготовку студентів до лекційних занять (самостійне опрацювання за навчальним посібником [1] теми та заповнення опорного конспекту до цієї ж теми робочого зошита [2]). Друге завдання передбачало заповнення опорного конспекту після лекції із самостійною роботою з текстом. Третє завдання передбачало підготовку до практичного заняття за робочим зошитом [2] з виконанням тестових завдань пункту «Готуємось до практичного заняття» (завдання давалися без інформаційної підтримки і з нею). Четверте завдання вимагало від студента виконання пункту «Учимося розв'язувати типові задачі» [2] (завдання давалися без інформаційної підтримки і з нею). У п'ятому завданні студенту рекомендувалося виконати пункт «Учимося моделювати професійну діяльність інженера» [2] (завдання давалися без інформаційної підтримки і з нею). Шосте вимагало розв'язування професійно-орієнтованого завдання пункту «Моделюємо професійну діяльність інженера» навчального посібника [1] (завдання надавались без інформаційної підтримки і з нею). За якісними результатами виконання цих завдань наприкінці навчального року ми розподілили студентів на чотири підгрупи, які відповідали якісному стану студентів за анкетою (табл. 1):

1) розумію, що від мене вимагається; знаю, як це виконується; володію для цього необхідними вміннями і навичками;

2) розумію, що від мене вимагається; знаю, як це виконується, але недостатньо володію для цього необхідними вміннями і навичками;

3) розумію, що від мене вимагається, але недостатньо знаю, як це виконується, і не володію для цього необхідними вміннями і навичками;

4) розумію, що від мене вимагається, але не знаю, як це виконується;

5) не розумію, що від мене вимагається.

Таблиця 1

Відповіді студентів на анкету після виконання завдання

№ завдання	К	Е
1	2	3
1 завдання	1) 14%	1) 25%
	2) 19%	2) 32%
	3) 62%	3) 42%
	4) 4%	4) 1%
	5) 1%	5) –

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

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

2 завдання	1) 16%	1) 29%
	2) 20%	2) 38%
	3) 60%	3) 32%
	4) 3%	4) –
	5) 1%	5) –
3 завдання без інформаційної підтримки	1) 18%	1) 32%
	2) 21%	2) 34%
	3) 57%	3) 34%
	4) 3%	4) –
	5) 1%	5) –
3 завдання з інформаційною підтримкою	1) 21%	1) 38%
	2) 28%	2) 34%
	3) 49%	3) 28%
	4) 2%	4) –
	5) –	5) –
4 завдання без інформаційної підтримки	1) 21%	1) 38%
	2) 29%	2) 36%
	3) 47%	3) 26%
	4) 2%	4) –
	5) 1%	5) –
4 завдання з інформаційною підтримкою	1) 23%	1) 42%
	2) 34%	2) 38%
	3) 42%	3) 20%
	4) 1%	4) –
	5) –	5) –
5 завдання без інформаційної підтримки	1) 18%	1) 32%
	2) 23%	2) 35%
	3) 55%	3) 33%
	4) 3%	4) –
	5) 1%	5) –

Ефективне функціонування особистості ґрунтується на збалансованій і гармонічній взаємодії емоційної, когнітивної і рухової систем за необхідної підтримки з боку інших життєвих систем і за оптимального врахування навколишнього середовища, зокрема соціального контексту. Тому далі для продовження діагностики стану респондентів було проаналізовано домінувальні емоції, що дало можливість якісно описати самопочуття студентів під час відповідних видів діяльності.

Для цього ми застосовували методику «Диференціальні шкали емоцій» за К. Ізардом [5], що базується на використанні спеціально розробленої ним параметричної шкали (ПШ) – запитальника, адаптованого нами для студентів досліджуваної вікової категорії.

На думку К. Ізарда, провідними інформативними складовими емоції інтересу до об’єкта (діяльності), за якими можна її диференціювати, є:

прихильність до об'єкта (Пр), напруженість (Нп), імпульсивність (Ім), упевненість у собі (Вп). Аналіз сукупності показників відповідних параметрів на трьох рівнях функціонування індивіда – чуттєвому, розумовому і поведінковому – дав можливість діагностувати його стан. Результати опитування за наведеними чотирма позиціями у шестизначних шкалах з діапазоном оцінок від 0 до 18 подано на рис. 1, 2.

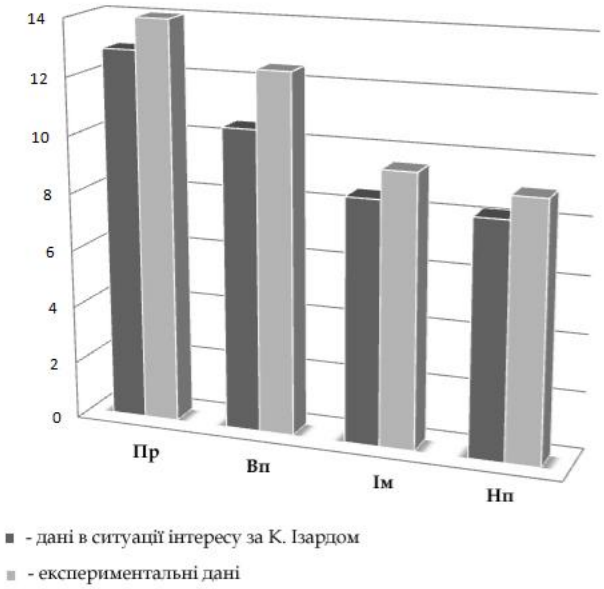

Рис. 1. Діаграма складових ПШ в експериментальній групі

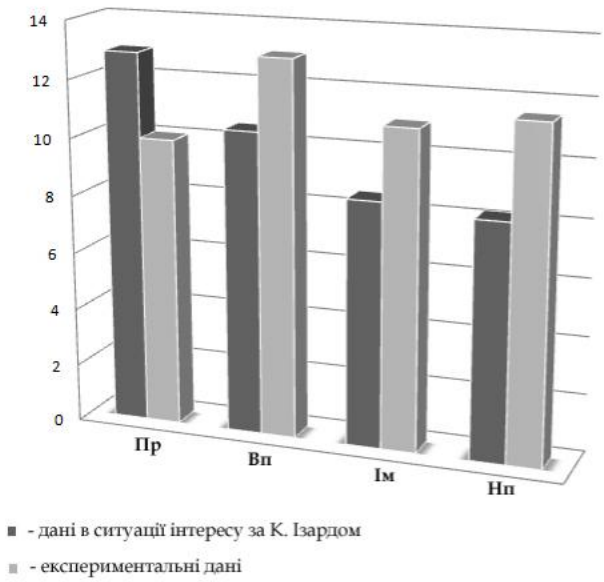

Рис. 2. Діаграма складових ПШ у контрольній групі

За даними К. Ізарда, феноменологія інтересу характеризується високим ступенем почуття задоволеності і почуття впевненості в собі та помірним ступенем імпульсивності і напруженості (ефективний профіль для ситуації інтересу, отриманий К. Ізардом, поданий на рис. 1 і 2 більш темними стовпчиками).

Профіль складових в експериментальній групі імітує профіль, отриманий К. Ізардом у ситуаціях інтересу, а за даними контрольної групи – різко відмінний від даних К. Ізарда, зокрема суттєво послаблена складова Пр (прихильність до об'єкта).

Отже, результати аналізу використання запропонованої нами методичної системи вказують на активну позицію студентів, що є неодмінною умовою самооцінки і самопізнання під час формування інтенсивної навчальної діяльності з вищої математики.

За умовою виконання цих же завдань на лекційних і практичних заняттях викладачам під час формувального експерименту було запропоновано анкетування, в якому з'ясовувалася відповідь на запитання: чи спостерігається різниця у часі (його скорочення) під час виконання студентами контрольної та експериментальної груп цих

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

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

завдань? Якщо так, то наскільки спостерігається скорочення навчального часу під час виконання завдань шести типів в експериментальній групі порівняно з контрольною (розглядався відповідно тільки 1-й або 2-й якісний стан студентів (табл. 2)).

Проведені анкетування та перевірка результатів за методиками виміру стилю діяльності, якісного стану і стану емоцій під час діяльності показали, що студенти, які навчаються в експериментальних групах, краще адаптуються до інтенсивних умов навчання за кредитно-модульною системою. Вони активні, краще організовують свою діяльність, намагаються оптимізувати її, підвищити ефективність своїх результатів, самостійно шукаючи засоби для цього, виявляють достатній рівень знань для опанування інженерних дисциплін, позитивно сприймають види роботи, що передбачають їх самостійність, позитивно реагують на підвищення рівня складності та обсягу навчального матеріалу у вищому технічному закладі освіти, виявляють більшу готовність до нових стосовно вищої технічної школи форм навчання.

Таблиця 2

Відповіді викладачів на анкету після виконання завдання

№ завдання	
1 завдання	*скорочення у 1,3 разу*
2 завдання	*скорочення у в 1,3–1,5 разу*
3 завдання без інформаційної підтримки	*скорочення у 1,5 разу*
3 завдання з інформаційною підтримкою	*скорочення у 1,8–2,5 разу*
4 завдання без інформаційної підтримки	*скорочення у 1,5разу*
4 завдання з інформаційною підтримкою	*скорочення у 1,5–1,8 разу*
5 завдання без інформаційної підтримки	*скорочення у 1,5 разу*
5 завдання з інформаційною підтримкою	*скорочення у 1,5–2 разу*
6 завдання без інформаційної підтримки	*скорочення у 1,3разу*
6 завдання з інформаційною підтримкою	*скорочення у 1,5–1,8 разу*

Висновки. Таким чином, запроваджена нами методична система навчання вищої математики у технічних навчальних закладах забезпечує вищий рівень сформованості інтенсивної навчальної діяльності студентів, що забезпечує умови для підвищення якості знань, умінь і навичок майбутніх інженерів-машинобудівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Власенко К. Вища математика для майбутніх інженерів : навч. посіб. [для студ. техн. ВНЗ] / К. В. Власенко ; за ред. проф. О. І. Скафи. – Донецьк : Ноулідж, 2010.– 429 с.
2. Власенко К. Робочий зошит з вищої математики для майбутніх інженерів : навч. посіб. [для студ. техн. ВНЗ] / К. Власенко, І. Реутова. – Донецьк : Ноулідж, 2010. – 124 с.

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

3. Власенко К. В. Вища математика: елементи лінійної і векторної алгебри [Електронний ресурс] : електрон. навч.-метод. посіб. [для студ. техн. ВНЗ] / К. В. Власенко. – Краматорськ : ДДМА, 2010. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM) ; 12 см. – Систем. вимоги : Windows XP, Internet Explorer 7, Sun Java, Adobe Flash Player.

4. Дрибан В. М. Використання деяких прийомів створення проблемних ситуацій в курсі теорії ймовірностей / В. М. Дрибан // Дидактика математики: проблеми і дослідження : Міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2009. – Вип.3 0. – С. 83–88.

5. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Педагогика, 1980. – 439 с.

6. Крилова Т. В. Концепція математичної підготовки студентів нематематичних спеціальностей вищої технічної школи / Т. В. Крилова // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. зб. наук. робіт. – Донецьк : ТЕАН, 2006. – Вип. 25. – С. 21–24.

7. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : [монографія] / М. І. Лазарєв. – Х. : Вид-во нац. фармац. Ун-ту, 2007. – 355 с.

8. Петрова В. Т. Научно-методические основы интенсификации обучения математическим дисциплинам в высших учебных заведениях : автореф. дис. на соискание учёноц степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения математике» / В. Т. Петрова. – М., 2003. – 40 с.

9. Триус Ю. В. Проблеми і перспективи вищої математичної освіти / Ю. В. Триус, М. Л. Бакланова // Дидактика математики: проблеми і дослідження. – Донецьк : ТЕАН, 2005. – Вип. 23. – С. 16–26.

10. Honey P. Honey & Mumford Learning Styles Questionnaire [Електронний ресурс] / P. Honey, A. Mumford. – Режим доступу :
http://www.peterhoney.com.

РЕЗЮМЕ

К. В. Власенко. Методика проверки сформированности интенсивной научной деятельности будущих инженеров в процессе обучения высшей математики.

В статье анализируется взаимодействие преподавателя со студентом, результаты обучения высшей математике с помощью составляющих созданного учебного методического комплекса. Описана экспериментальная проверка предложенной методической системы, которая способствует формированию интенсивной учебной деятельности студентов высших технических учебных заведений на занятиях по высшей математике.

***Ключевые слова**: интенсивная учебная деятельность, экспериментальная проверка, высшая математика, будущие инженеры.*

SUMMARY

K. Vlasenko. The methodology of experimental verification of future engineers' intensive educational activity in the process of higher mathematics studying.

In the article, co-operating of teacher is analysed with a student, results of teaching higher mathematics by the constituents of the created educational methodical complex. Experimental verification of the offered methodical system which is instrumental in forming of intensive educational activity of students of higher technical educational establishments on employments on higher mathematics is described.

Key words: intensive educational activity, experimental verification, higher mathematics, future engineers.

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

УДК 37.036

Л. О. Глазунова
Житомирський державний університет
ім. Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті розкрито зміст понять «компетентність», «естетична компетентність». Проаналізовано основні погляди вітчизняних та зарубіжних науковців. Основну увагу зосереджено на педагогічному аспекті.

***Ключові слова**: компетентність, компетенція, естетика, естетична компетентність, формування, майбутній учитель, знання, вміння, навички, естетична культура особистості.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства професійна освіта потребує спеціалістів, які не лише володіють знаннями, уміннями і навичками, але й здатні виявляти творчу активність та ініціативу за нових, мінливих умов. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога передбачає не тільки наявність почуття прекрасного, а й уміння формувати знання і навички учнів бачити красу в оточуючій дійсності, зокрема у фольклорі, народних ремеслах, традиціях, звичаях, обрядах, уміти відрізняти прекрасне від потворного, жити за законами краси та самостійно творити її. Питання дослідження компетентності особистості в різних галузях дискутується останнім часом досить активно, але аспектам дослідження формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога приділено мало уваги.

Мета статті – розкрити поняття «компетентність» у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці, обґрунтувати та визначити поняття «естетична компетентність».

Виклад основного матеріалу. У перекладі з англійської «competence» означає здатність, уміння; компетентність; компетенція, повноправність [5, 425]. Тлумачні іноземні словники трактують це поняття як відповідність, достатність, уміння виконувати певну роботу, завдання та обов’язок; розумові здібності або загальні вміння і навички.

У документах Міжнародної комісії Ради Європи поняття компетентності розглядається як «загальні або ключові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, або опорні знання». Компетентності, на думку експертів Ради Європи, передбачають такі характеристики: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні і соціальні потреби; комплекс ставлень цінностей, знань і навичок.

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

Варто розрізняти поняття «компетентність» та «компетенція». Співвідношення цих понять висвітлюється у працях вітчизняних та зарубіжних учених: Н. М. Бібік, Л. Я. Бірюк, С. П. Бондаря, Л. С. Ващенко, А. Н. Дахіна, І. Г. Єрмакова, В. В. Краєвського, О. І. Локшиної, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Л. З. Тархан, А. В. Хуторського та ін.

О. В. Овчарук пропонує визначення ***компетентності*** як інтегрованої характеристики якості особистості, результативного блоку, сформованого через досвід, знання, уміння, ставлення, поведінкові реакції; ***компетенції*** як об'єктивної категорії, суспільно визначеного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [6, 122].

В. В. Краєвський та А. В. Хуторськой дають таке визначення компетентності як поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. «Компетенція – це коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх на основі власного досвіду» [6, 20]. Дослідники поділяють думку про те, що компетенція охоплює сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що задаються до певного кола предметів, процесів та необхідних для якісної, продуктивної діяльності щодо них. Компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, яка показує її особисте ставлення до неї та до предмета діяльності [3, 42-43].

Учений В. І. Местечкін уважає, що компетентність – це поняття глибше і змістовніше, ніж компетенція, і означає достатній ступінь якості компетенції, що реалізується через кваліфікацію в певній професії [9, 12].

Р. П. Мильруд відзначає, що компетентність можна розглядати як комплекс компетенцій, що визначається як особистісний ресурс фахівця, який забезпечує можливість його ефективної взаємодії з навколишнім світом у конкретній галузі професійної діяльності й залежний від необхідних для цього компетенцій [6].

Аналіз наукової літератури дав можливість виділити кілька підходів до визначення цих понять. Так, Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук тлумачать поняття «компетентність» як загальну здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Учені визначають компетентність як педагогічну категорію, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його наслідки – результат освіти [6].

Отже, можна зробити висновок про те, що компетентність характеризується такими ознаками: володіння людиною відповідними

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

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

компетенціями, готовність на професійному рівні виконувати посадові обов'язки; системне утворення, яке містить сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності.

Л. З. Тархан дає таке визначення поняття: «компетентність – це нова одиниця вимірювання освіченості людини, оскільки знання, вміння і навички вже повністю не задовольняють суспільство, не дають змоги показати, виміряти рівень якості освіти. Компетентність швидше описуватиме не результат освіти людини (компетенція), а результат її діяльності, завдяки чому всередині системи освіти можна визначити результати освіти й працювати на їх досягнення» [3, 44].

Слушною, на наш погляд, видається думка О. І. Пометун про те, що компетентність – це спеціальним шляхом структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання і дають можливість людині визначати, тобто ідентифікувати та розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Сформовані компетентності людина використовує в різних соціальних та інших контекстах залежно від потреб певних видів діяльності [11].

Компетентна людина застосовує ті стратегії, які вважає найефективнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю приводить до підвищення або до модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг, рівень компетентності – це рівень діяльності для мінімальної успішності в одержанні результату.

В. А. Дьомін визначає компетентність як рівень умінь особи, який визначає ступінь відповідності певній компетенції, що дає можливість діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах [4, 35].

На думку В. А. Болотова та В. В. Сєрікова, компетентність є наслідком саморозвитку індивіда, не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Як указує В. А. Болотов, компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню студентами свого місця в житті, унаслідок чого освіта постає як високомотивована та по-справжньому особистісно зорієнтована – така, що забезпечує попит на особистісний потенціал, визнання особи оточуючими й усвідомлення нею власної значущості [1, 9].

Дж. Равен під компетентністю розуміє спеціальну здатність людини, необхідну для виконання певної дії в конкретній наочній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення й готовність нести відповідальність за свої дії [12].

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

На думку Л. М. Масол, компетентність – універсальний метарівень результатів освіти, що досягається не лише через зміст, але й через особистісну діяльність кожного учня та соціальну взаємодію учасників навчально-виховного процесу [13, 5]. Дослідниця наводить ще одне визначення цього терміна: компетентність – це здатність людини, заснована на знаннях, цінностях, нахилах, яка дає їй можливість установлювати зв'язок між знаннями й ситуацією, виявити процедуру вирішення проблеми. Тобто це знання в дії, свідоме й адекватне застосування знань і навичок у різноманітних умовах [13, 5].

І. А. Зязюн, О. А. Дубасенюк, О. М. Шиян уважають, що компетентність є необхідним компонентом професіоналізму вчителя, до змісту якого включено знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології й рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі якості [10, 178].

На нашу думку, ***компетентність*** *– це здатність особистості до ефективного виконання діяльності, що передбачає володіння знаннями, вміннями, навичками, уможливлює їх використання щодо успішного вирішення завдань відповідно до певної професійної спрямованості навчання.*

Відштовхуючись від того, що естетична діяльність – це цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, здатної сприймати й оцінювати естетичне в оточуючій дійсності, природі, мистецтві, жити й творити за законами краси, за основу формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога ми візьмемо естетику – науку про загальні закономірності художнього освоєння дійсності людиною, про сутність та форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, про роль мистецтва в розвитку суспільства.

Великий тлумачний словник сучасної української мови (за ред. В. Т. Бусела) дає визначення естетики як науки про мистецтво, про форми прекрасного в художній творчості, природі, суспільстві [2, 356].

У словнику з естетики (за ред. А. А. Беляева) знаходимо, що естетика – наука про природу та закономірності естетичного сприйняття дійсності.

А. І. Кузьмінський пропонує таке визначення: «естетика (з грец. aisthesis – «відчуття», «почуття») – наука про прекрасне та його роль у житті людини, про загальні закони художнього пізнання дійсності, розвитку мистецтва [7, 433].

Авторський колектив Л. Т. Левчук і О. І. Оніщенко дає таке визначення: естетика – це наука про загальні закони художнього освоєння й пізнання дійсності, розвитку мистецтва, його ролі в житті суспільства.

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

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

Вона охоплює всю сферу людських почуттів, вивчає стосунки між людиною і світом, впливає на формування естетичної свідомості [8, 5].

Естетичне – вихідна, найширша категорія естетики, що відображає те загальне, яке притаманне всім естетичним явищам як у природі та суспільстві, так і у творах мистецтва. У найзагальнішому вигляді естетичне – це виразність предмета чи явища, яка відображає певну єдність внутрішнього та зовнішнього, змісту і форми у цьому предметі чи явищі [7, 188]. Відповідно **естетичний** – пов'язаний із створенням, відтворенням і сприйняттям прекрасного в мистецтві та житті, викликаний прекрасним у житті чи мистецтві [2, 356].

Сучасна філософська наука визначає «естетичне» як всеосяжне поняття, що відображає естетичне у природі, суспільстві, у продуктах матеріального й духовного виробництва, а також творчу діяльність, естетичну свідомість, художню культуру [8, 128]. Спираючись на зазначені в Концепції естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури положення, ми будемо визначати **естетику** як загальні закономірності художньо-естетичного освоєння дійсності особистістю, суть і форми відображення дійсності й перетворення життя за законами краси, де головну роль у розвитку суспільства відводять мистецьким наукам та їх впливу на особистість завдяки процесу виховання.

Термін «*естетична компетентність*» діалектично пов'язаний з такими поняттями, як естетична культура, естетичне виховання, естетичні знання, естетичне сприйняття, естетичні почуття, естетична насолода, естетичні судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність тощо.

М. Ф. Овсянніков та В. А. Разумний уважають, що естетична компетентність це – «здатність людини розуміти та оцінювати естетичні особливості предметів і явищ природи, суспільного життя». На думку, основою гарного смаку є високорозвинені естетичні почуття, почуття міри, уміння сприймати гармонію форми та змісту, бачити естетичні чесноти явищ, витворів мистецтва залежно від характеру закладеного в них естетичного ідеалу [10].

М. А. Чошанов зазначає, що естетична компетентність – це не просто володіння естетичними знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення і використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними і мобільними знаннями [10].

Л. М. Масол визначає естетичну компетентність як інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості

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

мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [13, 6].

На основі узагальнення наведених вище визначень було сформульовано дефініцію поняття **естетична компетентність** як *здатності особистості до естетичного сприйняття та розуміння прекрасного, що передбачає володіння естетичними знаннями, вміннями, навичками, сформованістю естетичних суджень, почуттів, цінностей, ідеалів, поведінки тощо.*

Висновки. Отже, естетична компетентність є складовою особистісної естетичної культури. Естетична культура передбачає сформованість у майбутнього вчителя-філолога естетичних знань, смаків, ідеалів, розвиток здібностей до естетичного сприйняття явищ дійсності, творів мистецтва, потребу вносити прекрасне в оточуючий людину світ, оберігати природну красу. Рівень естетичної компетентності знаходиться у тісному зв'язку із загальнокультурним рівнем людини. Формування естетичної компетентності відбувається у процесі творчої діяльності особистості, її естетичних відносинах з навколишнім світом, народним мистецтвом, природою тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні процесу формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога засобами народознавства, оскільки цей виховний та розвиваючий пласт української культури і духовності використовується у вищих педагогічних навчальних закладах не повною мірою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной програмне / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42–47.
4. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 35.
5. Зубков М. Сучасний англо-український та українсько-англійський словник / М. Зубков, В. Мюллер. – 2-ге вид., випр. та допов. – Х. : Школа, 2008. – 752 с.
6. 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.
7. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підр. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
8. Левчук Л. Т. Основи естетики : навч. посіб. / Л. Т. Левчук, О. І. Оніщенко. – К. : Вища шк., 2000. – 271 с.

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

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

9. Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – Вип. 46. – 95 с.

10. Педагогічна майстерність : підруч. / [за заг. ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

11. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.

12. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М., 2002. – 396 с.

13. Художня культура. 10 клас: Тематичні розробки уроків. Рівень стандарту. Академічний рівень / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака]. – Х. : Ранок, 2010. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Глазунова. Формирование эстетической компетентности будущено учителя-филолога.

В статье раскрыто содержание понятий «компетентность», «эстетическая компетентность». Проанализированы основные взгляды отечественных и зарубежных учёных. Основное внимание сконцентрировано на педагогическом аспекте.

***Ключевые слова**: компетентность, компетенция, эстетика, эстетическая компетентность, формирование, будущий учитель, знания, умения, навыки, эстетическая культура личности.*

SUMMARY

L. Glazynova. Forming of aesthetic competence of a future teacher.

In clause the maintenance of concepts «competence», «aesthetical competence» are opened. The views of different Ukrainian and foreign scientists on this phenomenon have been analyzed. The focus of attention is based on the pedagogic aspects.

Key words: competence, aesthetic, aesthetical competence, forming, future teacher, knowledge, skills, aesthetical culture of a personality.

УДК 378

С. О. Даньшева
Харківський національний університет
будівництва та архітектури

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ІНЖЕНЕРА

У статті викладено сучасні погляди на вибір та структурування змісту освіти, а також запропоновані принципи конструювання змісту в системі формування професійної мобільності конкурентоздатного майбутнього інженера в навчально-виховному процесі технічного університету.

***Ключові слова**: педагогічна система, зміст освіти, професійна мобільність, принципи вибору та структурування змісту освіти.*

Постановка проблеми. Курс на модернізацію системи вищої освіти України, задекларований законодавчими документами, поставив перед науковцями задачу розробки сучасних теоретичних концепцій,

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

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

інноваційних педагогічних технологій та проведення інших проектних досліджень з метою підготовки майбутніх фахівців у відповідності до вимог сучасного виробництва та ринку праці. Зокрема досить актуальним є завдання проведення розробок щодо проектування педагогічних систем формування професійно мобільного та конкурентноздатного фахівця.

Вивчення законодавчих документів, що регламентують діяльність вищих освітніх закладів України [1, 2, 3], а також державних стандартів та Освітньо-кваліфікаційних характеристик підготовки майбутніх працівників інженерно-технічної галузі [4] свідчить про наявність протиріч. З одного боку в законодавчих документах декларується орієнтація на підготовку професійно мобільної та конкурентоздатної особистості, а з іншого боку навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах, зокрема, конструювання його змісту залишаються поза сферою цілеспрямованого формування в майбутнього фахівця якостей, а також знань та умінь, які «запускають» механізм професійної мобільності.

Необхідно відзначити, що обґрунтування змісту освіти, його науковий відбір та структурування не припиняють бути однією з центральних і актуальних дидактичних проблем. Тому актуалізується завдання обґрунтування, розробки та оновлення змісту освіти з метою спрямованості педагогічного процесу на ефективне формування професійної мобільності майбутнього фахівця, зокрема, інженера.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема теорії конструювання змісту освіти постійно перебуває в центрі уваги багатьох дослідників Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Лернер та ін.[6, 7, 13, 15]. Ученими досліджуються питання змістовного наповнення, безпосередньо, підготовки професійно мобільного фахівця різних галузей. Найбільша кількість праць присвячена змістовному наповненню підготовки майбутнього професійно мобільного педагога (Л. Амірова, Б. Ігошев, Р. Пріма)[5, 8, 9]. Зміст формування майбутнього інженерно-технічного фахівця засобами окремої дисципліни розглянуто у працях С. Капліної, Л. Меркуловою [10, 11]. Зазначені праці є вагомим теоретичним підґрунтям дослідження особливостей відбору змісту в системі формування професійної мобільності майбутнього інженера. Проте вивчення цих наукових досліджень показало, що єдиної концепції щодо порушеної проблеми вченими не відпрацьовано.

Мета статті – висвітлити окремі теоретичні положення щодо особливостей змісту підготовки професійно мобільного конкурентоздатного майбутнього інженера, виокремити принципи і критерії його відбору та

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

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

структурувати з врахуванням особливостей організації педагогічного процесу у технічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Зміст освіти – поняття багатогранне. На законодавчому рівні в Законі України «Про вищу освіту» його сутність розкривається як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [3].

Як педагогічне наукове поняття зміст освіти досліджується багатьма вченими які пропонують різні підходи до розкриття сутності цього поняття. Так, наприклад, В. Сластенін зміст освіти розуміє, як «...сукупність систематизованих знань, вмінь і навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнутий в результаті навчально-виховної роботи» [14]. У даному визначенні відображено знаниєво-орієнтований підхід до проблеми. І. Харламов зміст освіти визначає як «систему наукових знань і навичок, а також світоглядних і морально-етичних ідей, які необхідно надати учню у процесі навчання» [16]. З позицій системного підходу зміст освіти – це складна система, в якій можна виділити декілька рівнів його формування: загальнотеоретичні уявлення; конкретна навчальна дисципліна, навчальний матеріал з дисципліни; рівень педагогічної дійсності та структури особистості. На рівні загального теоретичного уявлення зміст освіти охоплює склад, структуру (зв'язки між елементами) і функції конкретного соціального досвіду, який передається підростаючим поколінням.

Наведені приклади свідчать про існування багатьох визначень поняття «змісту освіти». Але найбільш повним нам представляється визначення, яке дав І. Лернер Він визначив зміст освіти як педагогічно адаптоване і емоційно-ціннісне ставлення до світу, засвоєння якого забезпечує розвиток особистості. Отже, в змісті освіти поєднуються навчання, виховання та розвиток [15].

Ґрунтуючись на цих теоретичних положеннях, в межах нашого дослідження, ми будемо вважати, що зміст навчання, що забезпечує формування професійної мобільності – це педагогічно адаптована система знань умінь та навичок, досвід відповідної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, що забезпечує рухомість фахівця у соціально-професійному просторі.

Зміст освіти, якщо він відповідає сучасному рівню розвитку науки, культури і техніки та задовольняє суспільно-економічними вимоги до рівня

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

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

підготовки майбутнього фахівця стає одним з факторів розвитку держави. Враховуючи вимоги суспільства та виробництва зміст сучасної освіти, який сприятиме розвитку держави, повинен утворювати підгрунття становлення професійно мобільного конкурентоздатного фахівця. Отже, визначення змісту освіти вимагає пояснення поняття професійна мобільність.

Професійна мобільність, як наукова категорія має складний та інтегрований зміст, тому усвідомлення її сутності має ґрунтуватися на міждисциплінарному дослідженні. Так, з соціально-економічних міркувань професійна мобільність – це функціонально-статусне переміщення в просторі професійної ієрархії, яке постійно оцінюється як самою особистістю, так й її оточенням, тобто може характеризуватися, як процес.

Вивчення психолого-педагогічної парадигми дозволила нам дійти висновку про те, що у ході визначення професійної мобільності до параметрів статусних позицій обов'язково додавати сутнісні характеристики самого індивіда, його особистісні якості, що оптимізує адаптацію фахівця до зовнішнього соціально-професійного простору, який змінюється.

Отже, спираючись на проведений теоретичний аналіз генезису становлення в соціолого-економічній і психолого-педагогічній літературі дозволило висунути власне розкриття її сутності. Професійна мобільність інженера це феноменологічно спостерігаємий, мотивований процес усунення дисбалансу між об'єктивними вимогами виробництва і суб'єктивною позицією особистості в ньому та має стійкий зв'язок між його компонентами (базовим, професійно-кваліфікаційним, особистісним).

Структура базового компоненту не є професійно обумовленою та утворює загальнонаукову та загальнокультурну основу повноцінної реалізації фахівця у професійній діяльності.

Процес професійної мобільності передбачає усунення дисбалансу між об'єктивними вимогами виробництва і суб'єктивною позицією особистості, тому фахівець має вміти аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, генерувати ідеї, набувати нові знання. Такі вміння характеризують рівень інтелектуального розвитку особистості, який відіграє вирішальну роль практично у всіх видах діяльності фахівця. Крім рівня інтелектуального розвитку досить важливим є широта світогляду особистості, який не повинен обмежуватися лише сферою професійних інтересів, має також включати знання в різноманітних культурних галузях, у яких проходить його життєдіяльність, а також цінності і традиції національної культури.

Професійно-кваліфікаційний компонент відбиває підготовленість фахівця, визначаючи його здатність методично організовано і самостійно

розв'язувати задачі і проблеми, а також оцінювати результати своєї діяльності. Цей компонент доцільно поділити на загально-професійний блок у відповідності з видами діяльності та профільно-професійний.

Зміст загально-професійного блоку окреслює коло здатностей особистості до теоретичного, методологічного використання теоретичних основ їх професійної діяльності, а профільно-професійного – відбиває професійний профіль випускника, ідентифікують його професійну діяльність в конкретній предметній галузі на відповідному кваліфікаційному рівні. Враховуючи те, що сучасна система вищої освіти в Україні є багаторівневою та передбачає підготовку бакалаврів, спеціалістів і магістрів, то для відбиття спеціалізації магістерської освітньої програми у складі кожного з блоків необхідно виокремити професійно-спеціалізовані компоненти.

До складу професійно-кваліфікаційного компоненту ми пропонуємо також ввести блок конативних (поведінкових) компонентів, які забезпечують функціональну підготовленість до професійної мобільності.

Індивідуальні характеристики, як компонент професійної мобільності характеризують професійну спрямованість, а також об'єктивні характеристики фахівця: демографічні (стать, вік, соціальне походження), професійно-кваліфікаційні дані (рівень освіти) та суб'єктивні характеристики, як сукупність особистісних та професійно-вагомих психофізіологічних якостей.

Зазначені компоненти повинні стати орієнтаційною основою проектування змісту системи формування професійної мобільності майбутнього інженера. Проте необхідно враховувати, що ця система обов'язково підпорядковується загальній системі підготовки студентів у технічному університеті і тому зміст, що відбиває цілеспрямованість на підготовку до професійної мобільності повинен органічно поєднуватися із змістом навчання студентів за відповідним напрямом підготовки.

Відзначимо ознаки, якими має володіти зміст освіти професійно мобільного майбутнього інженера.

Аналіз сучасних соціально-економічних умов свідчить, що вищій технічній освіті доводиться взаємодіяти з процесами глобалізації і стрімкого технологічного розвитку. Вперше в історії людства темпи змін починають переважати над спадкоємністю і постійністю, а моральне старіння товарів виробництва, технологій та навіть реалізованих наукових винаходів змінюються швидше, ніж покоління людей і такі ознаки сьогодні приймають глобальний характер. За таких умов збереження професійної компетентності стає все більш складним завданням, оскільки щорічно, за

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

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

підрахунками американських вчених, фахівець повинен оновлювати 5% теоретичних і 20% практичних професійних знань. Таким чином, зміст сучасної освіти повинен мати інституційну структуру, щоб забезпечувати людині перманентну освіту протягом життя, а також можливість ефективної міграції в суміжних професійних галузях.

Крім цього, сучасному ринку праці, відмінною рисою якого стала конкурентна боротьба, потрібні висококваліфіковані і мобільні фахівці, здатні адаптуватися до нових умов професійної діяльності. Тому зміст професійної інженерно-технічної освіти професійно мобільних фахівців має бути **адаптивним та конструктивним**. Тобто таким, що забезпечує максимальну пристосовність до умов, що швидко змінюються, а також забезпечувати процеси особистісних змін та державної системи освіти. Також, зміст освіти за певних умов повинен стати полем самореалізації особистості. Таким чином, зміст освіти професійно мобільного майбутнього інженера має бути «діалогічним», викликати у студента емоційний відгук, формувати особистісне ставлення і сприяти процесу співвіднесення його з потребами, змістом, логікою, життєвим досвідом та викликати рефлексію. Діалогічність матеріалу характеризується його багатозначністю, багатомірністю, емоційної насиченістю, відкритістю, здатністю притягувати інтереси суб’єктів навчання, значущістю для особистості і суспільства.

За якими ж принципами потрібно проектувати зміст навчання студентів у сучасному технічному університеті, щоб він задовольняв зазначеним вимогам. Не зважаючи на те, що багато науковців присвятили свої дослідження даній проблемі [6, 7, 14, 15 та ін.]. Проте за теперішніх часів в реальній практиці ВНЗ чітко сформульованих принципів і критеріїв відбору змісту освіти все ще ні відпрацьовано. З цієї причини вважаємо, можливим припустити, що для якісної підготовки майбутнього інженера цілеспрямованого на професійну мобільність зміст освіти повинен конструюватися виходячи з основних загально педагогічних, а також спеціальних принципів.

Із загально педагогічних принципів було обрано такі:

– відповідність змісту освіти (всіх його елементів) на всіх рівнях його конструювання загальній меті сучасної освіти.

– гуманітаризації змісту освіти, пов’язаний зі створенням умов для активного творчого освоєння та загальнолюдської національної культури;

– фундаменталізації (інтеграція гуманітарного та природньонаукового знання, встановлення послідовності викладання матеріалу, посилення і впорядкування міжпредметних зв’язків);

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

– цілісного відображення в змісті освіти завдань всебічного розвитку особистості та формування її загальної культури (базових цінностей);

– наукова і практична значимість змісту;

– відповідність складності змісту реальним можливостям студентів;

– врахування міжнародного досвіду побудови змісту освіти;

– відповідність змісту освіти навчально-методичної і матеріальній базі.

Загальнопедагогічні принципи при проектуванні змісту освіти виконують реалізуючу роль і дозволяють використовувати вже готову і різноманітну палітру методів і прийомів для ефективного розкриття змісту професійної підготовки мобільних фахівців технічної галузі.

До групи специфічних принципів відносяться основні вихідні положення, що генерують зміст професійної інженерно-технічної освіти з позицій екзогенних (викликаних зовнішніми причинами) і ендогенних (викликаних внутрішніми причинами) функцій професійної діяльності інженера. Специфіка цієї групи принципів може бути усвідомлена в контексті:

– об’єкту та суб’єкту процесу освіти;

– сучасного соціально-політичного становища країни і стану національної системи освіти;

– освоєння педагогічного досвіду;

– багаторівневого змісту інженерної освіти.

До спеціальних принципів буи віднесені:

– аксіологічний, що дозволяє майбутньому фахівцю усвідомити основну задачу своєї професійної діяльності як проблему становлення майбутнього суспільства та забезпечення доступності до цінностей культурної і національної спадщини;

– гносеологічний, що вимагає розкриття змісту професійної освіти в контексті гносеологічної моделі освітнього процесу;

– соціалізації, що характеризує розкриття змісту в контексті входження людини в суспільство і його адаптації;

– індивідуальної мотивації, що вимагає розкриття змісту в контексті забезпечення гарантій працевлаштування і кар’єрного зростання;

– феноменологічний, що обумовлює розкриття змісту в контексті історії наукових поглядів на проблеми освіти, а також трансцендентного і суспільного усвідомлення зміни його функцій і ролей.

Практичне використання запропонованих принципів проектування змісту освіти було експериментально перевірено в Харківському національному університеті будівництва та архітектури (ХНУСА). У експерименті приймали участь студенти, що навчаються за напрямом

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

підготовки 6.050202 «Автоматизація та компютерно-інтегровані технології». У якості предметного матеріалу було обрано ряд курсів: курс фізики, який є дисципліною нормативного компоненту ОПП, а також курси «Професійна мобільність фахівця технічної галузі» і «Технології професійної мобільності», розроблені автором статті, які належать до варіативного компоненту ОПП. Умовами, що сприяли досягненню цілей експерименту стали: залучення кожного студента до активного пізнавального процесу; скорочення репродуктивних форм роботи з навчальним матеріалом; впровадження нових, особистісно зорієнтованих технологій; забезпечення вільного доступу до необхідної інформації; посилення випереджаючої складової і практичної спрямованості змісту навчальних дисциплін у поєднанні з його фундаменталізацією та гуманізацією.

Висновки. Запропонована автором система принципів та критеріїв відбору змісту освіти забезпечує підготовку випускника не лише згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою, а також сприяє цілеспрямованому формуванню професійної мобільності майбутнього інженера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2004р.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.
3. Закон України «Про вищу освіту» (прийнятий 17.01.2002, в редакції від 10.02.2010).
4. «Освітньо-кваліфікаційна характеристика» та «Освітньо-професійна програма» підготовки бакалавра за напрямом підготовки 6.050202 «Автоматизація та компютерно-інтегровані технології затвердженої наказом МОН України № 478 (8.05.2011р.).
5. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория та методика профессионального образования» / Л. А. Амирова – Уфа, 2009. – 44 с.
6. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
7. Беспалько В. П. Не пора ли менять стратегию образования? / В. П. Беспалько // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 87–95.
8. Игошев Б. М. Ситемно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов:автореф. дис. на соиск. научн. степени доктора пед. наук: 13.00.08 «Теория та методика профессионального образования» / Б. М. Игошев. – М., 2008. – 39 с.
9. Пріма Р.М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти: автореф. дис. на здобутя наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Р. М. Пріма. – Одеса, 2010. – 42 с.
10. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис… доктора пед. наук : спец. 13.00.04 / С. Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 427 с.

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

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

11. Меркулова Л. П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис. на соиск. научн. степени доктора пед. наук: 13.00.08 «Теория та методика профессионального образования» / Л. П. Меркулова. – Самара, 2008. – 40 с.

12. Професійна освіта: Словник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.

13. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. по дисциплине «Педагогика» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М. : Академия, 2008.

14. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М., 1983.

15. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед., обучающ. по пед. спец. / И. Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Гардарики, 2007.

РЕЗЮМЕ

С. О. Даньшева. Принципы отбора содержания образования в системе формирования профессиональной мобильности будущего конкурентоспособного инженера.

В статье рассмотрены современные подходы к отбору и структурированию содержания образования, а так же предложены принципы конструирования содержания в системе формирования профессионально мобильного конкурентоспособного будущего инженера.

***Кючевые слова**: педагогическая система, содержание образования, профессиональная мобильность, принципы отбора и структурирования содержания образования.*

SUMMARY

S. Dansheva. The principles of choice of curriculum in the system of professional mobility.

The article considers the modern approaches to the selection and structuring of the content of education, as well as proposed design principles of the content in the system of formation of professional mobile competitive future engineer.

Key words: pedagogical system, the content of education? professional mobility, the principles of selection and structuring of the content of education.

УДК: 37.015.3

М. В. Канівець, В. Є. Михайличенко
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

Я-КОНЦЕПЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ У ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОМУ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянута формуюча роль Я-концепції в процесі формування готовності майбутніх інженерів до професійно-особистісного саморозвитку та самовдосконалення особистісних якостей. Дано практичні рекомендації по її усвідомленню та використанню в навчальному процесі. Описані перспективи подальшого дослідження.

***Ключові слова**: я-концепція, саморозвиток, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, впевненість у собі, рефлексія, мотивація до успіху.*

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

Постановка проблеми. Цільова функція навчання у вищому навчальному закладі – це розвиток і саморозвиток особистості студента в процесі надбання системного знання по сукупності наукових дисциплін і його творчого застосування в майбутній професійній діяльності та життєвій практиці. У рамках освітньої системи ВНЗ необхідно створювати умови для саморозкриття та розвитку потенціалу студентів.

Саморозвиток особистості є одним з проявів діяльнісної сутності людини. Він спрямований на зміну самого суб'єкта. Це внутрішня духовно-практична діяльність суб'єкта, в результаті якої змінюється його внутрішній світ. Для цілеспрямованого управління цим процесом розробляється педагогічна система, в якій створюються умови для безперервного розвитку розумових здібностей студентів, а також здатності до самопізнання, рефлексії, самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Нині проблема особистісного і професійного саморозвитку студентів у ВНЗ по праву зайняла одно з лідируючих місць у психолого-педагогічних дослідженнях В. П. Андрущенко, І. Д. Беха, В. П. Боришевського, Л. І. Зязюн, В. А. Лозового, А. В. Мингалеєвої, Л. М. Мітіної, А. В. Остапенко, В. А. Сластьоніна, С. Д. Смирнова, С. А. Сисоєвої, І. С. Якиманської та ін. Проте питання суті, структури, динаміки і умов професійно-особистісного саморозвитку, не знайшли доки повного відображення в теорії та практиці педагогічної психології.

Виходячи з ідей гуманістичної педагогіки, людина має внутрішні, спочатку закладені сили і прагнення до досягнення успіху. А завдання педагогіки зводиться до дії, яка стимулює внутрішні можливості людини. К. Роджерс стверджує, що в особистості закладений потенціал саморозвитку. При цьому «головне – зміцнення віри, довіри до себе, підвищення самоповаги шляхом формування адекватних уявлень і ставлення до власного Я і до оточення» [6, 37]. А це, в свою чергу, залежить від знання студентом самого себе, його самосвідомості.

Методологічною основою формування професійної самосвідомості студентів є процес самопізнання і саморозвитку, обумовлений чітким усвідомленням самого себе, свого місця в сучасному світі і своєї життєвої програми. *Самосвідомість* – це усвідомлення людиною самої себе як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, їх мотивів і цілей, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей та до самої себе. Вона проявляється як *самопізнання*, яке має два рівні. По-перше, людина з боку спостерігає за своєю практичною діяльністю, співвідносить її результати зі своїми цілями і установками, а також з громадськими

інтересами і цілями. По-друге, воно спрямоване всередину свого Я. При цьому самоспостереження є способом пізнання людиною власної психіки й індивідуальних особливостей. Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє змістовному насиченню навчальної діяльності і збагаченню смислових зв'язків. Через самопізнання студент починає орієнтуватися в ціннісно-смисловому змісті своєї діяльності.

Зміцнення і підтримка цього прагнення повинні стати основним завданням професійної освіти. І. Д. Бех пропонує програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої спеціальності, яка містить у собі такі блоки, як знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення усвідомленого уявлення про неї; формування реального образу професіонала в обраній сфері; створення образу Я-професіонал. При цьому, на його думку, потрібна постійна зміна образу Я-сьогодні у напрямі до образу Я-в майбутньому [2, 15].

Цей образ власного Я в сучасній літературі часто називають Я-концепцією. Р. Бернс, один з провідних англійських учених у галузі психології, який серйозно займався питаннями самосвідомості, так визначає це поняття: «Я-концепція – це сукупність всіх уявлень людини про саму себе, зв'язана з їх оцінкою» [1, 58]. Описову складову Я-концепції часто називають образом Я або картиною Я. Складову, пов'язану з відношенням до себе або до окремих своїх якостей, називають самооцінкою або прийняттям себе. Я-концепція, по суті, визначає те, що особистість про себе думає, як дивиться на свій діяльнісний початок і можливості розвитку в майбутньому. Я-концепція виникає в людини в процесі соціальної взаємодії з іншими людьми як неминучий і завжди унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і в той же час схильне до внутрішніх змін і коливань психічне придбання. Воно накладає незгладимий відбиток на усі життєві прояви людини з самого дитинства до глибокої старості. Я-концепція є не статичним, а динамічним психологічним утворенням, її формування, розвиток і зміна обумовлені чинниками як внутрішнього, так і зовнішнього порядку.

Специфіка саморозвитку різна в різні періоди життя людини. З цього приводу В. Г. Маралов пише про те, що найголовнішими новоутвореннями юнацького віку є «розвиток світогляду, створення цілісного уявлення про себе (або Я-концепція), формування життєвих планів, просування процесів особистісного і професійного самовизначення» [4, 182]. В результаті стають задіяними механізми самопізнання і саморозвитку, які включають і самовдосконалення особистісних якостей. З моменту свого зародження

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

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

Я-концепція стає активним способом і важливою умовою інтерпретації свого досвіду. Первинна її залежність від зовнішніх впливів безперечна, але надалі вона відіграє формуючу роль в житті кожної людини.

Хоча в багатьох психологічних теоріях Я-концепція є одним з центральних понять, в той же час в педагогічній науці вона досі не знаходить широкого поширення, ще рідше вона знаходить практичне використання в навчальному процесі.

Мета статті – дослідити роль Я-концепції у процесі саморозвитку особистісних якостей студентів, необхідних для досягнення успіху, що передбачало:

1. Виявити відношення студентів до відповідності характеристик реального і ідеального образів «Я – професіонал».

2. Планувати зміни, здійснюваних в процесі саморозвитку на основі ідеального образу «Я – професіонал».

3. Реалізувати ці зміни.

Виклад основного матеріалу. Я-концепція – це сукупність всіх уявлень студента про себе, що включає його переконання, оцінки і тенденції поведінки. В силу цього її можна розглядати як властивий кожному індивідові набір установок, спрямованих на самого себе. Встановлено, що Я-концепція є важливим чинником організації психіки і поведінки студента, оскільки визначає інтерпретацію його досвіду і служить джерелом очікувань [7, 83].

Формуюча роль Я-концепції проявляється в тому, що студенти повинні орієнтувати себе на очікування успіху в житті. Цьому сприятиме їх постійне самовдосконалення. В основі саморозвитку та самовдосконалення особистості студента лежить формування реалістичних уявлень про себе і процес моделювання успішного ідеального образу «Я – професіонал». Бажане не може бути досягнуте без докладання власних зусиль, усвідомлення цього і спонукає людину до активних дій, спрямованих на самопізнання, самооцінку та самокорекцію своєї поведінки. Механізмом запуску процесу саморозвитку є усвідомлення протиріччя між потребами, інтересами, цілями, бажаннями і можливостями, а також прагнення особистості здолати це протиріччя.

Для цього необхідно вивчити проблему усвідомлення студентами свого образу Я, їх здатності до самопізнання, формування самооцінки і впевненості в собі, рефлексії студентів, створення ними ідеального образу Я і на основі його порівняння з образом Я-реального отримати інформацію про необхідність і основні напрями саморозвитку і самовдосконалення. З

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

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

цією метою авторами в процесі викладання курсу основ психології була складена формалізована схема Я-концепції на основі якостей, необхідних людині для досягнення успіху, запропонованих Н. Хіллом [8, 208]. Студентам було запропоновано визначити ієрархію важливості цих якостей (ідеальний образ) і їх наявності в себе (реальний образ). Результати дослідження приведені нижче (див. таблицю. 1).

Таблиця 1

Ієрархія якостей, необхідних для досягнення успіху, за їх важливістю та за наявністю у студентів

№	Якості, необхідні для досягнення успіху	Загальне місце	
		За важливістю	За наявністю
1	Наявність головної мети в житті	2	1
2	Впевненість у собі	1	2
3	Незалежність	4	4
4	Ініціатива та лідерство	3	6
5	Уява	9	5
6	Ентузіазм	7	7
7	Самоконтроль	5	3
8	Звичка до економії	16	9
9	Точне мислення	6	8
10	Концентрація	10	10
11	Співробітництво	8	11
12	Звичка робити більше того, за що платять, або того, чого очікують	15	15
13	Необхідність враховувати уроки невдач	13	12
14	Терпимість	11	13
15	Приваблива зовнішність	14	16
16	Застосування «золотого правила моральності» або поступайте з іншими людьми так, як Ви хотіли, щоб вони поступали с Вами	12	14

Як показують результати дослідження, найбільш важливими якостями для досягнення успіху, на думку студентів, являються впевненість у собі, наявність головної мети в житті, незалежність, самоконтроль. необхідно зазначити, що ці якості займають пріоритетні місця у студентів у цілому не лише по важливості, але і по їх наявності. Невеликі розбіжності є за такими якостями як ініціатива та лідерство, точне мислення, співробітництво, «золоте правило моральності», оцінка важливості яких переважає над оцінкою їх наявності. Наявність помітного розриву між високим рівнем важливості якості і низьким рівнем його наявності в окремих студентів, дозволяє зробити висновок про те, що в цьому напрямі їм варто працювати над самим собою.

Особистість, ставлячи перед собою цілі і виявляючи свою неготовність у більшій або меншій мірі до їх здійснення, починає роботу з

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

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

саморозвитку. Тим самим вона постійно виявляється на шляху узгодження між дійсним і бажаним, тому їй доводиться діяти і вдосконалюватися. Долаючи це узгодження, вона вимушена, якщо прагне до досягнень, постійно домагатися цього бажаного рівня новими зусиллями саморозвитку.

Усім людям властиве прагнення максимально розвивати всілякі сторони свого Я, проте обмеженість можливостей примушує кожну людину підходити до цього реалістично – обирати лише окремі аспекти особистісного розвитку і ставити по відношенню до них кінцеву мету, з досягненням якої людина пов'язує свій життєвий успіх. Коли такий вибір зроблено, самооцінка вираховується вже відносно домагань: вона підвищується, якщо вони реалізуються, і знижується, якщо людині не вдається їх реалізувати.

Психологічні механізми дії Я-концепції на стимулювання студентів до самовиховання полягають у тому, що вони збуджують у них переживання внутрішніх протиріч між досягнутим і необхідним рівнем особистісного розвитку і викликають потребу в роботі над своїм самовдосконаленням. При цьому варто опанувати механізми усвідомлення і формування Я-концепції.

Суб'єктивно, для індивіда, особистість виступає як образ його Я, він слугує основою внутрішньої самооцінки і представляє собою те, яким індивід бачить себе в сьогоденні та яким би він міг і хотів бути в майбутньому. Процес співвідношення образу Я з реальними життєвими обставинами, який проявляється в мотивації і спрямованості особистості, слугує базою для самовиховання, для постійного процесу самовдосконалення, саморозвитку власної особистості.

Як свідчить педагогічний досвід і проведені дослідження, до числа найважливіших передумов, які визначають ефективність саморозвитку особистості студентів, необхідно віднести такі: потреби та мотиви, що спонукають їх до успішної роботи над собою; адекватна самооцінка, впевненість в собі та здорове почуття самоповаги.

Впевненість у собі є властивість особистості, ядром якої виступає позитивна оцінка індивідом власних навичок і здібностей як достатніх для досягнення значимих для нього цілей і задоволення його потреб. Основою для формування такої оцінки слугують результати діяльності, позитивний досвід рішення поставлених завдань і успішне досягнення власних цілей. Впевненість у собі є вірою у свої можливості, позитивним пізнавально-емоційним відношенням до себе.

У результаті проведеного нами дослідження встановлено, що високий рівень впевненості в собі властивий лише для 27,3% студентів. Для

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

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

основної маси студентів (63,8% випробовуваних) характерний середній її рівень, є і студенти з низьким рівнем впевненості в собі (8,8%). Отримані результати мало відрізняються у студентів другого і третього курсів, мабуть, цим питанням на цьому етапі навчання не приділялося належної уваги [5, 307]. Першим кроком на шляху формування впевненості в собі являється адекватна самооцінка студентів. Одна з фундаментальних особливостей людини полягає в тому, що вона здійснює безперервну самооцінку своїх дій, рішень, що приймаються, своєї особистісної значущості.

Самооцінка – це відношення людини до себе, яке складається поступово і набуває для нього важливого значення. Вона розглядається психологами як оцінка особистістю самою себе, своїх якостей і місця серед інших людей. Засвоюючи в процесі навчання і виховання власні норми і цінності, студент починає під впливом оцінок викладачів та інших людей відноситися відповідним чином до самого себе. Самооцінка відображає міру розвитку впевненості в собі, власної цінності і позитивного відношення до всього, що входить в сферу його Я.

У своїй практичній діяльності людина прагне до досягнення таких результатів, які відповідають самооцінці, сприяють її зміцненню. Вона є важливим регулятором поведінки і тим самим впливає на ефективність навчальної діяльності і подальший розвиток особистості. Позитивне оцінювання надає додаткову внутрішню активність, формує віру в себе і свої можливості, сприяє досягненню бажаних результатів. Негативна самооцінка робить протилежний вплив, знижуючи впевненість в собі, тим самим обмежує вибір способів самореалізації. Отже, самооцінка і самоповага є внутрішніми умовами регуляції поведінки і діяльності людини.

Самооцінка може бути адекватною і неадекватною. Адекватність самооцінки виражає міру відповідності уявлень людини про себе їх об’єктивним підставам. Її рівень виражає міру реальних і ідеальних, або бажаних уявлень про себе. Адекватну самооцінку (з тенденцією до завищення) можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності і впевненості в собі. Низька самооцінка (з тенденцією до заниження), навпаки, може бути пов’язана з негативним відношенням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності та невпевненості в собі.

За результатами проведеного дослідження неадекватно висока самооцінка характерна для 41,7% студентів, високий рівень адекватної самооцінки становить 36,8% випробовуваних, середній – 14,4%, низький – 7,1%. Так, в навчальному процесі формується установка студентів на оцінку

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

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

своїх можливостей, яка впливає на їх впевненість в собі і, навпаки, остання впливає на формування самооцінки.

Між ними існує кореляційний взаємозв'язок, що підтвердили і результати дослідження. При цьому ця залежність помітно проявляється у студентів з адекватною високою і середньою самооцінкою, тоді як у студентів з неадекватною високою самооцінкою така залежність виражена слабо. Серед останніх високий рівень впевненості в собі характерний усього лише для 29,2% студентів, тоді як серед студентів з адекватною високою самооцінкою він складає 62,5% [5, 306].

Отримані результати викликали необхідність проведення додаткових досліджень за визначенням здатності студентів до рефлексії, сприяючої їх ефективному самопізнанню. *Рефлексія* – це роздум особистості про саму себе, безпосередній самоконтроль поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією та їх координація відповідно до умов, що змінюються, і власного стану. Важливо відмітити, що рефлексія – це не просто усвідомлення того, що є в людині, а завжди одночасно і зміни самої людини, спроба вийти за межі того рівня розвитку особистості, який був досягнутий.

У результаті дослідження встановлено, що у студентів з адекватною самооцінкою рівень рефлексії вищий, ніж у тих, чия самооцінка неадекватна. В цілому ця здатність у студентів розвинена слабо. Так, низький рівень рефлексії характерний для 23,5% студентів, середній – для 72,8% і високий – усього лише для 3,7% студентів. Ці показники помітно вищеі у студентів, для яких характерні висока самооцінка і високий рівень впевненості в собі [5, 308].

Підсумковим виміром Я, формою існування глобальної самооцінки є самоповага особистості. Це стійка особистісна риса і підтримка її на високому рівні є важливим завданням у процесі навчання. Самоповага визначається ставленням дійсних досягнень до тих, на які людина претендує, які цілі перед собою ставить. Сукупність таких цілей визначає рівень домагань особистості. В її основі лежить така самооцінка, яка стала для особистості достовірною.

Багато вчених вважають, що «можливі Я» – це лише стартова точка для перетворення. Студенти повинні поставити перед собою чіткі цілі, які повинні відповідати їх цінностям, інакше вони навряд чи їх досягнуть. Мета – це усвідомлений, запланований результат діяльності, суб'єктивний образ того, що ми прагнемо досягти. Мета організовує, спонукає людину до діяльності, стимулює докладати відповідне зусилля для її досягнення. Спільні цілі, поки

вони не конкретизовані, часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. Сильніше, як правило, нас спонукають до неї близькі цілі. Чим конкретніше мета, тим сильніше вона спонукає до виконання діяльності. Як стверджував О. М. Леонтьєв, розгорнута діяльність передбачає послідовне досягнення конкретних цілей.

Усвідомлення мети, її складності, наявності засобів досягнення, обліку власних можливостей збільшує вірогідність її досягнення, посилює активність студента. Для ефективної постановки мети студентові необхідно усвідомити її значення, способи і етапи її досягнення, можливі труднощі в цьому процесі і шляхи їх подолання, необхідність самоконтролю.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. У процесі професійного навчання особливу увагу варто приділяти активізації прагнення студента до самопізнання. Студент під час навчання у ВНЗ має великі можливості для самопізнання і розуміння самого себе, усвідомлення і зміни своєї Я-концепції. Усвідомлення своїх якостей, здібностей, можливостей розвитку сприяє саморозвитку і самовдосконаленню. Корекція образу Я в позитивному напрямі допомагає студенту побороти внутрішні бар'єри і сприяє його особистісному зростанню, а також майбутній успішній інтеграції в соціумі. Тому життєва позиція студента повинна формуватися за допомогою позитивного мислення. Суть його полягає в тому, щоб, з одного боку, зміцнювати позитивний образ власного Я під впливом вдалих вчинків, а, з іншого боку, не дати йому зруйнуватися під впливом невдач. Тільки при такому відношенні до себе і до своїх дій психологічний образ Я може чинити зворотну дію на природну суть людини і грати формуючу роль в процесі його саморозвитку.

Кваліфікована участь в цьому процесі педагогів і створення для цього відповідних педагогічних умов дозволить впливати на уявлення студента про самого себе і його спрямованість на успішну пізнавальну і майбутню професійну діяльність. Велику роль при цьому відіграє педагогічне підкріплення, яке проявляється як заохочення або будь-яка позитивна реакція з боку викладача або членів групи, що буде предметом подальшого дослідження авторів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Бех І. Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образа «Я» особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – М., 1997.– № 3. – С.9-21.
3. Зязюн Л. І. Теоретичні засади розвитку і саморозвитку особистості в освітній системі Франції : автореф. дис. на здобуття наук ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. І. Зязюн. – К., 2008. – 32 с.

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

4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.

5. Михайличенко В. Є. Готовність студентів до саморозвитку: сутність і структура / В. Є. Михайличенко, М. В. Канівець // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків, 2012. – Вип. № 32-33. – С. 304-310.

6. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейсберг. – М. 2002.– 90 с.

7. Романовський О. Г. Педагогіка успіху / А. Г. Романовський, В. Є Михайличенко, Л. М. Грень. – Х. : НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.

8. Хилл Н. Закон успеха. Думай и богатей / Н. Хилл. – Екатеринбург, 2000. – 703 с.

РЕЗЮМЕ

М. В. Канивец, В. Е. Михайличенко. Я-концепция и ее роль в профессионально-личностном саморазвитии будущих инженеров.

В статье рассмотрена формирующая роль Я-концепции в процессе формирования готовности будущих инженеров к профессионально-личностному саморазвитию и самосовершенствованию личностных качеств. Даны практические рекомендации по ее осознанию и использованию в учебном процессе. Описаны перспективы дальнейшего исследования.

***Ключевые слова**: я-концепция, саморазвитие, самосознание, самопознание, самооценка, уверенность в себе, рефлексия, мотивация к успеху.*

SUMMARY

M. Kanivets, V. Michaylichenko. Self-concept and its role in professional and personal self-development of future engineers.

The formative role of I self-concept in the process of formation of the willingness to professional and personal self-development of future engineers is considered. Authors give the practical recommendations for awareness and use of it in the learning process. The prospects for further research are described.

Key words: self-concept, self-development, self-awareness, self-knowledge, self-esteem, self-confidence, reflection, motivation to succeed.

УДК 37.013.73

О. А. Кубіцька
Коростишівський педагогічний коледж
ім. Івана Франка

ФОРМУВАННЯ НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті розглянуто процес формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів, його основні засоби та принципи. Обґрунтовано доцільність застосування засобів народознавства в навчально-виховному процесі педагогічних коледжів.

***Ключові слова**: народознавча компетентність, народознавство, народна педагогіка, засоби народознавства, принципи.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку суспільства сприяють формуванню національної самосвідомості, переосмисленню історичного досвіду нашого народу та пошуку опори в розв’язанні

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

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

багатьох навчально-виховних проблем в їх культурній спадщині. Гуманізація освіти сьогодні передбачає її націоналізацію, тобто надання якомога ширшого національного характеру процесу навчання і виховання. Усе це сприятиме формуванню національної самосвідомості молоді – усвідомлення своєї національної гідності, місця свого народу у всесвітній історії. Велика роль відводиться народознавству, яке безпосередньо вивчає минуле свого народу.

Аналіз актуальних досліджень. Деякі аспекти формування народознавчої компетентності молоді розглядалися в історико-педагогічних працях Л. В. Климової, Н. Є. Колесник, М. П. Лещенко, Т. І. Мацейків, Р. П. Скульського, Є. І. Сявавко та ін. Процес формування народознавчої компетентності на основі мовознавчого, фольклорного та соціологічного матеріалів розкриваються у працях О. О. Боряк, І. А. Зязюна, О. П. Рудницької, Г. М. Сагач, А. Б. Щербо тощо. Питанням визначення та змісту етнопедагогіки присвячені праці О. С. Березюк, Н. В. Лисенка, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Ю. Д. Руденка, М. Г. Стельмаховича, Б. М. Ступарика, В. П. Струманського та ін.

Мета статті – розкрити зміст засобів та принципів процесу формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів.

Виклад основного матеріалу. Формування народознавчої компетентності передбачає ґрунтовне вивчення рідної мови, адже національна мова – це прояв духовної самосвідомості народу. Народознавству належить виконати почесну місію – виховувати еліту нашого народу, якій би були не байдужі проблеми збереження етнічної та національної ідентичності. Саме це завдання, розв’язання якого можливе засобами народознавства, вказує на визначальне місце, яке повинне посісти українське народознавство в сучасній системі освіти і виховання.

Розвиток науки і техніки сприяв появі нових форм навчальної комунікації, новітніх методів розв’язання освітніх завдань, осмислення та пошук рішення яких потребує якісно нової підготовки студентів педагогічних коледжів. Ідеальний варіант педагогіки сучасної національної школи – це інтеграція народної педагогіки, етнопедагогіки та класичної педагогічної науки, передової практики навчання і виховання молоді.

Термін «народознавство» (за С. П. Павлюком) тлумачиться як наука, що вивчає історію, мову, географію, розселення, антропологію, статистику народу [8, 174].

Народознавство – надійний заслін бездуховності, могутній засіб українського національного, патріотичного виховання. Ідеї плідно

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

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

реалізуються тоді, коли вивчення народознавства має системний, а не фрагментарний характер. В даний час важливого значення набуває усвідомлення народом національних інтересів. Цими інтересами є знання минулого, тобто власної історії, традиції, звичаїв, обрядів. Кожен, хто працює з молоддю, повинен допомогти молодій людині відчути і зрозуміти, що вона належить до певного державного соціуму: «В житті кожного найменшого куточка нашої держави, як у дзеркалі, відбивається минуле і сучасне нашої України» [6, 259].

Реформування освітньої системи України актуалізує потребу інноваційних впроваджень. Водночас без відродження і переосмислення нашого минулого ми не маємо змоги передбачити і планувати наше майбутнє: отож ретельне вивчення української етнопедагогічної спадщини зініціює краще пізнання сутності навчально-виховного процесу, збагачення народним виховним досвідом з подальшиим його використанням у процесі формування всебічно розвинутої, національно свідомої особистості. Народознавство має спрямовуватись на прилучення молоді до традицій, звичаїв, інших вартісних надбань вітчизняної й світової духовної культури з метою формування в них гідних ідеалів, активної життєвої позиції, сталих переконань. Відтак результат народознавчої компетентності вбачаємо в набутті студентами педагогічних коледжів соціального досвіду, успадкування духовних скарбів українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування особистісних рис громадянина Української держави.

Обов’язковий навчальний матеріал з народознавства повинен мати основну інформацію, що стосується всіх аспектів життя кожної людини. Процес формування народознавчої компетентності передбачає розширення світоглядних уявлень, прилучення до багатств національної культури українського народу, виховання високоморальних почуттів, естетичних смаків і уподобань.

Національна освітньо-виховна система – це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючого покоління, виховання його в дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації.

Однак народна педагогіка, як першооснова професійної та наукової педагогіки має найбільший вплив на розумову, емоційно – вольову та культурну сферу особистості.

Термін «народна педагогіка» в науковий обіг ввели К. Д. Ушинський та О. В. Духнович. Олександр Духнович – автор першого на Україні

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

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

підручника з педагогіки «Народна педагогия в пользу училищ и учителей сельских» (1857). У цій праці він узагальнив і розвинув кращі досягнення багатовікового досвіду освітян. Педагог наполягав на тому, щоб викладання в школах Закарпаття провадилося рідною мовою, щоб там було створено систему виховання відповідно до історичних та національних традицій народу [4, 38].

Костянтин Ушинський писав, що «виховання, створене самим народом і побудоване на народних основах, має ту виховну силу, якої нема в найкращих системах, побудованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу» [10, 123].

Провідною ідеєю системи виховання за К. Д. Ушинським була народність, яку він розумів як своєрідність кожного народу, зумовлену його історичним розвитком, соціальними умовами, географічними особливостями. Ця ідея базувалась на переконанні в тому, що кожен народ має право на школу рідною мовою, побудовану на кращих традиціях [10, 87]. Це питання він глибоко дослідив у статті «Про народність у громадському вихованні» (1857). Найголовнішими рисами народності педагог вважав любов до Батьківщини, рідну мову, віру в сили народу. Основна мета виховання – підготовка всебічно розвиненої людини.

Народна педагогіка, як і вся народна виховна мудрість, одержала в трактуванні К. Д. Ушинського найвищу оцінку. Він перший поставив її на почесний п’єдестал [10].

Народна педагогіка – це галузь педагогічного досвіду народу, яка розкриває його погляди на мету, завдання, форми, методи та засоби навчання і виховання. Автор народної педагогіки – народ. Її цінність – в органічній єдності з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями. Ідеї та засоби народної педагогіки глибше і повніше втілюють у собі людську духовність [2, 148].

Народна виховна практика виробила чітку систему розвитку активної діяльності особистості. Складовою народної педагогіки є народна дидактика, яка включає в себе здобутки народу в галузі освіти і навчання, його погляди на знання і їх роль у житті людини; про джерела, шляхи набуття знань (природа, життя, книга, школа, суспільство, спілкування, навколишнє середовище); про принципи, методи, прийоми народного навчання, його засоби; про зміст народного навчання.

Метою народної дидактики є прагнення надати людині розумову освіту, яка є важелем піднесення загальної культури, засобом формування світогляду, забезпечення її загального розвитку, підготовки до життя і праці;

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

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

формувати справжню людину, освічену, культурну, духовно багату, доброзичливу, працьовиту підготовлену до певного виду трудової діяльності.

За своїм змістом народна дидактика спрямована на те, щоб дати кожній особистості систему знань, умінь та навичок, які охоплювали б основні види діяльності людини – навчальну, виробничо-трудову, сімейно-побутову, суспільно-громадську. Зміст освіти в народній дидактиці обумовлений життєвими потребами трудової діяльності людини. При цьому велика увага звертається на тренування розуму, вироблення творчих нахилів, розвиток природних здібностей, розв'язання виховних завдань у процесі навчання [5, 10].

Процес навчання та виховання, в народній дидактиці, передбачає розвиток такого понятття як народознавча компетентність, яке є одним із структурних компонентів особистісної культури, як цілісного та системного явища.

Вирішення соціальних завдань, формування народознавчо компетентної особистості, задоволення її естетичних потреб в умовах відродження її національної культури, народних традицій, звичаїв, обрядів, здійснюється на основі таких принципів:

– первинність національної культури під час вивчення світової, пізнання перлин світового мистецтва через призму національних першоджерел. Залучення молоді до вивчення історії рідного краю, його легенд та повір'їв, пісенної творчості та художніх промислів, побуту;

– акумуляція художнього досвіду поколінь певного регіону, етнічної групи, народу в цілому;

– рідномовність в навчально-виховному процесі. Фольклор як джерело творчості митця, об'єднує в собі витоки рідної мови, її діалекти, витоки, повір'я, традиції. Саме побутування в молодіжному середовищі і традицій народної творчості визначально впливає на процес формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів, поваги до мови та культури свого народу, його мистецької скарбниці, а, відтак, і до культурних надбань інших народів;

– врахування етнопсихологічних особливостей національного мислення та відповідність морально-етичним ідеалам народу;

– принцип регіональності: кожному регіону України притаманні свої традиції та звичаї, обряди, народний побут, мистецтво, ремесла. Принцип регіональності передбачає наслідування художньо-естетичних надбань і вимагає в умовах національного самовизначення освіти залучення молоді до активної участі в збереженні пам'яток культури, до освоєння традиційних ремесел і народних промислів;

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

– принцип календарної організації естетично-виховної роботи випливає з того, що весь устрій життя народу, свята, обряди пов'язуються з народним календарем, що об'єднує національну культуру, традиції, звичаї, духовність та ін. [6].

Народознавча компетентність – це особистісна якість, що формується в результаті цілеспрямованого і спонтанного, організованого і стихійного засвоєння людиною культури свого народу в усіх її виявах традиційно-побутових, фольклорних, професійних.

Висновки. Отже, народознавча компетентність особистості охоплює передусім знання етнічної культури, дозволяє їй вільно орієнтуватися в суспільстві, свідомо будувати поведінку всередині відповідної культури. Вона включає також знання культури свого народу, історичної, фольклорної та пісенної спадщини, а також володіння рідною мовою, знання народних традицій, звичаїв, обрядів, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко В. Ф. Калинова сопілка / В. Ф. Василенко. – К.: Веселка, 1998. – 509 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 575 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.).– К., 1994. – 62 с.
4. Жупанін І. С. Народознавча педагогіка О. Духновича / І. С. Жупанін // Дукля. – 1992, – № 4. – С. 32-40.
5. Історія педагогіки / [за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк]. – Житомир : ЖДПУ, 1999. – 336 с.
6. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко– Суми : Університетська книга, 2005. – 268 с.
7. Орел Л. З народної педагогіки / Л. Орел // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 44–47.
8. Павлюк С. П. Українське народознавство / С. П. Павлюк. – Львів : АСК. – 1994. – 206 с.
9. За традиціями української народної педагогіки / В. І. Скутіна // Початкова школа. – 1993. – № 7.
10. Ушинський К. Д. Рідне слово / К. Д. Ушинський // Вибр.пед. твори : в 2-х т. – К., 1983. – Т. 1. – С. 123.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Кубицкая. Формирование народоведческой компетентности студентов педагогических колледжей.

В статье рассмотрен процесс формирования народоведческой компетентности студентов педагогических колледжей, его основные средства и принципы. Обосновано уместность использования средств народоведения в учебно-воспитательном процессе педагогических колледжей.

***Ключевые слова**: народоведческая компетентность, народоведение, народная педагогика, средства народоведения, принципы.*

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

SUMMARY

O. Kybicka. The forming of ethnological competence of students of pedagogical collage.

In clause the process of forming of ethnological competence of students of pedagogical collage, the main means and principles are opened. The expedience of ethnology facilities application in an educational-educate process of pedagogical collage is stipulated.

Key words: ethnological competence, ethnologic, means of ethnologic, principles.

УДК 159.126:371.15

А. В. Кучер
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ-АГРАРНИКІВ

У статті розкрито особливості проведення тренінгу «Професійне спілкування економіста-аграрника». Представлено зміст та структуру тренінгу, детально описано принципи проведення тренінгу. Наголошено на необхідності застосування тренінгу в системі вищої аграрної освіти для підготовки майбутніх фахівців агроекономічного профілю до професійного спілкування.

***Ключові слова**: тренінг, уміння, професійне спілкування, формування, економіст-аграрник, принципи, технологічний підхід.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку теорії і практики професійної освіти вельми актуальною є проблема ефективної організації навчального процесу, що пов’язано передусім з розробленням методів і технологій формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців. Зацікавлення теоретиків і практиків технологізацією навчання спонукає по-новому поглянути на проблему взаємозв’язку форм, методів і засобів формування професійно-комунікативних умінь, оскільки сучасні тренінгові технології є однією з найпопулярніших форм навчання. Потреба впровадження таких технологій ґрунтується на тому, що студенти агроекономічного профілю мають розглядати мовні явища не стільки в системно-структурному аспекті, скільки у взаємозв’язку мови з професійним спілкуванням.

Аналіз актуальних досліджень. В психолого-педагогічній науці нині немає загальноприйнятої дефініції тренінгу, при цьому практично всі дослідники сходяться на тому, що цей термін має англійське походження й у перекладі означає навчання, виховання, підготовка. Водночас слід підкреслити, що тренінг не є чимось кардинально новим, адже систему тренінгів було ефективно використано ще в 30-х рр. XX ст., інша справа, що форми тренінгу з часом модернізуються [1, 310–311]. У вітчизняній

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

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

психолого-педагогічній науці тренінги почали активно розроблятися лише наприкінці XX ст., проте сучасна педагогічна наука нараховує більше 100 різних видів тренінгів, серед яких, на думку Л. А. Медвідь, у процесі підготовки фахівців економічного профілю доцільно використовувати такі їх групи: професійний тренінг (бізнес-тренінг, корпоративний, маркетинг-тренінг та ін.); тренінг лідерства (проблем конкуренції та влади, управління конфліктами й ін.); соціально-психологічний тренінг, зорієнтований на розвиток соціально-психологічних характеристик особистості; комунікативний тренінг (ведення переговорів, спілкування, формування комунікативних умінь) [4]. Проте, як стверджує О. В. Сидоренко, будь-який тренінг, незалежно від того як його називають, за своєю сутністю є психологічним [8, 18]. Розвиток теорії та методики тренінгового підходу щодо формування вмінь професійного спілкування студентів агроекономічного профілю знаходиться на початковому етапі, тому подальшого дослідження потребує розробка та обґрунтування тренінгу з формування вмінь професійного спілкування майбутніх економістів-аграрників, адаптованого до умов аграрного закладу вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні аспекти тренінгу та принципів ефективного його впровадження з метою формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу підходів до визначення сутності тренінгу свідчать про його багатоаспектність, оскільки він розглядається як метод, організаційна форма, засіб навчання, педагогічна технологія тощо. Досить поширеною є точка зору, згідно з якою тренінг належить до активних методів навчання, з чим важко погодитися, оскільки, по-перше, «активних методів» навчання не існує, а є методи активного навчання, по-друге, власне сам тренінг є збірною педагогічною категорією, яка включає в себе комплекс методів активного навчання. Л. В. Бондарєва доводить, що тренінг доцільно розглядати як педагогічну технологію навчання, оскільки він має чіткий алгоритм використання й гарантує досягнення запланованого результату в ході активної навчальної діяльності студентів, що передбачає виконання тренінгових вправ [3, 15]. Досить ґрунтовним є визначення тренінгу як цілезорієнтованої, спеціально впорядкованої системи методів роботи й спеціальних вправ, що забезпечують підготовку майбутніх фахівців до умов професійної діяльності [2, 5]. У своїх дослідженнях ми виходимо з того, що тренінг – це послідовна реалізація на практиці заздалегідь спроектованої програми різноманітних методів активного навчання та вправ,

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

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

адаптованих до умов професійної діяльності майбутніх фахівців агроекономічного профілю, для формування в них умінь професійного спілкування. Можна погодитися з тим, що тренінгові заняття є однією із форм інтерактивного навчання.

Спираючись на дослідження О. В. Аксьонової [1] та В. І. Свистун [7], можна стверджувати, що від інших форм і засобів навчання тренінг відрізняється граничністю цілей (зусилля спрямовуються на досягнення чітко визначеної мети); поведінковою спрямованістю (розширює не стільки знання, скільки сприяє відпрацюванню конкретних моделей поведінки й формування відповідних умінь); прикладним характером (підпорядкований розв'язанню практичних ситуацій); високою інтенсивністю і досить короткою тривалістю; атмосферою невимушеності й свободи спілкування між його учасниками; спрямованістю на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку не тільки й навіть не стільки з боку тренера, скільки від самих учасників.

Організаційною формою реалізації педагогічної технології формування професійно-комунікативних умінь студентів агроекономічного профілю став розроблений нами тренінг «Професійне спілкування економіста-аграрника». Під час розробки тренінгової програми нами не ставилося на меті досягнення максимального рівня сформованості вмінь професійного спілкування майбутніх економістів-аграрників, адже як інтегративні властивості особистості ці вміння не є сталими й незмінними, а формуються впродовж усього професійного життя. Зважаючи на це, головне завдання вбачалося в тому, щоб забезпечити формування вмінь професійного спілкування на достатньому рівні та дати поштовх розвитку (саморозвитку) цих умінь у майбутньому.

В основу тренінгу покладено технологічний підхід, розроблений у лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України під керівництвом Л. М. Карамушки [10, 56–57]. Тренінгова програма відповідно до цього підходу здійснювалася за таким загальним дизайном: а) змістовно-смисловий компонент – використання методів і форм роботи, що сприяють розумінню майбутніми економістами сутності професійного спілкування та його істотних характеристик; б) діагностичний компонент – використання методів і форм роботи, що забезпечують майбутнім фахівцям агроекономічного профілю діагностику компонентів власного рівня сформованості вмінь професійного спілкування та найбільш важливих особистісних характеристик, необхідних для цього спілкування; в) корекційно-розвивальний компонент – використання методів і форм роботи, необхідних для

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

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

оволодіння студентами вміннями професійного спілкування.

На відміну від наявних комунікативних тренінгів, наш підхід до конструювання тренінгу як засобу формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю базується на таких основних теоретичних положеннях: вихідним базисом і концептуальним підґрунтям для розробки тренінгу стала структура професійного спілкування економіста-аграрника, яку розглядаємо як систему, що складається з трьох структурних компонентів – комунікативного, перцептивного й інтерактивного; зміст тренінгу має відтворювати особливості професійно-комунікативної діяльності майбутнього економіста аграрної сфери й вибудовуватися так, щоб сприяти оволодінню ним системою вмінь професійного спілкування, системотвірним фактором якої є мовленнєві вміння; формування вмінь професійного спілкування відбувається поетапно з визначенням мети й завдань кожного етапу, при цьому не виключається одночасне формування кількох видів умінь або ж одних і тих же вмінь на різних етапах практичної реалізації тренінгової програми.

У психолого-педагогічній практиці однією з найскладніших проблем є визначення принципів побудови й проведення тренінгових занять, особливо з урахуванням специфіки організації навчального процесу у вищій школі. Найбільш поширеною є точка зору, згідно з якою основними принципами ефективного проведення тренінгу є такі: добровільність, активність, «тут і тепер», «Я-висловлювання», конфіденційність та рівноправність. Проте як свідчить аналіз, останнім часом з’явилися й інші підходи до визначення вказаних принципів. Один із них знаходимо в публікації Т. В. Остафійчук, яка вважає, що основні принципи тренінгу пов’язані із загальнодидактичними та запропонувала відносити до них такі: створення мотиваційного, рефлексивного та пошуково-евристичного мікросередовища, вільного вибору й безоцінних суджень, адекватного рівня труднощів, навчальних проблемних ситуацій, чергування логічної й евристичної діяльності [9]. На думку І. М. Мельничук і В. Я. Чорній, під час організації комунікативних тренінгів доцільно реалізовувати такі принципи: організації руху (принцип розвитку подій); організації простору (принцип метафоризації); організації часу (принцип трансспективи) [5].

Необхідно зазначити, що переважна більшість опублікованих праць щодо проведення тренінгів розраховані на підготовку вже сформованих фахівців і не враховують соціально-психологічні особливості студентських груп. Одна з ключових особливостей полягає в тому, що студенти знайомі між собою та добре поінформовані один про одного і їхнє спілкування

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

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

продовжується поза межами занять, оскільки вони зазвичай проживають в одному гуртожитку. Отже, структуру навчальної групи формують студенти та їх поєднання в певні групи взаємовідносинами формального й неформального характеру. За таких обставин важко дотримуватися принципу конфіденційності, хоча, на наш погляд, це суттєво не впливає на ефективність проведення тренінгу. Водночас у цьому випадку недоцільним буде проведення вправ, пов'язаних із знайомством учасників тренінгу один з одним. Ще одна особливість пов'язана з чисельністю студентів у групі, яка зазвичай знаходиться на рівні 20–25 осіб, тобто це дещо більше, ніж рекомендується багатьма теоретиками й практиками тренінгу (10–15 осіб). Проте, як свідчать дослідження, багато тренерів досить успішно проводили тренінги у відносно великих групах (30–40 осіб), тому реалізацію тренінгової програми щодо формування вмінь професійного спілкування в студентській групі можна вважати цілком виправданою. Варто також звернути увагу на те, що студентські академічні групи хоча й переважно гомогенні (подібні) за віковим складом, проте вони є гетерогенними за типологічними складом, тобто студенти відрізняються між собою за типами особистості й стилями поведінки, рівнем інтелекту, психологічними проблемами та переконаннями й ціннісними орієнтаціями. Тому для повноцінної організації тренінгової роботи доцільно було гармонійно поєднувати різні методи активного навчання.

З огляду на вищевикладене, а також враховуючи мету й завдання нашого дослідження, в основу тренінгової роботи було покладено такі принципи (табл. 1).

Таблиця 1

Основні принципи тренінгової роботи з формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців агроекономічного профілю

Назва принципу	Стисла характеристика
Активність	передбачає необхідність створювати відповідні умови для вияву активності групи, тобто всі учасники тренінгу повинні брати активну участь у тому, що відбувається під час тренінгу. Під час занять студенти постійно залучаються до різних дій: обговорення й програвання рольових ситуацій, ігор, виконання вправ, спостереження за заздалегідь наданими критеріями за поведінкою (діями) інших учасників
Дослідницька творча позиція	тісно пов'язана з принципом активності, адже саме така позиція зумовлює відкритість до нового досвіду, здатність і прагнення активно спостерігати за власними особистісними змінами. Передбачає створення таких ситуацій, коли учасникам потрібно самостійно знайти рішення проблеми й сформулювати уже відомі закономірності спілкування

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

«Тут і тепер»	орієнтує учасників тренінгу на те, щоб предметом їх аналізу постійно були процеси, що відбуваються в групі в певний момент дії, почуття, що переживаються в конкретний момент, думки, що панують у цей момент. Концентрація уваги на тому, що відбувається на конкретному занятті й акцент на конкретних ситуаціях сприяє більш глибокій рефлексії учасників, зосередженню уваги на собі, своїх думках і розвитку навичок самоаналізу
Об'єктивації (усвідомлення) поведінки	забезпечення під час навчального процесу зміни поведінкової позиції учасників з імпульсивного (інтуїтивного), стереотипного на об'єктивований рівень, що дає змогу здійснювати зміни під час тренінгу. Універсальним засобом цього процесу є зворотний зв'язок
Використання зворотного зв'язку між членами групи	завдяки цьому зв'язку кожен учасник тренінгу отримує уявлення про те, які емоційні реакції в членів групи викликає його поведінка; як він сприймається оточуючими; у яких випадках його інтерпретація ситуацій спілкування є неадекватною
«Відвертість і відкритість»	головне в роботі групи – не лицемірити й не обманювати. Чим більш відвертими є розповіді про те, що справді хвилює та цікавить учасників, тим більш відвертим є виявлення почуттів, тим більш успішною стає й робота групи в цілому
Принцип «Я»	основна увага учасників має бути зосереджена на процесах самопізнання, на самоаналізі й рефлексії. Оцінювання поведінки кожного члена групи здійснюється через висловлювання власних почуттів і переживань, що виникають з того чи іншого приводу, в тій чи іншій професійній ситуації
«Я висловлювання»	передбачає необхідність викладати думки лише від першої особи: я вважаю, я відчуваю, що . . . Цей принцип ґрунтується на тому, що кожен із учасників не може, напевно, знати думки інших і відповідати за них, тому необхідно використовувати «Я висловлювання»
Соціального партнерства	передбачає організацію спілкування з урахуванням інтересів, думок, почуттів, цінностей інших учасників, а не для досягнення однією із сторін цілей за рахунок інтересів інших, що створює в тренінговій групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості й надає змогу учасникам експериментувати з власною поведінкою, не соромлячись помилок
Доброзичливого ставлення до всіх учасників групи	полягає в тому, що в усіх є переваги й недоліки, тому сприймати кожного слід таким, яким він є (позитивне ставлення до особистості кожного учасника тренінгу в цілому при конфронтації за окремими формами його поведінки, які необхідно змінити)

Переважна більшість принципів тренінгової роботи не нові, оскільки їх витоки були закладені в концепції соціально-психологічного навчання (Ю. Л. Ємельянов, Л. А. Петровська, Т. С. Яценко), й були нами сформульовані, спираючись на праці О. В. Киричука, С. І. Макшанова, Л. О. Савенкової [6]. У той же час, на відміну від наявних підходів, вони, по-перше, враховують специфіку організації навчання у вищій школі; по-друге, розглянуті крізь призму формування вмінь професійного спілкування, тому

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

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

послідовна реалізація названих принципів розглядалася як одна з умов ефективності тренінгу.

За своєю структурою тренінг складається зі вступу, основної частини та заключної частини. Вступна частина має назву «Професійне спілкування економіста-аграрника: структура, функції, генезис» і присвячена вона розгляду концептуальних аспектів вказаного спілкування. Основна частина містить чотири міні-модулі: 1) »Культура фахового мовлення як складник культури професійного спілкування економіста»; 2) »Невербальні засоби та механізм взаєморозуміння в професійному спілкуванні економіста-аграрника»; 3) »Взаємодія та самоуправління в професійному спілкуванні економіста аграрного профілю»; 4) »Організація ефективного професійного спілкування й раціональної поведінки фахівця агроекономічного профілю в конфліктних ситуаціях». Модульна побудова тренінгу забезпечує гнучкість навчання, можливість його модифікації, а також логічність і завершеність певної частини й курсу в цілому.

Реалізація змістовно-смислового, діагностичного й корекційно-розвивального компонентів кожного із зазначених модулів технології здійснювалася через систему інтерактивних технік (комплекс методів інтерактивного навчання), зокрема: презентації, міні-лекції, міні-кейси, «мозкові штурми», рольові й ділові ігри, дискусії, робота в парах і малих групах, метод проектів, складання й розв’язування тематичних кросвордів, психогімнастичні вправи, психологічні практикуми тощо. При цьому значна увага приділялася обговоренню зі студентами результатів виконання практичних вправ і рефлексії власних дій. Невід’ємним компонентом тренінгу стало використання наприкінці кожного тренінгового заняття міні-кейсів як інтегрального завдання, покликаного допомогти студентам перенести сформовані вміння в реальність. Тобто аналіз і вирішення проблемних професійно-комунікативних ситуацій слугували інструментом для закріплення й перенесення в реальність здобутих знань і вмінь під час виконання тренінгових вправ і процедур.

Співвідношення й послідовність використання методів і форм роботи на кожному тренінговому занятті визначалося конкретною темою й особливостями аудиторії. Водночас загальний підхід до проведення тренінгових занять передбачав наявність таких структурних блоків: організаційний блок (повідомлення теми, мети, плану й процедури тренінгового заняття); блоки активізації (афоризми, цитати, цікаві факти та приклади) та актуалізації опорних знань (обговорення досвіду студентів); діагностичний блок (діагностика індивідуального рівня готовності студента

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

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

до фахово-комунікативної діяльності); інформаційний блок (обговорення основних теоретичних положень, провідних проблем теми); блок практичних завдань (розвиток і тренування вмінь професійного спілкування студентів); зворотний зв'язок (обговорення результатів виконання всіх завдань, що надаються до тренінгу та під час його проведення, рефлексія). Деякі особливості притаманні першому тренінговому заняттю й підпорядковувалися тому, що воно є вступним до тренінгу, тому організаційний блок включав повідомлення теми, мети, плану й процедури тренінгу, встановлення правил і принципів роботи, виявлення очікувань студентів щодо результатів тренінгу, а діагностичний – вхідне анкетування, діагностику індивідуального рівня сформованості вмінь професійного спілкування студентів; специфіка підсумкового заняття тренінгу полягала в тому, що діагностичний блок охоплював презентацію індивідуальних програм саморозвитку вмінь професійного спілкування студентів та їх оцінювання, вихідне анкетування, діагностику індивідуального рівня сформованості вмінь професійного спілкування, загальний аналіз результатів тренінгу, підсумкову рефлексію).

Характерною особливістю розробленої та реалізованої на практиці тренінгової програми є те, що вона забезпечує доцільне поєднання як аудиторної, так і самостійної роботи, як індивідуальної, так і групової роботи. Так, додатково до аудиторної роботи студентам обов'язково пропонувалася самостійна робота, що полягає у самостійному виконанні домашніх завдань, об'єднаних у два блоки: 1) обов'язкові завдання для всіх (теоретичне завдання – підготуватися до виступу в обговоренні теоретичних питань за темою; проектне творе завдання з науково-дослідної роботи); 2) індивідуальні завдання на вибір (підготувати виступ, доповідь, реферат з теми; написати тези, статтю, есе; виступити на науково-практичній конференції; підготувати кросворд за темою; підготувати інноваційний метод вивчення теми (міні-тренінг, або ділову, рольову чи інтелектуальну гру, або кілька міні-кейсів чи ситуаційних вправ)). Для ефективності реалізації самостійної роботи здійснювалася консультативна робота (індивідуальна й групова). Під час проведення консультацій проводилася бесіда викладача зі студентами з приводу проблем, що пов'язані з професійним спілкуванням. Майбутні фахівці агроекономічного профілю мали змогу отримати відповіді на запитання з приводу роз'яснення результатів тестування, розвитку своїх комунікативних здібностей і вмінь, подолання труднощів у професійному спілкуванні, а також щодо виконання індивідуальних науково-дослідних

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

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

завдань, які тематично входили в індивідуальні програми саморозвитку вмінь професійного спілкування. Ці програми передбачали визначення кожним студентом перспектив подальшої індивідуальної діяльності щодо вдосконалення вмінь професійного спілкування. Контроль та оцінювання результативності виконання самостійної роботи здійснювався на підставі презентації її результатів.

Тепер вважаємо за доцільне розкрити особливості дизайну одного із міні-модулів, а саме «Невербальні засоби та механізм взаєморозуміння в професійному спілкуванні економіста-аграрника» (табл. 2), який найбільший за бюджетом часу й охоплював три тренінгові заняття. Так, на першому занятті спочатку виконувалися психогімнастичні вправи, спрямовані на формування невербальних умінь, потім проводився психологічний практикум: «Впізнай емоцію за мімікою». Третє завдання було пов'язано з вирішенням тематичного кросворду, після чого організовувалася робота з мікроситуаціями (інсценування коротких рольових сюжетів) та виконувалося творче завдання (робота в малих групах).

Таблиця 2

Дизайн міні-модуля 2: «**Невербальні засоби та механізм взаєморозуміння в професійному спілкуванні економіста-аграрника**»

<table>
<tr><td colspan="3">Мета: оволодіти невербальними засобами спілкування, соціальною перцепцією, технікою самопрезентації й створення позитивного іміджу, навчитися долати комунікативні бар'єри</td></tr>
<tr><td colspan="3">Конкретизовані навчальні цілі:</td></tr>
<tr><td>пізнавальна:</td><td>практична:</td><td>мотиваційна:</td></tr>
<tr><td>систематизувати, узагальнити й засвоїти інформацію щодо невербальних засобів і механізму взаєморозуміння в професійному спілкуванні</td><td>сформувати немовленнєві та перцептивні вміння, уміння самопрезентації та активного слухання, а також розвинути емпатію та рефлексію в майбутніх економістів</td><td>осмислити важливість невербальних засобів і соціальної перцепції в професійному спілкуванні, набути прагнення досягти більш високого рівня володіння цими вміннями</td></tr>
<tr><td colspan="3">Конкретні вміння професійного спілкування економіста, що формуються:</td></tr>
<tr><td colspan="2">основні</td><td>супутні:</td></tr>
<tr><td colspan="2">невербальні (немовленнєві) вміння;
активно рефлексивно й нерефлексивно слухати співрозмовника, розуміти його внутрішні переживання й мотиви;
соціальної перцепції («читання з обличчя»);
орієнтуватися в ситуації професійного спілкування;
адекватно сприймати, усвідомлювати, правильно інтерпретувати та передавати інформацію під час спілкування;
вміння самопрезентації, тобто «подати себе» в цей момент у потрібному аспекті</td><td>мовленнєві (вербальні) вміння;
композиційно будувати, реалізовувати план професійного спілкування та прогнозувати його кінцеві результати;
встановлювати й підтримувати професійний контакт (емоційний і пізнавальний) та управляти ним;
відчувати, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні</td></tr>
</table>

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

Тематичний план
І. Невербальні компоненти професійного спілкування економіста і їх роль у механізмі соціальної перцепції (інформаційно-пізнавальний компонент)
1. Сутність і структура невербальних засобів професійного спілкування
2. Особливості кінетичних засобів професійного спілкування
3. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу економіста в професійному спілкуванні
4. Механізм сприйняття й розуміння в професійному спілкуванні
5. Технологія активного рефлексивного слухання як засіб встановлення зворотного зв'язку
6. Труднощі й бар'єри в професійному спілкуванні та шляхи їх подолання
ІІ. Комплект методик для діагностики невербальних засобів спілкування та вмінь соціальної перцепції (діагностичний компонент)
1. Методика оцінки власного іміджу
2. Тест «Оцініть свій імідж» (за Дж. Ягером)
3. Шкала самомоніторингу М. Снайдера
4. Шкала вимірювання тактик самопрезентації С. Лі, Б. Куіглі та ін. (модифікація О. А. Пікульової)
5. Тест на визначення умінь і здібностей слухати співрозмовника
6. Методика дослідження рівня емпатійних тенденцій І. М. Юсупова
ІІІ. Тренінг формування немовленнєвих і перцептивних умінь та самопрезентації економіста (корекційно-розвивальний компонент)
Заняття 1. Розвиток невербальних засобів професійного спілкування
Заняття 2. Формування вмінь самопрезентації й позитивного іміджу економіста
Заняття 3. Механізм взаєморозуміння. Комунікативні бар'єри в професійному спілкуванні економіста й шляхи їх подолання

Завершувалося вказане заняття, як й інші з цього тренінгу, аналізом проблемних фахово-комунікативних ситуацій (робота в малих групах (3-5 осіб) з міні-кейсами). Аналогічний дизайн мають й інші міні-модулі розробленого тренінгу.

Висновки. Результати дослідження свідчать про доцільність впровадження тренінгу «Професійне спілкування економіста-аграрника» в систему вищої аграрної освіти для формування в майбутніх фахівців агроекономічного профілю вмінь професійного спілкування, адже апробація вказаного тренінгу впевнила у значному зростанні рівнів володіння студентами цими вміннями, визначення яких (рівнів) здійснювалося на основі спеціально обґрунтованих критеріїв і показників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін : навч. посібник / О. В. Аксьонова. – К. : КНЕУ, 2006. – 708 с.

2. Бізнес-тренінги для економістів : навч. посібник / Н. Ю. Бутенко, О. О. Герасименко, О. Ю. Гулевич та ін. – К. : КНЕУ, 2007. – 280 с.

3. Бондарєва Л. В. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організації в економічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Бондарєва. – К., 2006. – 20 с.

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

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

4. Медвідь Л. А. Впровадження тренінгових технологій з метою формування ключових компетентностей в економічному університеті [Електронний ресурс] / Л. А. Медвідь // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : http://www.ime.edu-ua.net/em.html.

5. Мельничук І. М. Психолого-педагогічний тренінг як активний засіб підвищення комунікативної компетентності майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери / І. М. Мельничук, В. Я. Чорній // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. – С. 97-101

6. Савенкова Л. О. Тренінг як засіб формування психолого-педагогічної компетентності викладачів / Л. О. Савенкова // Наукові праці. – Вип. 95, Т. 108. Педагогіка. – М. : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – С. 90–94.

7. Свистун В. І. Тренінговий метод формування управлінської компетентності у майбутніх керівників-аграрників / В. І. Свистун // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Х., 2005. – № 11. – С. 36–42.

8. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 329 с.

9. Остафійчук Т. Методологічні засади психологічного тренінгу педагогічної креативності викладачів-лінгвістів / Т. Остафійчук // Вісник Академії управління МВС. – 2009. – № 1. – С. 128–137.

10. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник / [Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова, О. В. Винославська та ін.] ; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Кучер. Тренинг как средство формирования умений профессионального общения будущих экономистов-аграрников.

В статье раскрыты особенности проведения тренинга «Профессиональное общение экономиста-аграрника». Представлено содержание и структуру тренинга, подробно описаны принципы проведения тренинга. Отмечено необходимость применения тренинга в системе высшего аграрного образования для подготовки будущих специалистов агроэкономическая профиля к профессиональному общению.

***Ключевые слова**: тренинг, умение, профессиональное общение, формирования, экономист-аграрник, принципы, технологический подход.*

SUMMARY

A. Kucher. Training as means of forming professional communication skills of future economists of agrarian profile.

The features of conducting of training «The professional communication of agrarian economist» are exposed in the article. Maintenance and training structure are presented; it's described in details the principles are used in the process of organizing of the training. It's stressed that application of training in the system of higher agrarian education for preparation of future specialists of agroeconomic profile for the professional communication.

Key words: training, skills, professional communication, forming, economist of agrarian profile, principles, technological approach.

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

УДК 378.147:37.025

С. О. Микитюк
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ

У статті розкрито елементи освітнього середовища, можливості цілеспрямованого проектування й реалізації потенціалу середовища в підтримці індивідуально-професійного становлення майбутнього педагога. Розвиток освітнього середовища кафедри подано на основі проектування інформаційного, творчо-діяльнісного і загальнокультурного компонентів з використанням сучасних інформаційних технологій, обґрунтованих показників моніторингу ефективності впливу освітнього середовища кафедри на розвиток майбутнього фахівця педагогічного профілю.

***Ключові слова**: ресурс, освітнє середовище, університет, кафедра, факультет, професійна освіта.*

Постановка проблеми. Формування особистісної сфери фахівця педагогічного профілю здійснюється під впливом не тільки цілеспрямованого освітнього процесу, але й специфічного професійного середовища, яке створюється професорсько-викладацьким складом у вищому навчальному закладі, педагогами-професіоналами у навчальних закладах під час виробничих педагогічних практик. Сучасні дослідники [1; 4] розглядають середовище як узагальнений, сукупний, об’єднаний, цілісний чинник розвитку особистості, що відіграє визначальну роль у модифікації професійної поведінки, яка розгортається як наслідок запланованих керованих факторів середовища.

Посилення інтересу науковців до середовища в системі ресурсного забезпечення освітнього процесу пояснюється розробкою проблематики особистісно орієнтованої педагогіки, індивідуального підходу до організації навчально-виховного процесу [5]. Розвиток особистості майбутнього педагога є вираженням середовищної природи особистісної соціалізації індивіда, коли набуває значення керування процесами розвитку і саморозвитку особистості: педагогічна взаємодія здійснюється не через предметну діяльність, спрямовану на розвиток понятійного мислення, розумових дій, а через створення певного середовища, у якому розгортаються ситуації й події, що зумовлюють прояв особистісних характеристик і формування професійних компетенцій.

Аналіз актуальних досліджень. Вплив середовища на розвиток людини розглядав як у працях класиків педагогіки – К. А. Гельвеція, Я. А. Коменського, Р. Оуена, Ж.-Ж. Руссо, так і у працях вітчизняних педагогів і громадських діячів: П. Каптерєва, М. Пирогова, Л. Толстого,

В. Шульгіна та ін. Велику увагу розробкці питань взаємозв'язку середовища й освітнього процесу приділяли М. Йорданський, А. Пінкевич, С. Шацький, а також Г. Костюка.

Специфіка освітнього середовища й різні аспекти средовищної проблематики відображено у працях Д. Бєляєва, В. Бочарової, Ю. Бродського, Н. Вьюнової, В. Петровського, П. Семенова, М. Скаткіна, В. Слободчикова. Нові аспекти проблеми виявлено в дослідженнях «дидактичних комп'ютерних середовищ» (Є. Данильчук, А. Коротков, А. Петров), «етнокультурних середовищ» (Г. Волков, О. Мукаєва, А. Панькін).

Проблему ресурсного забезпечення педагогічного процесу у навчальних закладах України вивчали О. Безпалько і Т. Семигіна. Діяльність ресурсних центрів вищих навчальних закладів розглядалася у працях вітчизняних науковців,а саме: Н. Заверико, І. Звєрєвої, Г. Радчук. Дослідники Т. Лях, Т. Цюман та К. Шендеровський у своїх працях аналізують підходи до менеджменту ресурсних центрів.

Однак, незважаючи на численні наукові публікації з окремих аспектів проблеми педагогічного потенціалу середовища, його функцій і структури, багато важливих питань залишаються невирішеними, серед них і питання про освітнє середовище вищого навчального закладу як професійно-індивідуально-розвиваючий феномен. Власне кажучи, немає спеціальних праць, що розкривають роль освітнього середовища ВНЗ у розвитку професіоналізму та особистості майбутнього педагога.

Не вивчено методологію йі технологію застосування середовища як ресурсу в системі професійної освіти і проектування саморозвитку майбутніх педагогів. Актуальність зазначеної проблеми дослідження зумовлена суперечностями між:

– численними даними про вплив середовища установи вищої професійної освіти на розвиток фахівця і відсутністю концептуальних основ, що розкривають механізми впливу средовищних факторів на розвиток студента і виступають орієнтовною основою проектування і створення освітнього середовища розвиваючого типу;

– необхідністю інтенсивного входження майбутнього фахівця в середовище професійного спілкування, творчо-ділових і міжособистісних контактів і відсутністю спеціальної роботи кафедр, факультетів, інститутів зі створення середовищ індивідуально-професійного розвитку, що зумовлено відсутністю наукових уявлень про структуру, функції та умови реалізації індивідуально-розвиваючого потенціалу освітнього середовища на рівні університету у цілому;

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

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

– становленням інформаційного простору вищої школи у зв'язку з розширенням використання нових інформаційних технологій і відсутністю досліджень з питань проектування й оцінки впливу інформатизації на становлення нової якості освітнього середовища вищого навчального закладу.

Мета статті – проаналізувати елементи вказаного педагогічного феномену, обґрунтувати можливості цілеспрямованого проектування і реалізації потенціалу середовища в підтримці індивідуально-професійного становлення фахівця педагогічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Досліджувати середовище як ресурс педагогічного процесу – означає виявити його специфічні можливості як джерела професійного й особистісного досвіду кожного учасника навчально-виховного процесу, стимулів самореалізації майбутнього фахівця у професійно значущих суспільних об'єднаннях.

Сучасний етап науково-педагогічних досліджень характеризується орієнтацією на цілісність і системність в оцінці факторів особистісного й професійного зростання майбутнього фахівця [2; 5], що спонукує звернутися й до середовищного феномену. Дослідження освітнього середовища вищого навчального закладу як педагогічного ресурсу дасть можливість подолати розрив між визнанням освітнього середовища фактором, що суттєво впливає на розвиток фахівця, і недостатнім використанням середовищного підходу як методології дослідження, проектування й відповідно втілення технології реалізації цілісного освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Множинність середовищ, у яких перебуває особистість, що формується, структурована середовищним простором, у якому різні типи середовищ роблять специфічний внесок у професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця. Види середовищ у закладі вищої професійної освіти доцільно типологізувати за: функціями у професійно-особистісному розвитку майбутнього фахівця; адекватністю профілю освітньої установи; організаційно-діяльнісними елементами, поданими у середовищі; масштабом залучених у середовищну «нішу» учасників педагогічного процесу; структурно-якісними характеристиками, що відображають взаємодію середовищних факторів зі змістовними і процесуальними характеристиками професійної освіти.

Варто зазначити, що тенденції розвитку вищої педагогічної освіти свідчать про пріоритетне значення середовищ, які активізують потенціал творчості, компетентності і конкурентоспроможності студентів.

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

Середовище, як ресурс професійної освіти, можна уявити як сукупність дослідницьких процедур, що включають виявлення факторів, які створюють домінату розвитку особистості майбутнього фахівця і відповідно тип середовища; установлення взаємовпливу організованого навчання і середовищних умов, що породжують варіативні моделі поведінки і розвитку студентів; проектування оптимальної композиції комунікативних, інформаційних, навчальних, творчих, дозвіллєвих середовищ.

Аналіз стану психоемоційного комфорту студентів в освітньому середовищі, їх взаємодії на рівні сприйняття, пізнавально-професійної діяльності, а також урахуванняпсихолого-педагогічних особливостей студентства вищих педагогічних навчальних закладів приводить до висновку про різноплановий вплив середовища на розвиток і саморозвиток особистості студента та необхідності врахування середовищних факторів (керованих і некерованих) і різноманіття середовищ, що забезпечують розвиток студента як особистості й професіонала.

Освітнє середовище впливає на реалізацію індивідуально-професійного потенціалу викладача. Значення освітнього середовища для саморозвитку кожної особистості насамперед забезпечується взаємозв’язком з індивідуальним досвідом студента і викладача, співвіднесеністю з їх життєвим соціальним контекстом. Уявлення про індивідуальне значення сприйняття людиною освітнього середовища вищого навчального закладу є підставою для виділення і реалізації властивих йому функцій: інтегративної, адаптивної, соціокультурної, індивідуально-професійного розвитку і саморозвитку кожного індивіда.

Як ознаки ефективного впливу середовища освітньої установи на особистість майбутнього фахівця , що розвиваєтьс,я можуть бути виділені:

– повнота (різнобічність) входження в середовище, відкриття можливостей самореалізації в навчальній, інформаційній, професійній сферах вищого навчального закладу, сфері міжособистісного спілкування різного рівня – від епізодичного партнерства до ціннісно орієнтаційної події, партнерських відносин, дружби, любові;

– визначення кожним учасником педагогічного процесу стійкої сфери взаємодії у межах суспільних об’єднань (студентського і педагогічного колективу, факультету, лабораторії, секції, клубу, групи, яка виступає як своєрідна референтна група, що забезпечує відкрите, творче, неформальне спілкування і саморозвиток);

– ставлення до середовища освітньої установи як до джерела додаткового професійного й особистісного досвіду, присутність якого певною мірою «добудовує» освіту до рівня цілісності.

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

За допомогою дослідження встановлено, що середовище як ресурс педагогічного процесу є цілісним, має три структурні рівні організації: 1. Освітнє середовище як динамічна цілісність, що інтегрує взаємодії просторових відносин архітектурної, матеріально-технічної, соціокультурної (гуманітарної), інформаційної, виховної та інших складових середовища педагогічного процесу. 2. Освітнє середовище як сукупність вибудуваних за концентричним принципом компонентів: освітнє середовище кафедри, факультету, середовище навчання курсу, групи, середовище установи, у якій здійснюється виробнича практика. 3. Освітнє середовище вищого навчального закладу як духовна спільність, що виникає в міжсуб'єктній взаємодії і сприяє професійно-особистісному становленню майбутнього фахівця. Причому своєрідним стрижнем освітнього середовища є ціннісна спільність і традиції вищого навчального закладу.

Використання освітнього середовища як ресурсу сприятиме реалізації компетентнісного підходу. За останні кілька років у нормативну і практичну сфери професійної педагогічної освіти було введено поняття «компетентність», яке, згідно зі справедливим визначенням В. Краєвського й О. Хуторського, сприяє розв'язанню проблеми використання освітнього середовища як ресурсу у становленні майбутніх фахівців. Сучасна молодь має відкритий доступ до інформаційних ресурсів, може добре опанувати набір теоретичних знань, але часом зазнає значних труднощів під час їх застосування на практиці. Володіння певною освітньою, особистісною чи професійною компетентностями передбачає, що людина не просто засвоїла певну суму знань і вмінь, а комплексну процедуру, що припускає відповідну сукупність освітніх компонентів для ефективного здійснення певних видів і напрямів діяльності у конкретному середовищі. Однак компетентність містить не тільки знання і вміння, тобто когнітивний та операційно-технологічний компоненти, але припускає мотиваційну, етичну і соціальну складові.

У теорії соціального керування якість середовища для формування конкретних груп компетенцій майбутніх педагогів визначається: рівнем досягнення поставлених цілей сукупно педагогічним колективом навчального закладу, персонально кожним учасником педагогічного процесу; відповідністю чітко визначеним на державному рівні стандартам фахової підготовки; ступенем задоволення очікувань споживачів освітніх послуг.

Технологія роботи кафедри з проектування і створення освітнього середовища як системи умов професійно-особистісного розвитку і саморозвитку студентів включає два стратегічні напрями: розвиток

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

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

структур середовища, що дозволяють студенту реалізувати свою індивідуальність; виховання середовищно активної позиції самого студента. У результаті ця система діяльності кафедри уявляється як соціально-педагогічна технологія, що забезпечує:

1) формування у студентів відчуття належності до духовно-професійного співтовариства університету;

2) вироблення кафедрою своєї професійно-етичної позиції, створення системи презентації професійних цінностей і зразків професійної діяльності;

3) створення різноманітних структур і сфер діяльності (суспільних лабораторій, наукових товариств, клубів за інтересами, проектних команд), що дозволяють студентам реалізувати свої професійні і духовні запити в середовищі кафедри;

4) актуалізацію можливостей неформальних зустрічей викладачів і студентів, довірчих відносин, залучення студентів до творчої лабораторії кожного викладача;

5) створення відкритої і доступної студентам інформаційної бази діяльності кафедри;

6) розробку і реалізацію на кафедрі різних моделей самостійної навчально-проектної діяльності.

Проектування ситуації особистісного розвитку як середовищного ресурсу відрізняється від створення навчальних ситуацій на основі постановки предметних завдань, оскільки ґрунтується на включенні студентів у різноманітні середовищні контакти, що розширюють простір їх життєдіяльності, імітують з більшим ступенем повноти світ майбутньої професії і забезпечують свідомий вибір способу життя у професійному середовищі, коло спілкування, зразки ставлення до професії, на які буде орієнтуватися фахівець, що формується.

Залучення особистості до освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу вже на початковому етапі навчання забезпечує особистісний і професійний розвиток студента в напрямку освоєння специфічного способу життя у професійному середовищі.

Дослідженням установлено, що оптимального рівня у професійному навчанні майбутніх фахівців педагогічного профілю можна досягти, якщо освітнє середовище як ресурс передбачатиме опору на потреби кожного учасника педагогічного процесу щодо: визначення змісту особистісного і професійного саморозвитку високої міри соціальної самостійності і громадянської активності. Для організації освітнього середовища також велике значення має моніторинг і

врахування життєвого і професійного досвіду учасників педагогічного процесу, популяризація ідеї про усвідомлення кожною особистістю необхідності постійної зміни змісту, способів, стилю власної діяльності. Доцільною є чітка практична спрямованість змісту і форм діяльності у процесі підвищення професіоналізму професорсько-викладацького складу університету. Адже доросла професійна аудиторія дуже уважно ставиться до обґрунтування того, навіщо потрібно вивчати представлений матеріал, які негативні наслідки пов'язані з незнанням. Дорослі не шкодують часу і сил, щоб зрозуміти, навіщо і чи варто витрачати час і сили на вивчення того, що їм пропонують. Для реалізації потреби в самостійності необхідно давати можливість учителю здійснити самостійний вибір з кількох альтернатив [3, 45].

Професійний і життєвий досвід дорослих, що навчаються, найчастіше дуже великий. Якщо звичайно досвід учасників традиційного навчання використовується як опора для викладу матеріалу, тло для ілюстрації, то в роботі з дорослими він є істотним джерелом матеріалу навчання. Під час організації підвищення професіоналізму вчителів у межах методичної роботи школи було б нерозумно не використовувати цю обставину.

Можна припустити, що проектування і реалізацію освітніх функцій середовища вищого педагогічного навчального закладу можна буде здійснити, якщо будуть розроблені: система роботи всіх підрозділів університету: кафедри, факультети, інститути з проектування й актуалізації освітнього середовища як системи умов для професійно-особистісного розвитку і саморозвитку студентів; технологія проектування освітніх середовищ вищої школи як факторів професійної соціалізації фахівців; механізм взаємодії різних підрозділів вищого навчального закладу, їх внесок у середовищний простір (сукупність середовищ); буде здійснюватися безперервний моніторинг розвиваючого впливу освітнього середовища вищого навчального закладу на студентів, виявлення і коригування впливу різних факторів на різних стадіях професійної соціалізації майбутнього фахівця.

Висновки. Розвиток освітнього середовища кафедри ґрунтується на застосуванні середовищної методології під час проектування інформаційного, творчо-діяльнісного і загальнокультурного компонентів середовища на основі сучасних інформаційних технологій, використання обґрунтованих вище показників для введення моніторингу ефективності впливу освітнього середовища кафедри на розвиток майбутнього фахівця.

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

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у методичному забезпеченні технології формування професійно-цінного середовища під час організації науково-дослідної роботи магістрів педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюхина А. И. Средовой подход в модели непрерывного личностно-ориентированного образования / А. И. Артюхина, Н. В. Иванова // Архитектура и образование в III тысячелетии : сб. ст. – Волгоград, 2003. – С. 46–49.

2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.

3. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : [монография] / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2009. – 328 с.

4. Кулюткин Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.

5. Малярчук Н. Н. Индивидуальные ресурсы педагогов как субъектов здоровьесозидающей деятельности / Н. Н. Малярчук // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 6. – С. 104–112.

РЕЗЮМЕ

С. А. Микитюк. Образовательная среда как ресурс подготовки педагогов в вузе.

В статье раскрыты элементы образовательной среды, возможности целенаправленного проектирования и реализации потенциала среды для поддержки личностно-профессионального становления будущего педагога. Развитие образовательной среды кафедры представлено на основе проектирования информационного, творчески-деятельностного и общекультурного компонентов с использованием современных информационных технологий, обоснованных показателей мониторинга эффективности влияния образовательной среды кафедры на развитие будущего специалиста педагогического профиля.

***Ключевые слова**: ресурс, образовательная среда, университет, кафедра, факультет, профессиональное образование.*

SUMMARY

S. Mykytyuk. Educational environment as a resource of training teachers in high school.

The article deals with the elements of the educational environment, the possibility of purposeful planning and environment potential realization for supporting individual professional development of future teachers. The development of educational environment department is presented on the basis of informational, creative and general cultural components design using modern information technology, well-grounded monitoring rates of the effectiveness of the department educational environment impact on the future teacher development.

Key words: resource, educational environment, university, department, faculty, professional education.

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

УДК 378.013+371.394.3+378.175.4

В. В. Нестеренко
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ-ЗАОЧНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему самостійної роботи студентів заочної форми навчання у системі вищої професійної освіти та підходи до її організації. Розглянуто форми, методи, засоби та умови керівництва з боку викладачів, що будуть сприяти якісній організації самостійної роботи студентів-заочників у процесі їх навчання у вищому навчальному закладі.

***Ключові слова**: самостійна робота, студенти-заочники, підходи, вища професійна освіта.*

Постановка проблеми. Вища освіта є одним із визначальних чинників, що впливають на професійне становлення людини. Тому від якості пропонованої вищої освіти безпосередньо залежить успішність окремої людини і в цілому позитивний розвиток усього суспільства. Одним із показників успішності освіти є самостійність студентів, яка потрібна для прийняття студентом самостійних суджень і дій у процесі подолання навчальних труднощів. Будь-який фахівець–початківець повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння і навички діяльності свого профілю, досвід творчої і дослідницької діяльності для розв’язання нових проблем, володіти досвідом соціально-оцінної діяльності. Дві останні складові освіти формуються саме у процесі самостійної роботи студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом вища школа планомірно переходить до реалізації компетентнісної моделі підготовки фахівців, що викликає необхідність розв’язання суперечності між організацією самостійної роботи студентів-заочників у вищому навчальному закладі і сучасними вимогами до професійної компетентності майбутнього фахівця.

Питанням професійної підготовки у вищій школі присвячені ghfws філософів, психологів, педагогів, у тому числі Б. Г. Ананьєва, С. П. Ахтирського, Л. І. Берестової, Ю. В. Варданяна, І. О. Зимньої, М. М. Карапетової, Ю. Г. Круглова, О. О. Леонтьєва, І. І. Лєгостаєва, А. К. Маркової, О. В. Хуторського, В. Д. Шадрікова, С. Є. Шишова, В. І. Юдіна та ін.

Порівняльний аналіз компетентнісної і кваліфікаційної моделі навчання здійснено в дослідженнях учених І. О. Зимньої, В.О. Кальнєй, Г. П. Скамницької, Е. І. Сокольнікової, Ю. Г. Татура, О. В. Хуторського, М. А. Чошанова, С. Є. Шишова, Б. Д. Ельконіна та ін. На підставі цього аналізу сформульовано вимоги до компетентнісного фахівця, який

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

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

повинен володіти не тільки певним рівнем знань, умінь та навиків, а також здатний їх реалізовувати у своїй професійній діяльності.

Дослідження А. О. Деркач, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, К. В. Петрова, В. А. Петровського, В. А. Семиченко, В. Д. Шадрикова та ін. утворюють певну науково-теоретичну базу для ефективної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах заочного навчання. Утім підходи до організації самостійної роботи студентів-заочників у системі вищої професійної освіти потребують спеціального вивчення.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні підходи до організації самостійної роботи студентів-заочників у системі вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутній фахівець повинен набути досвід творчої, дослідницької і соціально-оцінної діяльності, які формуються саме у процесі самостійної роботи студентів-заочників.

Певні знання і вміння у сфері організації самостійної роботи є у кожного колишнього школяра. Проте багато хто з тих, хто вступив у вищий навчальний заклад, зазнає серйозних труднощів, пов’язаних з організацією власної начальної праці, вибором ефективних прийомів засвоєння і застосування знань. Ці труднощі значною мірою зумовлені відсутністю у студентів системи знань про культуру розумової діяльності і навички самоаналізу навчальної праці, несформованістю вольових рис характеру.

Уміння самостійно розбиратися в теоретичних і практичних питаннях певною мірою формується у студентів під час усього навчального процесу. Але на основі репродуктивного сприйняття і запам’ятовування навчальної інформації, що викладається викладачем, не можна стати компетентним фахівцем, сформувати у себе комплекс якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Рівень освіти, який можна отримати у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від того, що самі студенти роблять зі своєї особистості, наскільки цілеспрямовано, свідомо і наполегливо вони працюють над розвитком в собі професійно значущих якостей. Тому дуже важливо перевести першокурсників (студентів-заочників) з позиції учня (нехай мене навчать) ну позицію майбутнього фахівця (я готую себе до професії за допомогою системи навчання у ВНЗ). Але у практиці роботи вищого навчального закладу управління професійним самовихованням здійснюється іноді епізодично, оскільки існує думка про те, що організація процесу навчання і виховні заходи, які проводяться у ВНЗ, самою своєю суттю стимулюють роботу студентів-заочників над своєю особистістю, викликають прагнення вдосконалювати професійно значущі якості.

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

У річищі компетентнісної моделі навчання мета самостійної роботи полягає в тому, щоб навчити студентів учитися і тим самим сприяти їх професійному становленню, яке припускає формування системи професійно значущих якостей у майбутніх фахівців. Аналіз педагогічної літератури й освітньої практики дозволив виділити сукупність професійно орієнтованих якостей, формуванню яких сприяє самостійна робота студентів [2].

Формування професійно значущих якостей і рис характеру через розвиток навичок самостійної навчальної і дослідницької роботи студентів вимагає того, щоб вона проводилася з перших днів вступу до вищого навчального закладу. Тому в системі навчального процесу вищої школи поряд з обов'язковими видами навчання необхідно визначити і шляхи розвитку самостійної роботи студентів заочної форми навчання, виробити продуману систему послідовної підготовки студентів до самостійного пошуку. Потрібно створити такі умови, щоб самостійна робота стала для студентів-заочників звичайною справою, а творча діяльність й активний науковий пошук перетворилися у потребу. Почуття і воля студентів-заочників вимагають систематичної уваги й ускладнення перспектив.

Для першокурсників доцільно включити як окремий спецкурс або як один із розділів курсу «Вступ до спеціальності» матеріали, присвячені різним аспектам організації навчальної праці з урахуванням особливостей професійної підготовки, в яких розкрито такіі питання:

– особливості навчання у вищому навчальному закладі й опанування обраної професії;

– основні форми навчальної і дослідницької діяльності;

– культура слухання лекцій і підготовки до семінарських та практичних занять;

– способи і прийоми роботи з інформацією;

– форми співпраці викладачів і студентів.

На першому курсі у процесі вивчення загальноосвітніх предметів необхідно розвивати у студентів навички користування навчальною та іншою літературою, різними джерелами інформації за допомогою спеціальних завдань на аналіз прочитаного, роботи з кількома літературними джерелами, вибору для запам'ятовування або конспектування ключової ідеї, оформлення прочитаного у вигляді тез, виписок і конспектів. Вищеназвані вміння дозволяють не лише суттєво розширити запас наявних знань із предмета, але й розвивати у студентів силу волі, уважність, ретельність, акуратність, уміння виділяти головне, що є необхідною основою формування компетентності.

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

Наступним важливим етапом розвитку навичок самостійної роботи слід уважати підготовку студентами виступів на семінарських заняттях, доповідей, повідомлень, рефератів, курсових і дипломних робіт. У цих видах робіт необхідно зосереджувати увагу студентів на розвитку комунікативних умінь монологічного і діалогічного мовлення, у тому числі викласти свою думку, поставити запитання, обґрунтовано відповісти на запитання, у разі потреби аргументовано відстояти свою позицію, проявити переконливість або гнучкість, доводячи власну точку зору.

Аналіз навчальної роботи студентів-заочників на семінарських заняттях засвідчив, що усні повідомлення більшості тих, хто навчається, мають репродуктивний характер, лише незначна частина студентів намагаються адаптувати, інтерпретувати вивчений матеріал, залучити додаткові відомості. Реферативні повідомлення, як правило, не виходять за межі репродукції.

Організовуючи самостійну роботу студентів на семінарських заняттях і у процесі підготовки до них, можна не лише конкретизувати і розширювати знання, контролювати результати, але й отримувати можливість виховання майбутнього фахівця. Семінарські заняття, побудовані як рівноправна взаємодія суб’єктів навчального процесу, формують практичний досвід спільної участі в обговоренні питань, привчають точно виражати свої думки під час виступу, аргументовано спростовувати хибну думку однокурсників, виховувати пошану до особистості партнера. Наявність загальних цілей у групі робить вплив на становлення мотивації до самовиховання студентів, виявляючи необхідність розвитку професійно значущих якостей.

Ураховуючи тенденцію до більшої кількості годин на самостійну роботу у студентів-заочників, питання раціонального розподілу часу студентів стає особливо актуальним.

Більшість тих, хто вступає до вищого навчального закладу, мають проблеми зі сформованістю суб’єктності як специфічної активності з освоєння навчально-професійної діяльності, що спричиняє психологічну неготовність до її перебудови і недостатню залученість студентів до освітнього процесу. Активна позиція в навчанні не досягається внаслідок того, що сучасний випускник школи малопідготовлений до сприйняття наукової інформації і самостійної роботи з її осмислення. Більшість студентів-заочників потребують допомоги у становленні навичок самоорганізації і самоконтролю в нових умовах навчання, розвитку навчальної і професійної мотивації, розвитку рефлексії.

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

Пріоритет самостійної роботи студентів заочної форми навчання не розв'язує проблем її організації. Невирішеною залишається проблема індивідуалізації навчання і розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Не змінюючи форм роботи, неможливо зламати стереотипи діяльності, що склалися у колишнього школяра.

Професійне навчання необхідно починати зі спрямованого формування у студентів нового ціннісно-смислового ставлення до специфіки форм роботи у ВНЗ, нових форм взаємодії з викладачем.

Досвід роботи зі студентами заочної форми навчання доводить, що за традиційної форми навчання студенти під час самостійної роботи в основному обмежуються вивченням конспектів лекцій і без спеціальних завдань не звертаються до підручників, словників, атласів, довідників. До викладу теми у студентів не виникає питань, оскільки матеріал невідомий, а пізнавальні потреби стимулюються лише зовнішніми чинниками: цікавістю викладу, ілюстраціями, прикладами. Після викладу теми, питань також не виникає через переконаність студента у тому, що матеріал уже «препарований» викладачем і не потребує додаткового вивчення.

У результаті у студентів слабо розвивається внутрішня мотивація, бажання зрозуміти і розібратися в питанні самостійно.

Складова регуляції керівництва самостійною роботою студентів-заочників пов'язана з організацією форм співпраці, що стимулюють їх самостійність і творчу активність.

У дослідженні В. Я. Ляудіса [1] виділено вісім форм співпраці під час організації позааудиторної самостійної роботи студентів, які, на наш погляд, можна застосувати у процесі організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання: вступ у діяльність; розділена дія; імітована дія; підтримана дія; саморегулююча дія; самоорганізуюча дія; самоспонукаюча дія; партнерство.

Переходи від однієї форми взаємодії до інших забезпечують не лише становлення самоуправляючої діяльності, але й самоорганізацію навчання у цілому, приводять до регуляції позицій і стосунків. Коли самоуправління із засобу досягнення приватних цілей навчання (формування предметно-змістовних знань і пізнавальних дій) стає власною метою навчання, здійснюється перехід особистості до нових рівнів саморегуляції.

На початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі необхідно забезпечити переведення студентів з об'єктної позиції в позицію суб'єкта – рівноправного партнера по спілкуванню. Бар'єром на шляху до прояву комунікативної активності зазвичай виступає підвищена

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

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

тривожність, зумовлена незнайомими умовами навчання. З метою профілактики і зниження тривожності, для досягнення групової згуртованості у практику роботи зі студентами можна вводити тренінги спілкування. Ефективність цих форм роботи підтверджена неодноразово: уже на перших семінарських заняттях студенти повністю спрямовують свою активність на навчально-професійну діяльність. Умовою її прояву і розвитку виступає організація діалогової взаємодії як на лекційних, так і на семінарських заняттях. Навчальний діалог повинен стати звичним і комфортним для студентів. Цьому ж сприяє позиція викладача-фасилітатора, завдання якого – створення особливого клімату довіри. Викладач виступає тут не як носій «правильного знання», а як гарант допомоги у пошуку засобів саморозвитку, що забезпечує рівноправність учасників навчального процесу, взаємоповагу, взаємоприйняття, взаєморозуміння і розвиток через «розділену з іншими дію» під час вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Важливою умовою розвитку психологічної готовності до перебудови власної навчально-професійної діяльності виступає рефлексія як спрямованість свідомості на аналіз способів самостійної роботи, виявлення і подолання бар’єрів на шляху до саморозвитку. Завдання на рефлексивний аналіз виконуваної діяльності мають бути невід’ємною частиною будь-якого навчального заняття. Постановка в позицію рефлексії необхідна для бачення студентом способів власної діяльності, пошуку нових способів, усунення неефективних прийомів роботи.

Можливість надання диференційованої допомоги студентам-заочникам з різними труднощами в організації самостійної роботи – найважливіша умова ефективності навчання. Воно може бути здійснено за відповідної організації процесу взаємодії. Проте реальність сьогодні така, що на одному курсі навчаються студенти з різними проблемами розвитку. Надати їм необхідну допомогу в навчанні можна, тільки диференціювавши студентів за характером цих проблем. Причому підстави для такої диференціації можуть бути різні, залежно від мети розвиваючих дій. Виділяють чотири основні групи студентів за типами професійної навченості (В. Я. Ляудіс).

Група 1 – такі, що саморозвиваються: студенти з високим рівнем професійної навченості. Вони активні, ініціативні, комунікабельні, мають високу мотивацію до навчання, володіють сформованими якостями розуму, навичками самоорганізації, творчими здібностями. Для організації самостійної роботи таких студентів потрібна розробка завдань підвищеної складності.

Група 2 – стимульовані: студенти з рівнем професійної навченості вище середнього. Цим студентам потрібна стимуляція, для них ефективна розробка творчих завдань, що підвищують мотивацію до навчання.

Група 3 – адаптивно-репродуктивні: студенти із середнім рівнем навченості. Труднощі в навчанні у цих студентів визначаються різними причинами, серед яких – проблеми комунікативної активності, самоорганізації і розвитку інтелектуальних властивостей.

Група 4 – пасивні: студенти зі зниженим рівнем професійної навченості, вони уникають інтелектуального напруження. Для них характерне тяжіння до звичних форм активності, інертність, безініціативність. Для цих студентів потрібний підбір індивідуальних завдань, спрямованих на розвиток комунікативної активності і пізнавальної мотивації.

Умовна диференціація студентів за типами професійної навченості потрібна для того, щоб надати їм необхідну допомогу і вибрати оптимальні форми і методи взаємодії під час навчальної діяльності.

Успішність керівництва визначається готовністю викладача конструювати відкриту для творчості інтелектуально-комунікативну діяльність зі студентами в конкретній навчальній ситуації, що динамічно перебудовується. За такого типу взаємодії і здійснюється вихід в особливий професійний міжособистісний простір – «буттєва рівність» викладача зі студентом, в якій тільки і може відбуватися професійний розвиток.

Педагогічне керівництво самостійною роботою студентів-заочників звичайними засобами багато в чому залежить від досвіду викладача, його пристрастей, його апріорної оцінки важливості кожного розділу, що вивчається, і передбачуваної міри засвоюваності тими, хто навчається. Відповідно від цього залежить ефективність організації процесу самонавчання. Зворотний зв’язок під час самонавчання з боку студентів-заочників у вищому навчальному закладі має неявний характер, оцінка якості знань звичайними методами (заліки, іспити тощо) далеко не завжди об’єктивна, велика роль випадковості.

В умовах швидкого розвитку нових інформаційних технологій, для більш якісноїорганізації самостійної роботи студентів-заочників доцільно якнайширше використовувати телекомунікаційні технології та Інтернет. Це пов’язано з тим, що останнім часом у мережі Інтернет з величезною швидкістю з’являються великі інформаційні бази з різних предметів навчання, створюються модульно-рейтингові системи оцінки знань, які дозволяють студентові повною мірою виявити здатність до самостійного мислення, самостійної творчої роботи з виконання різних завдань, якнайкраще освоїти вибрану професію, стати висококваліфікованим фахівцем.

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

Головним завданням у процесі організації інтерактивної самостійної роботи є створення спеціалізованого освітнього середовища, яке включає розподілену систему інформаційних ресурсів навчального призначення, доступну під час використання комп'ютерних технологій. При цьому інформаційне середовище повинно забезпечувати вирішення таких завдань:

– забезпечення самостійної роботи необхідними навчально-методичними матеріалами і програмним забезпеченням;

– організація двостороннього зв'язку між студентом і викладачем у різних діалогових режимах;

– контроль якості самонавчання (самотестування, контрольне тестування, надання звітів про виконану роботу та ін.).

У процесі розробки інформаційного середовища велика увага повинна приділятися відповідності інформаційних програм і сервісів основним характеристикам інтерактивної самостійної роботи, а саме: гнучкість – студент може займатися стільки, скільки йому необхідно для засвоєння вибраної дисципліни і у слушний для нього час; модульність – кожний курс самонавчання показує окремий предмет або частину предмета, що в перспективі дозволить з набору незалежних курсів самонавчання організувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним або груповим запитам; спеціалізований контроль якості самонавчання – як форма контролю використовуються різні тести, вправи, співбесіди, комп'ютерні тестуючі середовища, написані на різних мовах програмування.

Педагогічне керівництво самостійною роботою в інформаційному середовищі повинно відповідати низці вимог:

– давати студентові змогу самостійного вивчення розділів і тем у будь-якому порядку;

– забезпечувати можливість складання заліків з окремих розділів на будь-якому етапі навчання і у будь-якому порядку;

– виводити середні оцінки за розділами, темами і усього курсу навчання для кожного студента;

– під час роботи в режимі контролю формувати список питань, що отримують найменші оцінки, і пропонувати їх для повторного вивчення з метою оцінки реальної трудомісткості;

– слухач повинен сам визначити, яка оцінка йому потрібна, і мати можливість додаткового складання будь-якого розділу і в будь-який час у межах навчального семестру;

– після завершення навчального курсу викладач повинен зафіксувати одержані результати для накопичення статистичних даних.

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

У світлі сучасних вимог викладач не лише повинен володіти знаннями у своїй предметній галузі, але й вивчати інформаційно-освітню тематику, активно залучати студентів до інформаційного середовища, відкритої освіти з метою отримання знань. Як відомо, далеко не кожен студент знає про те, що таке відкрита освіта, освітні віртуальні середовища і як за допомогою комп'ютера можна поглибити знання з певного питання. Тому і виникає завдання викладача не лише ознайомити студентів з навчальним матеріалом, але й показати додаткові можливості, тим самим стимулюючи різноманітність самостійної роботи студентів, підвищуючи їх інформаційну культуру.

Становлення інформаційної культури студентів багато у чому залежить від викладачів, їх уміння поєднувати методи навчання із сучасними інформаційними технологіями. Як доводить досвід, аудиторних занять для закладання цієї основи всім студентам не вистачає, оскільки викладачеві, що дотримується навчального плану, не завжди вдається приділити належну увагу всім студентам під час короткотривалих сесій для студентів-заочників. Ось саме у цей момент і виникає необхідність використання сучасних інформаційних технологій у практиці роботи викладача. Будь то навчальна програма або який-небудь сайт в Інтернеті, що використовуються у репетиційному режимі або в загальноосвітньому, – усе це тільки підвищує якість освіти, інформаційну культуру студентів-заочників.

Висновки. Таким чином, вихід на нову якість підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі в системі заочного навчання й організації самостійної роботи студентів-заочників бачиться в переорієнтації навчальних планів на широке впровадження самостійної роботи студентів та забезпечення інформаційного середовища для студентів з метою підвищення якості їх самостійної роботи, що сприятимедо розвитку їх творчої активності та пізнавальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд. УРАО, 2000. – 128 с.
2. Трущенко Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов : дис. … канд. пед.. наук : 13.00.08 / Трущенко Елена Николаевна. – М., 2009. – 168 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Нестеренко. Подходы к организации самостоятельной работы студентов-заочников в системе высшего профессионального обазования.

В статье исследовано проблему самостоятельной работы студентов заочной формы обучения в системе высшего профессионального образования и подходы к ее организации. Рассмотрены формы, методы, средства и условия

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

руководства со стороны преподавателей, которые будут способствовать качественной организации самостоятельной работы студентов-заочников в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, студенты-заочники, подходы, высшее профессиональное образование.*

SUMMARY

V. Nesterenko. The approaches to part-time students' independent work within the system of higher professional education.

The article deals with the problem of part-time students' independent work within the system of higher professional education and the approaches to its organization. The forms, methods, ways and conditions of its control on the side of lecturers, who are going to provide qualitative organization of part-time students' independent work in the process of their study at an institute of higher education, are considered.

Key words: independent work, part-time students, approaches, higher professional education.

УДК 378.8:373.3]: 37.041

Н. В. Потапова

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті висвітлено проблему активізації навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів, розкрито умови активізації у викладанні педагогічних дисциплін та значення кожної з цих умов. Наведено приклади забезпечення вищезазначених умов у підготовці педагогів.

***Ключові слова**: пізнавальна активність, активізація навчальної діяльності, самостійна діяльність студентів, проблемне навчання, навчальна гра.*

Постановка проблеми. Одним із найактуальніших питань навчально-виховного процесу вищої школи є проблема активізації пізнавальної діяльності студентів. Незважаючи на те, що сьогодні це питання відображено у працях багатьох науковців, вітчизняна наука постає перед проблемою формування активної професійної позиції студентів під час аудиторної та позаудиторної роботи. Слід підкреслити особливу важливість розв'язання цієї проблеми у підготовці вчителів, адже сучасне суспільство потребує неординарних, творчих, енергійних, закоханих у свою справу педагогів. Активність у навчальній діяльності майбутніх фахівців зумовлює їх професійне самовдосконалення, тому вкрай необхідно активізувати навчальну роботу студентів для покращання якості їх самостійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема активізації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння детально розглядалася у працях

В. І. Лозової, І. Ф. Харламова, Т. І. Шамової та ін. Питання активізації у навчально-виховному процесі вищої школи досліджували А. О. Вербицький, В. М. Вергасов, Р. А. Нізамов, О. Є. Олексюк та ін. Проте, незважаючи на численні дослідження, ця проблема, на нашу думку, потребує подальшого доопрацювання, зокрема у практично-прикладному аспекті.

Мета статті – проаналізувати проблему активізації навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів, розкрити шляхи активізації учіння майбутніх педагогів, навести конкретні приклади активізації навчальної діяльності студентів на заняттях з педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Необхідність забезпечення активності суб'єкта учіння випливає з обґрунтування дидактичного принципу активності особистості у навчанні, що зумовлює систему вимог до навчальної діяльності студента і педагогічної діяльності викладача. Як зазначає А. О. Вербицький, у психологічному аспекті реалізація принципу пізнавальної активності особистості студента означає дію зовнішніх причин через внутрішні умови. Серед внутрішніх умов виокремлюються: минулий досвід, особливості мотивації, способи діяльності, система стосунків особистості тощо. Проявом цих факторів виступає рівень активності суб'єкта учіння, що визначається як міра його включення у взаємодію зі змістом навчання, опосередкованим взаємодією з викладачем [1, 8].

Умови забезпечення пізнавальної активності студентів розкриваються в дефініції «активізація навчальної діяльності». З. І. Слєпкань пояснює поняття активізації навчальної-пізнавальної діяльності студентів як цілеспрямовану діяльність викладача, спрямовану на розробку й використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють підвищенню пізнавального інтересу, активності, творчої самостійності студентів у засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок, застосуванні їх на практиці [6, 64]. Як зазначає І. Ф. Харламов, стимулом до активної пізнавальної діяльності людини є пізнавальна проблема, що визначається як суперечність між знанням і незнанням і яка може бути розв'язана лише шляхом пошуку відповідей на питання, що виникли [7, 16–17]. Таким чином, пізнавальна проблема породжує потребу щось осмислити, пояснити, зрозуміти. Процес мислення, що є засобом активізації пізнавальної діяльності, завжди починається з подиву. Це є психологічною основою активізації навчальної діяльності.

Для забезпечення активізації навчальної діяльності у вищій школі викладачу необхідно враховувати низку психологічних і педагогічних факторів, що дають можливість організувати активну навчальну діяльність

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

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

студентів. Ці фактори є умовами активізації пізнавальної діяльності у вищій школі. Оскільки у статті необхідно розкрити специфіку підготовки майбутніх учителів, то розглянемо вищезазначені умови з огляду впровадження у педагогічних навчальних закладах.

Перші дві умови доцільно об'єднати в одну групу, адже реалізація цих умов пов'язана з правильною побудовою навчально-виховного процесу з педагогічної та методичної точок зору. Цими умовами є: забезпечення єдності освітньої, розвивальної, виховної цілей навчання; дотримання основних дидактичних принципів в організації навчально-виховного процесу. Особливості реалізації цієї умови в підготовці вчителів полягають у тому, що власним прикладом викладач утверджує у студентів правильний підхід до організації навчально-виховного процесу. При цьому доцільно обговорювати з майбутніми вчителями важливі компоненти педагогічного процесу, що забезпечує зворотний зв'язок і розвиває у студентів аналітичні та рефлексивні вміння.

Наступною умовою є спрямованість методів, прийомів і засобів навчання на розвиток активної дослідницької діяльності студентів. З метою забезпечення цієї умови в підготовці майбутніх учителів доцільно включати у навчально-виховний процес завдання, спрямовані на роботу з педагогічною пресою і творами видатних педагогів; дослідження особливостей дитячого колективу та окремих учнів під час практики; розробку різноманітних педагогічних проектів. Прикладами таких проектів можуть бути презентації, що висвітлюють актуальні педагогічні ідеї (наприклад, проблема адаптації учнів-шестиліток до шкільного життя, проблема впровадження інноваційних технологій навчання в початковій школі тощо). Досить цікавими і корисними для студентів є творчі проекти, що дозволяють майбутнім педагогам розкрити свій творчий потенціал. Прикладом такого проекту може бути розробка «Моя авторська школа», в якій студенти презентують ідеальний, на їх погляд, навчальний заклад, починаючи із зовнішнього вигляду школи і закінчуючи методами та формами навчально-виховної роботи.

Тісно пов'язана з попередньою умовою й така: використання колективних видів і форм навчальної роботи. Як свідчать результати анкетування, проведеного серед студентів 1–4 курсів педагогічних ВНЗ, колективні форми роботи є привабливими для більшості студентів, підвищують їхню мотивацію навчальної діяльності, а отже, є фактором активізації учіння. Серед шляхів реалізації цієї умови в підготовці вчителів варто відзначити такі: організацію роботи в групах під час обговорення

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

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

шляхів розв'язання педагогічних задач; колективну розробку педагогічних проектів; рецензування і взаємне оцінювання відповідей студентів.

Варто звернути увагу й на наступну умову, що передбачає використання системи психолого-педагогічних стимуляторів активної навчальної діяльності. До таких стимуляторів слід віднести: надання студентам можливості вибору завдань для індивідуального або колективного виконання; довіру студенту з боку викладача, що забезпечується максимально можливим зняттям зовнішнього контролю; створення на заняттях атмосфери співробітництва та взаємної поваги; яскраво виражене захоплення викладача педагогічною діяльністю, його високий професіоналізм і доброзичливе ставлення до студентів.

З проблемою активізації навчальної діяльності тісно пов'язані питання використання проблемного навчання. Тому цілком закономірно, що наступною умовою активізації учіння студентів є використання проблемних ситуацій і запитань на заняттях та в організації позааудиторної самостійної роботи. Із цього випливає, що навіть на лекційному занятті має бути місце для дискусій на актуальну педагогічну тематику. Особливо доцільною є постановка проблемних запитань і розв'язання проблемних ситуацій перед розкриттям нової теми. Наприклад, перед вивченням теми «Учитель та його соціальні функції» доцільно запропонувати студентам аналіз та розв'язання такої педагогічної задачі:

На класній годині з проблем профорієнтаційної роботи виникла суперечка про те, що професія вчителя одноманітна, бо він увесь час викладає один і той самий предмет, ті самі теми, тому ця професія не може вважатися творчою.

Що б ви відповіли учням? Які ваші думки з приводу особливостей учительської професії?

Загалом лекційні заняття з педагогіки мають бути збагачені переконливими прикладами з педагогічної діяльності, зштовхуванням думок різних авторів у тлумаченні педагогічних понять. Проблемний виклад матеріалу привертає увагу студентів, активізує їх розумову роботу. Важливо також давати студентам можливість самостійно узагальнювати матеріал, підбивати підсумки заняття.

Необхідною умовою для успішної підготовки майбутніх фахівців є відповідність навчально-пізнавальної діяльності студентів характеру їх майбутньої професійної діяльності. Ця умова активізації учіння забезпечується у педагогічних ВНЗ шляхом розробки і проведення навчальних ігор, які дозволяють майбутнім учителям діяти в обстановці,

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

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

максимально наближеній до майбутньої професійної сфери (на педагогічних засіданнях, під час планерки в дитячому оздоровчому таборі, у кабінеті директора, під час відвідування батьків учнів та ін.). Комплекс ділових, рольових, операційних та інших видів ігор сприяє виробленню важливих професійних умінь у майбутніх педагогів, психологічної готовності до динамічної педагогічної дійсності, посилює інтерес до обраної професії.

Оскільки активізація навчальної діяльності нерозривно пов'язана із самостійною діяльністю студентів, наступні умови забезпечують підвищення якості самостійної навчальної роботи. Першою з таких умов є орієнтування студентів на систематичну позааудиторну самостійну роботу. Таким чином, на заняттях і під час консультацій студентам необхідно роз'яснювати важливість виконання самостійних завдань, включати позааудиторну самостійну роботу у всі ланки навчально-виховного процесу, здійснювати індивідуальний і диференційований підходу до організації самостійної роботи, розробляти графіки самостійної роботи студентів, здійснювати регулярний контроль за виконанням самостійних завдань.

Розмаїття видів самостійних завдань дає змогу викладачу реалізовувати вищезазначену умову. Звернувшись до класифікації самостійних робіт за характером пізнавальної діяльності, ми можемо виокремити самостійні завдання відтворювального, реконструктивно-варіативного, евристичного і творчо-дослідницького типів. Розробка різноманітних типів завдань з кожної теми дає змогу викладачу залучити до самостійної роботи кожного студента, пропонуючи завдання оптимального рівня. Наведемо приклад завдань різних типів пізнавальної активності з теми «Робота з дитячим колективом».

Завдання відтворювального типу: *використовуючи працю В. О. Сухомлинського «Мудрая власть коллектива», випишіть приклади способів захисту особистості в колективі.*

Завдання реконструктивно-варіативного типу: *користуючись творами А. С. Макаренка, випишіть по 2 приклади діяльності педагога з керівництва колективом, який перебуває на 1-й, 2-й, 3-й стадіях згуртування.*

Завдання евристичного типу: *складіть 10–15 правил для педагога-вихователя з керівництва дитячим колективом у таборі.*

Завдання творчо-дослідницького типу: *складіть анкету для визначення рівня згуртованості класного колективу молодших школярів.*

Для продуктивного виконання самостійних завдань необхідно озброювати студентів методами наукового пізнання, підвищувати культуру їх розумової праці. Це є наступною умовою. Вона реалізується шляхом

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

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

систематичного проведення консультацій з метою роз'яснення технології продуктивного виконання навчальних завдань, ознайомлення студентів з раціональними прийомами розумової праці. З цією метою у навчальні плани багатьох спеціальностей включена дисципліна «Організація самостійної роботи студентів». Проте важливо зосереджувати увагу на технології виконання конкретних завдань, роз'яснювати цілі їх виконання, ознайомлювати з допоміжною літературою, регулярно проводити групові та індивідуальні консультації.

Важливим психологічним фактором активізації учіння студентів є виховання у них психологічних і моральних якостей, що сприяють активізації навчальної діяльності. До таких якостей слід віднести: цілеспрямованість, спостережливість, ініціативність, креативність, відповідальність тощо. Шляхи реалізації цієї умови різноманітні, але, на наш погляд, варто відзначити такі: встановлення чітких строків виконання самостійних завдань; організація добору студентами навчальних завдань, організація взаємоперевірки та взаємного оцінювання виконання студентами завдань; залучення студентів до самоконтролю, заохочення їх до аналізу й оцінювання своєї навчальної діяльності; заохочення до активної участі у розв'язанні педагогічних проблем на заняттях; організація спостереження та подальший аналіз педагогічного процесу під час перегляду відеозапису або перебування на педагогічній практиці; організація системи доручень студентам під час практики; проведення виховних заходів, спрямованих на роз'яснення важливості вчительської професії та вироблення прагнення до професійного самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, проблема активізації навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ є актуальною і потребує практичного підходу до розв'язання, адже її успішне вирішення забезпечить підвищення якості самостійної роботи студентів, сприятиме розвитку їх професійної мотивації та деяких важливих професійних умінь та якостей. Проте розглянуті педагогічні ідеї не становлять єдиної системи, втілюються фрагментарно на різних етапах підготовки майбутніх учителів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у підвищенні якості активізації навчальної діяльності майбутніх педагогів шляхом створення системи психолого-педагогічних умов активізації учіння студентів, які будуть покликані діяти у комплексі, забезпечуючи безперервний процес удосконалення пізнавальної активності майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Познавательная активность личности в обучении / А. А. Вербицкий // Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект): сб. науч. тр. – М. : НИИВШ, 1986. – С. 5–20.

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

2. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1985. – 176 с.

3. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ОВС, 2000. – 175 с.

4. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 304 с.

5. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

7. Харламов И. Ф. Активизация учения школьников / И. Ф. Харламов. – Мн. : Нар. асвета, 1970. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Потапова. Психолого-педагогические условия активизации учебной деятельности будущих учителей.

В статье освещена проблема активизации учебной деятельности студентов – будущих учителей, раскрытыя условия активизации в преподавании педагогических дисциплин и значение каждого из этих условий. Приведены примеры обеспечения вышеуказанных условий в подготовке педагогов.

***Ключевые слова**: познавательная активность, активизация учебной деятельности, самостоятельная деятельность студентов, проблемное обучение, учебная игра.*

SUMMARY

N. Potapova. Psychological and pedagogical conditions of future teachers educational activity activation.

The problem of students – future teachers educational activity activation is covered, conditions of activation in pedagogical subjects teaching and importance of each of these conditions are covered. Examples of foregoing conditions realization in teachers' training are given.

Key words: cognitive activity, educational activity activation, students' independent educational activity, problem oriented education, training game.

УДК 378.147:811.111(07)

О. Л. Тамаркіна
Сумський національний аграрний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСОБУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглянуто самостійну роботу студентів як засіб навчання; надано та систематизовано поняття «самостійність», яке зустрічається в науково-педагогічній літературі.

***Ключові слова**: самостійність, самостійна навчальна діяльність, самостійна пізнавальна активність, позааудиторна самостійна робота, дидактичні матеріали,види самостійної роботи,творча активність студента, процес навчання.*

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

Постановка проблеми. Сучасний етап вітчизняної дидактичної думки характеризується інтеграцією підходів, а саме: проблемного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, розвивального. У якості системоутворювального фактора навчально-методичного процесу однозначно визнається особистість того, хто навчається; приділяється особлива увага технологізації навчання.

Аналіз актуальних досліджень. У працях дидактів вищої школи, психологів та педагогів самостійна робота розглядається в аспекті самостійності пізнавальної активності (В. Буряк, В. Давидов, О. Леонтьєв, Н. Менчинська). Окрім питань, що висвітлюють самостійну роботу студентів у цілому (С. Биятенко, А. Осипова, Л. Токсакова), існує значна кількість досліджень, спрямованих на розгляд таких питань: *планування* та витрати часу на позааудиторну самостійну роботу; проблема *організації* самостійної роботи студентів (М. Гарунов, Г. Кудума, А. Сорокова); вивчення факторів, які впливають на формування професійних умінь і розвиток творчих здібностей студентів (В. Гінецинський, Л. Мельнікова).

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній літературі подано неоднозначну інтерпретацію самостійної роботи студентів. Основні позиції розглянуто та запропоновано у вигляді таблиці (див. табл. 1.): індивідуальний режим навчальної роботи, а саме, вивчення навчального матеріалу в особистому темпі; домінування самостійної пізнавальної діяльності; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація в навчальному матеріалі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання намічених планів тощо).

Таблиця 1

Інтерпретація поняття «самостійна робота» в навчальній діяльності

№	Автор	Визначення
1	А. Аюрзанайн	Функціональна педагогічна система, коли у сфері практичної педагогічної діяльності колективні суб'єкти – викладач та студент реалізують основну соціальну функцію – функцію підготовки майбутнього спеціаліста.
2.	В. Буряк	Ппізнавальна самостійність студента визначається сформованими вміннями індивідуального стилю навчальної роботи, яка визначається у вмінні визначати структуру навчального матеріалу, в особистому темпі виконання завдань, у домінуючих пізнавальних мотивів, у розвинених способах до саморегуляції в навчальному процесі.
3	Л. Вяткін	Засіб навчання, який у кожній конкретній ситуації засвоєння відповідає конкретній дидактичній меті та задачі, формує у

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

		студентів необхідний об'єм та рівень знань, умінь та навичок для вирішення певного класу пізнавальних задач відповідного просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності, виробляє у студентів психологічну установку на самостійне поповнення своїх знань, та вироблення вмінь та навичок.
4	В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс	Система організації педагогічних умов, які забезпечують керування навчальною діяльністю учнів під час відсутності викладача або без його безпосередньої допомоги.
5	Б. Єсипов	Робота, яка виконується без сторонньої участі вчителя, але за його завданням в спеціально наданий для цього час. При цьому учень свідомо прагне досягти заданої мети, використовуючи свої зусилля та виражаючи в той чи інший формі результати розумових чи фізичних дій.
6	І. Ільїн	Самостійно обрані прийоми пізнавальної праці, прийоми направленого пошуку інформації, що будуються згідно схеми пізнавальної діяльності: ознайомлення, сприйняття, переробка, оволодіння новими знаннями, до того рівня, який дозволяє застосувати його у професійній діяльності.
7	К. Карпова	Комплекс цілеспрямованих навчальних дій, у яких заздалегідь визначено їх характер та послідовність, передбачено контроль та корекція; час самостійної роботи повинен бути регламентований, сама робота організована студентами, а її інтенсивність залежить від здібностей та особистих властивостей, цілей та змісту навчання.
8	О. Нільсон	Вид навчльної діяльності, коли учні під керівництвом вчителя виконують індивідуальні, групові, фронтальні навчальні завдання, докладаючи необхідних для цього розумових та фізичних зусиль.
9	В. Орлов	Опосередковано скерована на основі спеціальної системи знань пізнавальна діяльність учнів. При цьому система повинна бути спрямованою на формування в учнів необхідних знань та навичок свідомої самоорганізації.
10	О. Осипова	Діяльність щодо засвоєння прийомів роботи з матеріалом та розвитком уміння творчо застосовувати засвоєні прийоми в інших умовах.
11	І. Підласий	Один із факторів, які виділяють у комплексі формування продуктів дидактичного процесу, які визначаються здатністю учнів до навчання та можливістю досягнення запроектованих результатів у певний час.
12	Р. Срода	Діяльність, яку учні виконують, проявляючи максимум активності, творчості, самостійного мислення, ініціативи.
13	І.Е. Унт	Такий спосіб навчальної діяльності, коли учню даються навчальні завдання й інструкції для їх виконання, робота проводиться без участі вчителя, але під його керівництвом, та її виконання вимагає від учнів розумового напруження
14	Л. Федько	Організована, цілеспрямована робота студента, яка позитивно впливає на мотивацію навчання формування особистості студента.

Дослідження факторів та умов розвитку пізнавальної самостійності в результаті дає змогу надати класифікацію видів самостійної роботи.

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

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

Серед багатьох класифікацій видів самостійної роботи виділяються:

- відтворювальні та творчі види самостійної роботи;
- рекреативна самостійна робота за зразком; реконструктивно-варіативна; евристична; творча (дослідницька);
- репродуктивна, пізнавально-пошукова, творча, випереджувальна;
- самостійна робота на лекціях, практичних, лабораторних та інших аудиторних формах занять; творча самостійна робота, яка ґрунтується на спрощених моделях діяльності;
- типи самостійної роботи, які диференціюються залежно від рівнів пізнавальної активності: репродуктивну, частково-пошукову, творчу;
- самостійна робота за формою виконання: усна, письмова, усно-письмова; кількості учнів: фронтальна, групова, індивідуальна;
- за типом завдань: навчальні, тренувальні, пошукові.

Треба зауважити, що дидактичні умови розвитку пізнавальної самостійності студента встановлюють закономірність впливу педагогічної взаємодії на формування пізнавальної активності студентів у процесі оволодіння іноземним мовленням. В умовах ефективної навчальної взаємодії викладача і студента простежується динамічне зростання впевненості, критичності до якості своїх знань, активності до взаємодії з одногрупниками.

Система психологічних механізмів саморегуляції студента немовних спеціальностей із вивчення іноземної мови важлива не лише своїм конкретним існуванням, тим, що навчання «веде за собою» студента до ініціативності, активності, творчості, а й тим, що відбувається розвиток його світогляду. Ми підкреслює, що навчання, організоване в особистісно орієнтованому педагогічному спілкуванні, сприяє внутрішньому перетворенню властивостей студента із невпевненого на самостійну особистість.

Л. Онучак у своєму дослідженні з вивчення ефективних педагогічних умов організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей доводить, що спланована під педагогічним супроводом викладача самостійна робота студентів є корисним процесом підвищення мотивів активної роботи в аудиторних заняттях, спрямованості на повноцінне застосування «креативного Я», зростання рефлексії у взаємодії з іншими [4].

Отже, виокремлення ознаки комунікативності студента в навчальному процесі з усіма його учасниками становить не штучні утворення, а логічно пов’язану дидактичну умову розвитку ініціативної, конкурентоспроможної, самостійної особистості майбутнього фахівця.

Серед чисельних досліджень, на думку Ю. Пазанича, актуальною залишається проблема готовності викладача ВНЗ не тільки до врахування

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

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

способів опосередкування студентом теоретичних знань як один із шляхів його саморозвитку, але й урахування вікових та індивідуальних особливостей, зокрема рівнів психологічного дозрівання та працездатності, які вже на першому курсі дуже різні. Учений зазначає: «Тривале захоплення академічним стилем викладання навчального матеріалу призвело до того, що викладачі ставлять під великий сумнів розвиток усвідомленої саморегуляції певної групи невстигаючих» [5, 6].

За результатами емпіричного дослідження С. Кустовського [3] визначається три основні типи сприймання викладачами студентів. *Перший тип* викладачів спрощено розуміють психіку студента й не враховують його індивідуальні особливості в навчальному процесі. Внутрішні психічні процеси, мотиви студента залишаються поза інтересами педагога. *Другий тип* викладачів автор визначається за ознакою маніпуляції у взаємодії із студентами. У своїй більшості такі викладачі сприймають студента «нерозумною дитиною», не враховують його вікових особливостей. Дослідник підкреслює, що такі умови «вимивають» природно умови розвитку саморегуляції й самокритичності студента до власних навчальних дій. *Третя група* – це викладачі, світогляд яких протилежний двом першим. При такій взаємодії викладач ставиться до студента як до індивідуальності, що сформувалася з широким внутрішнім світом. Психолого-педагогічні умови реалізації даного впливу є діалог, який виявляє рівень навчання. Встановити діалог можна лише в умовах постійних особистісних взаємовідносин між студентом і викладачем. Вступ до діалогу – умова внутрішнього голосу студента. Для цього викладач самовдосконалюється постійно. Аналізуючи конкретні навчальні ситуації в аудиторних заняттях, автор доводить, що найбільш ефективний засіб розвитку інтелектуальної самостійності – це застосування діалогічних відносин, що базуються на співробітництві, взаємоповазі, довірі.

Однією з форм діалогічної стратегії психолого-педагогічної взаємодії є особистісно орієнтована взаємодія студента і викладача. Чисельні дослідження в цій сфері довели, що більшість викладачів ВНЗ дотримуються нейтралітету, але студенти надають перевагу іншому типу взаємодії – співробітництву, в основі якого – діалогічний тип розуміння викладачем студентів. Співробітництво – співучасть в усіх справах, зацікавленість один одним, взаємодовіра у спілкуванні. Якщо у вищому навчальному закладі буде переважати співробітництво, педагоги будуть особистісно орієнтованими, то безумовно студент буде ставитися позитивно до ВНЗ, до самого процесу навчання. Л. Гапоненко запропонувала врахування рефлексивного спілкування для усіх учасників

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

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

навчального процесу як багаторівневий «поліфонічний» процес руху назустріч один одному для співробітництва. За таких умов викладач є не тільки об'єктом навчального процесу, він є і суб'єктом взаємодії. Такій взаємодії притаманні наступні характеристики: діалогічний тип спілкування, наявність елементів міжособистісного спілкування. Ставлення до студента як до індивідуальності, довірливість, емоційний контакт. У навчанні студентом рухають внутрішні мотиви, пізнавальні інтереси [2, 54].

На основі теоретичного аналізу можна визначити *умови,* дотримання яких дозволить створити *ефективні дидактичні умови* розвитку самостійності студентів у навчальній діяльності:

1) організація самостійної роботи повинна здійснюватися з урахуванням індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів, з позиції особистісно орієнтовної, суб'єкт-об'єктивної моделі педагогічних взаємодій;

2) самостійна робота повинна залучати студентів різноманітністю та новизною та визначатися загальними принципами дидактики, частковими дидактичними цілями та змістом навчання;

3) включення системи самостійної роботи до часткового процесу навчання повинно враховувати професійну спрямованість студента на майбутню професію;

4) зміст навчального матеріалу має органічно, поступово та виправдано вписуватися до цілісного навчально-пізнавального процесу студента.

Висновок. Можна визначити самостійність студента як найважливіший важіль педагогічного керування його пізнавальної діяльності у процесі професійної підготовки до майбутньої трудової діяльності. Сформовані вміння самостійної роботи забезпечують:

– повне засвоєння теоретичних знань, сприяють формуванню професійних та загальноосвітніх вмінь та навичок;

– сприяють перетворенню теоретичних знань у переконання і формування активної позиції особистості в навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. К. Розвивальне навчання: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / В. К. Буряк. – К. : Фенікс, 2010. – 304 с.

2. Гапоненко Л. О. Рефлексія як умова розвитку особистості : [монографія] / Л. О. Гапоненко. – Дніпропетровськ : Пороги, 2009. – 175 с.

3. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 16 с.

4. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Онучак. – К., 2002. – 18 с.

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

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

5. Пазанич Ю. М. Світоглядні та організаційні засади реформування сучасної вищої освіти в Україні / Ю. М. Пазанич // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : III Міжнар. наук.-практи. конф. (27–29 листопада 2008). – К. – С. 212–221.

6. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М. : Педагогич.общество России, 1999. – 354 с.

7. Трофимова Г. С. Методические рекомендации по организации внеклассной работы по английскому языку в школе / Г. С. Трофимова. – Устинов : Изд-во Удм.ун-та, 1986. – 8 с.

8. Шароварова Н. А. Самостоятельная работа – основа формирования активной личности будущего педагога [Електронний ресурс] / Н. А. Шароварова // Режим доступу:

http:/college.biysk.secna.ru/news/cit/cit2/sharova.doc.

РЕЗЮМЕ

О. Л. Тамаркина. Характеристика самостоятельной работи как средство научной деятельности студентов вузов.

В данной статье автор рассматривает самостоятельную работу студентов як средство обучения; предлагает и систематизирует понятие «самостоятельность», которое встречается в научно-педагогической литературе.

***Ключевые слова**: самостоятельность, самостоятельная учебная деятельность, познавательная активность, внеаудиторная самостоятельная работа, дидактические материалы, виды самостоятельной работы, творческая активность студента, процесс обучения.*

SUMMARY

O. Tamarkina. Characteristics of students' independent work as a means of learning activity of students of higher educational establishments.

In this article the author examines the independent work of students as a learning tool, provides and organizes the concept of «independence», which is found in scientific and educational literature.

Key words: self activity, self educational activity, self educational job, cognition activity, extracurricular self educational work, didactic materials, types of self-educational job, student's creative activity, educational process.

УДК 378:37.022

І. В. Хом'юк

Вінницький національний технічний університет

СИСТЕМА РОБОТИ ВИКЛАДАЧА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ БАЗОВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті висвітлено проблему активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час лекцій, яка суттєво впливає на процес формування базового рівня професійної мобільності. Поруч із традиційними типами навчальних лекцій, які проводяться у ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін автор пропонує проводити лекції-конференції та лекції – консультації.

***Ключові слова**: професійна мобільність, активізація навчально-пізнавальної діяльності, лекція-конференція, лекція-консультації.*

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

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

Постановка проблеми. На сьогоднішній день обсяг знань зростає дуже швидко, і за той короткий термін навчання у стінах ВНЗ студенти не в змозі збагатитися тим об'ємом знань, якого вистачить на весь термін їх професійної діяльності. Саме тому, першочергове завдання інженерної професійної освіти України сформувати в майбутніх фахівців технічних спеціальностей прагнення до безперервного оновлення знань, умінь та навичок. Разом з тим, входження України до Болонського процесу, висунуло нові показники до якості професійної освіти, ведучими серед яких виділено *мобільність* та адаптованість особистості майбутнього випускника до мінливих умов динамічного середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Наукових досліджень з професіоналізації кадрів, з точки зору їх професійної мобільності, не так багато, але популярність цієї проблематики останнім часом зростає. Варто підкреслити у цьому напрямі науковий доробок Л. Сушенцевої, Н. Коваліско, Е. Сайфутдинової, І. Шпекторенко. У Російській Федерації проблемами мобільності, в тому числі й професійної, займаються Н. Василенко, Л. Горюнова, С. Каплина, С. Кугель, Н. Мерзлякова. У працях цих учених відображено пошук нових підходів до формування професійної мобільності фахівців, проте питання формування базового рівня професійної мобільності фахівців технічного профілю залишається відкритим, а зокрема вплив на це новоутворення, фундаментальних дисциплін, в більшості випадках, загалом не розглядається.

Мета статті – проаналізувати роботу викладача в контексті формування базового рівня професійної мобільності.

Виклад основного матеріалу. Поступивши до вищого технічного навчального закладу, досить часто не маючи ніякого уявлення про свою майбутню професію, перша зустріч першокурсників відбувається із викладачами фундаментальних дисциплін. І саме на їх плечі лягає «турбота» про першокурсників. Вони мають допомогти новоспеченим студентам адаптуватися до навчання у ВНЗ, яке суттєво відрізняється від шкільної системи, розібратися з тим, що за професію вони обрали, яке її місце, значення в професійній освіті, прищепити по можливості любов та повагу до неї. Ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації, яка є підґрунтям для формування базового рівня професійної мобільності майбутнього фахівця.

Аналізуючи робочі програми із фундаментальних дисциплін можна відмітити зменшення обсягу часу, який відводиться на їх вивчення, зокрема зменшення аудиторного навантаження. Це призводить до

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

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

невідповідності між рівнем фундаментальних знань студентів і запитами сучасного суспільства, до їх фундаментальної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, висуваються нові вимоги до процесу навчання фундаментальним дисциплінам.

Широке застосування в навчальних закладах різних рівнів акредитації має *лекція*, що використовується для розгорнутого теоретичного повідомлення, наукового аналізу та обґрунтування складних і об'ємних наукових проблем.

Розрізняють кілька типів навчальних лекцій. Наприклад, В. Оконь їх розділяє на традиційні (зміст матеріалу дається в готовому для запам'ятовування вигляді), проблемні (аналізується певна наукова або практична проблема) і розумові (ґрунтується на переплетенні розмовних фрагментів лекції з відповідями слухачів або виконанням ними певних теоретичних чи практичних завдань) [2, 274].

Учені-педагоги висловлювали думку, що лекція як метод викладання недостатньо активізує навчальну діяльність студентів, бо під час проведення лекції вони пасивно сприймають інформацію [3, 125; 4, 118]. Приєднання України до Болонського процесу, і як наслідок – реформування вищої освіти, поновили дискусію щодо доцільності лекційного викладання матеріалу у вищих навчальних закладах. Ми поділяємо точку зору, що лекція не вичерпала свій освітній потенціал і продовжує займати провідне місце в організації навчального процесу у вищій школі, але за умови творчого, інноваційного підходу до її використання.

Добираючи вид проведення лекції викладач має враховувати рівень освіти студентів, наявність в них певних навичок і умінь, зміст і особливості навчальної дисципліни. Вдале читання лекції вимагає від викладача вміння подати навчальний матеріал, певної інтонації, темпу мовлення, міміки та жестикуляції. Рішення щодо методики проведення лекції приймає сам викладач. На нашу думку, від викладача під час лекції вимагається: надання фахової допомоги в самовдосконаленні студентів; формування і розвиток мотивації навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльностей, причому навчально-пізнавальна мотивація згодом переросте в професійну мотивацію, що є компонентом базового рівня професійної мобільності майбутніх фахівців.

Досвід роботи на кафедрі вищої математики Вінницького національного технічного університету дозволяє проаналізувати та узагальнити різні підходи до процесу активізації навчальної роботи студентів, маючи на меті формування компонентів професійної мобільності (професійно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та гностичного) під час лекції.

Під час вивчення вищої математики важливо, щоб студент дійсно зрозумів та добре засвоїв основні поняття, отримані на лекції, а не мав про них приблизне, розпливчасте уявлення. Необхідно побудувати лекційний курс так, щоб студенти усвідомлювали основні ідеї вищої математики, розуміли їх зв'язок з інженерною практикою, намагалися оволодіти самим процесом творчого інженерного мислення. Засвоєння тільки зовнішньої кінцевої форми, записаної у вигляді символів – формалізація навчання, завжди неповноцінна, що не може дати істинних знань для застосування їх на практиці. Оскільки предмет вищої математики досить серйозний, ми намагаємось, як говорив відомий математик Блез Паскаль: «... не упускать возможности сделать его немного занимательным» [1, 41]. Тому, ми погоджуємось з тим, що необхідно так організувати навчання, надати такий підручник, щоб студентові було цікаво навчатись та ще й «по силах».

Навчання, самостійне набуття і застосування знань стали потребою сучасної людини протягом всього свідомого життя в умовах інформатизованого суспільства. Тому найважливішим завданням студентів є навчитись сприймати нову інформацію, контролювати її, ставити під сумнів, об'єднувати, переробляти, адаптувати або відкидати. Суттєвою перепоною на шляху набуття першокурсниками когнітивної складової (знання, вміння та навички) професійної мобільності стає низький рівень вміння самостійної роботи. Викладачі, у свою чергу, мають розвивати інтелектуальні, творчі здібності студентів, їх уміння самостійно набувати нові знання та осмислювати їх, працювати з різними джерелами інформації, бо саме ці уміння дають можливість отримувати, продукувати нові знання і творчо використовувати їх у професійній діяльності, самостійно розвиватися.

На першій лекції, що розпочинає тему, доцільно показати її місце і роль у системі інших розділів вищої математики, математичних, загально інженерних і спеціальних дисциплін, в яких будуть застосовуватись поняття та методи, що розглядаються під час вивчення теми. усе це допомагає переконатись студентам у необхідності вивчення математичних понять та формує професійно-мотиваційний компонент базового рівня професійної мобільності, який здійснює стимулюючу та спонукальну функції під час навчання.

Для проведення лекцій з теорії ймовірностей та математичної статистики викладачі можуть скористатись навчальним посібником [5], який містить навчальний матеріал, що розбитий на окремі теми, причому обсяг і зміст кожної теми відповідає лекції та реальним інтелектуальним можливостям студентів. Лектор позбавляється необхідності диктувати, а студенти – записувати кожне його слово. Крім того, при проведенні лекцій

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

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

широко застосовується прийом постановки риторичних запитань: лунає запитання викладача, студенти зосереджують на ньому увагу, а викладач, після невеличкої паузи, сам дає відповідь на поставлене запитання. Наприклад, розглядаючи тему: «Диференціювання основних класів функцій», викладач зосереджує увагу студентів на степенево-показникових функціях і ставить питання: «Яким чином знайти похідну від такого класу функцій?» Студенти зосереджують свою увагу, оскільки тема диференціювання для них не нова і основні правила диференціювання вони засвоїли ще в школі, але з даним класом функцій вони не зустрічалися. Витримавши незначну паузу, викладач тут же пояснює метод логарифмування, згадуючи шляхом наведення питань основні властивості логарифмів.

Засобом активізації в даному випадку виступає питальна інтонація, яка мобілізує увагу студентів. Наприкінці кожної лекції ми практикуємо контрольні запитання, які потребують однозначної короткої відповіді, що вимагає від студентів уважно слухати і розуміти викладача.

Певне місце займає формування вмінь конспектування лекційного матеріалу, бо складання конспекту під час лекції – один із засобів активізації діяльності студентів. Грамотно складений конспект є помічником у підготовці до занять. Але, на жаль, більшість студентів недостатньо володіють навичками конспектування лекційного матеріалу, тому вже на першій зустрічі із ними викладачі нагадують їм правила конспектування, що в подальшому стає в нагоді при вивченні навчальної дисципліни. На нашу, думку, конспект кожної лекції повинен містити: тему (точно сформульовану), мету і завдання; список літератури обов’язкової і додаткової; текст змісту (з виділенням основного й другорядного); завдання для самостійної роботи.

Цікавим засобом, на наш погляд, є побудова змісту лекції із заздалегідь запланованими помилками при умові заохочення найбільш уважних студентів. Як правило, при складанні змісту лекції викладач використовує факти, приклади, що підтверджують теоретичні положення.

Разом з тим, можна використовувати на лекціях проблемний підхід. Наприклад, при переході до невласних інтегралів студентам, які засвоїли методи обчислення невласних інтегралів пропонується розв’язати завдання виду:

$$\int_0^2 \frac{1}{\sqrt{2-x^2}}dx \quad .$$

Як бачимо, підінтегральна функція неперервна при $0 \le x < 2$ і має нескінченний розрив в точці $x = 2$. Студенти, які побачили відмінність

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

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

даного інтегралу і не почали розв'язувати його як звичайний визначений інтеграл, преміюються додатковими балами. Отже, студенти замислюються над тим, як вийти із створеної ситуації. Постановка проблемних запитань на етапі вивчення нового матеріалу сприяє актуалізації уваги студентів не лише на сприйнятті, але й на осмисленні нового матеріалу, стимулює студентів разом думати над матеріалом та доходити до своїх висновків, формує особисту думку студента.

На заняттях доцільно наводити приклади, коли життєві ситуації приводили до задач, які розв'язувалися математичними методами, що потім задачу узагальнювали і отримували нові математичні поняття (наприклад, задача про площу криволінійної трапеції привела до поняття визначеного інтеграла). Треба також повідомити студентам, що розвиток статистичної фізики, кристалографії, теорії відносності, теорії елементарних частинок привели до того, що деякі розділи математики стали прикладними, що особливу роль набула дискретна математика, а також, що математичні науки складають теоретичну основу кібернетики.

Поруч із традиційними типами навчальних лекцій, які проводяться у ВНЗ під час вивчення фундаментальних дисциплін, ми пропонуємо проводити лекції-конференції та лекції – консультації.

Лекція-консультація допускає виклад матеріалу за типом «запитання – відповідь» або «запитання – відповідь – дискусія». Такі лекції ми практикуємо в кінці семестру, як один із видів систематизації вивченого матеріалу та з'ясування пробілів в знаннях студентів.

Лекція-конференція проводиться як науково-практичне заняття із заслуховуванням доповідей і виступів студентів чи слухачів за заздалегідь поставленою проблемою в межах навчальної програми. На закінчення викладач підбиває підсумки, доповнює й уточнює інформацію, формулює основні висновки. Таку лекцію можна проводити: на початку теми з метою виявлення кола інтересів студентів; в середині, коли вона спрямована на залучення студентів до основних питань курсу та систематизації знань; в кінці, для визначення перспектив розвитку засвоєного змісту.

Наведемо приклад однієї із таких лекцій.

Протягом вивчення двох років курсу вищої математики студенти познайомились з багатьма відомими математиками та їх доробками в математичній науці. Саме тому, наприкінці другого курсу ми проводимо ділову гру «Наукова конференція на тему: Внесок видатних математиків у розвиток науки». Методичні матеріали включають в себе алгоритм проведення, сценарій, функції учасників гри, систему стимулювання. Мета

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

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

заняття – поряд з узагальненням знань з вищої математики, ознайомити студентів з автобіографією відомих математиків, розвинути ву них уміння організації та проведення наукових конференцій, публічного виступу, наукових досліджень (формувати уміння вести дослідження, які входять до складу гностичного компоненту базового рівня професійної мобільності). Ігрове заняття проводилось зі студентами 2 курсу інституту машинобудування та транспорту. Для цього були виділені 2 години лекцій та година консультацій. Сценарій гри повністю відповідав звичайній науковій конференції. На підготовчому етапі був обраний оргкомітет, який склав інформацію про наукову конференцію, яка включала в себе тематичні напрямки, регламент роботи, вимоги до оформлення доповідей та термін їх подання, реквізити відповідальних осіб за кожний тематичний напрям, оформлення аудиторії до дня конференції. За сценарієм гри в оргкомітет входили два викладачі та 7 студентів з 2 курсів. Після того як були подані доповіді починався другий етап гри на якому проходило засідання оргкомітету по рецензуванню та відбору доповідей на конференцію, складалася програма конференції, визначалися відповідальні за її друкування та друкування запрошень для учасників–доповідачів, оформлення стіннівки з фотокартками математиків. Пленарне засідання відбувалося під час лекції з вищої математики на другому курсі.

На пленарному засіданні були присутні всі студенти. Для вступного слова був запрошений учень А. М. Колмогорова – академік, професор, доктор технічних наук І. В. Кузьмін, який виступив з доповіддю «Спогади про Колмогорова – вченого, педагога, людини». Після цього заслуховували доповіді з напрямку математичної спадщини видатних вчених. Засідання двох секцій, головами та секретарями яких були студенти, проходило під час консультацій. Присутність для усіх студентів була не обов’язковою, але доповіді були дуже цікавими наприклад, «Стосунки Остроградського, Буняковського, Шевченка», «Освіта Лагранжа», «Закони Менделя і прогноз погоди», «Математика і музика» та інші і 96% студентів взяли участь в їх роботі. Всього з доповідями виступило 42 студента з двох потоків. Але для будь якої гри повинна бути система стимулювання, тому для заохочення студентів в нашої гри система стимулювання мала не тільки бали за виступ з доповіддю, а також для «респондентів», які прийняли участь в обговоренні і оцінки доповідей. Оцінювання доповідей проходило за декількома рівнями та позиціями. Для цього «респондентам» потрібно було лише заповнити анкету:

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

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

Анкета вашої оцінки доповідача наукової конференції

Прізвище І.П респондента: Мартинюк Д.В. гр. 1ІМ-10

Рівні : А-високий; В-середній; С- низький				
№	Прізвище та ім'я доповідача	Рівень цікавості доповіді	Рівень виступу доповідача	Рівень відповідей доповідача на запитання
1	Мартинюк Д.	А	А	А
2				

Якщо результати їх оцінки доповіді збігалися з експертними – вони також отримували бали. Академічна група, яка набирала більшу кількість балів «респондентів» отримувала додаткові преміальні бали. Всі отримані студентами бали зараховувались в загальній рейтинг модуля. Треба відмітити, що активну участь прийняли студенти, яки мали не відмінні знання з вищої математики, але завжди намагалися їх підвищити.

Ми вважаємо, що застосування ділових ігор під час вивчення фундаментальних дисциплін допомагає не тільки засвоєнню теоретичних знань студентами, а надає можливість слабким студентам проявити себе перед іншими з найкращого боку, отримати відчуття задоволення, позитивні емоції, повірити в свої сили, а головне – сприяє формуванню особистісних якостей майбутньої інтелігентної людини, які так необхідні для формування професійної мобільності.

На нашу думку, ефективність довільної лекції залежить в першу чергу від прагнення зробити лекцію не тільки джерелом певних знань, а водночас надати їй консультаційної та орієнтовної функцій щодо подальшого самостійного вивчення й дослідження студентами даної навчально-пізнавальної проблеми.

Висновки. Отже, для якісного набуття студентами когнітивної складової професійної мобільності викладачам фундаментальних дисциплін вищих технічних навчальних закладів необхідно з перших днів перебування студентів у ВНЗ, формувати в них вміння компетентності самоосвіти, яка б сприяла самовдосконаленню, саморозвитку фахівця, активізувала його готовність до самостійного отримання та поповнення знань, реалізувала здатність і бажання неперервного здобуття освіти.

Перспективни подальших наукових розвідок убачаємо у висвітлені роботи викладача під час проведення практичних занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колягин Ю. М. Русская школа и математическое образование / Ю. М. Колягин. – М. : Присвещение, 2001. – 400 с.

2. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь – М. : Просвещение, 1968. – 208 с.

3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

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

4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

5. Хом'юк І. В. Теорія ймовірностей та математична статистика : навч. посіб. / І. В. Хом'юк, В. В. Хом'юк, В. О. Краєвський. – Вінниця : ВНТУ, 2009. – 188 с.

РЕЗЮМЕ

И. В. Хомюк. Система работы преподавателя в контексте формирования базового уровня профессиональной мобильности будущих инженеров.

В статье освещено проблему активизации учебно-познавательной деятельности студентов во время лекций, которая существенно влияет на процесс формированиябазового уровня профессиональной мобильности. Вместе с традиционными типами учебных лекций, которые проводятся в вузах во время изучения фундаментальных дисциплин автор предлагает проводить лекции-конференции и лекции-консультации.

***Ключевые слова**: профессиональная мобильность, активизация учебно-познавательной деятельности, лекция-конференция, лекция-консультация.*

SUMMARY

I. Khomyuk. System of teacher to the formation basic level of professional mobility future engineers.

In the article the problem of enhancing learning and cognitive activities of students during lectures, which in my opinion affects the process of formation basic lever of professional mobility. Along with traditional types of tutorials, which are held at universities while studying fundamental disciplines by offering to hold lectures, conferences and lectures and consultations.

Key words: professional mobility, activation of learning and cognitive activity, lectures- conferences, lectures- consultations.

УДК 377.011.3-051:331.45

А. Ю. Цина
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ДІАГНОСТИКА СТАНІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ОХОРОНІ ПРАЦІ ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто шляхи вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості майбутнього вчителя засобами особистісно орієнтованих педагогічних технологій.

***Ключові слова**: охорона праці, шкідливі фактори, педагогічні технології.*

Постановка проблеми. Зростанню ефективності професійної підготовки майбутніх учителів сприяє безперервне вдосконалення і поліпшення умов навчально-професійної діяльності, підвищення її безпеки, скорочення плинності контингенту студентів через незадовільні умови навчально-професійної діяльності, зниження вірогідності прояву дії небезпечних і шкідливих факторів, які впливають на виникнення і тривалість навчально-професійних або загальних захворювань. У ході

організації процесу навчання необхідно брати до уваги, що на студента впливає не тільки потік інформації з аудиторії, але й увесь комплекс його внутрішніх станів – емоції, рівень мотивації, індивідуальний досвід і багато інших чинників.

Проблемні ситуації, що виникають у процесі професійної підготовки студентів, потребують педагогічної підтримки та сприяння в подоланні навчально-професійних труднощів. Недостатній рівень знань у педагогічних працівників про потенційно можливі стани студентів виявляє їхню некомпетентність із питань охорони праці. У процесі навчально-професійної діяльності викладачі часто не можуть визначити що є шкідливим, а що нешкідливим; де наслідки помилки малі, а де великі. Крім того, викладач часто не може швидко орієнтуватися і знаходити рішення в складних і небезпечних ситуаціях. Такий викладач розуміє, що він може легко припуститися небезпечної помилки, усвідомлює обмеженість власних можливостей у протидії кризам та відхиленням у професійному становленні майбутнього вчителя. Усе це породжує тривогу, невпевненість у собі, в ефективності своєї праці і призводить до шкідливих та небезпечних дій. Перераховані фактори ми визначаємо як прояв професійно-педагогічної недосвідченості.

Усунення перешкод, що заважають успішному професійному становленню студентської молоді, починається з кваліфікованої комплексної діагностики станів майбутніх учителів на основі розуміння педагогічними працівниками вікових, статевих, інтелектуальних, комунікативних труднощів професійного становлення. Відтворення існуючого стану є і складовою, і умовою діяльності людини, як і творення нових умов існування і розвитку [2].

Для оцінювання відповідності навчально-професійної діяльності індивідуальним можливостям студентів та потенційної можливості прояву шкідливих чинників, необхідно мати кількісну характеристику шкідливості цих чинників на навчальних місцях і еталон порівнянь, визначений як нешкідливий рівень чинників. Такими еталонами охороною праці визначаються кількісні показники, що характеризують оптимальні чи допустимі рівні важкості та напруженості праці згідно з «Гігієнічною класифікацією за показниками шкідливості та небезпечності факторів виробничого середовища, важкості та напруженості трудового процесу» [3, 101]. Організм людини має здатність без хворобливо переносити вплив небезпечних та шкідливих чинників, доки вони не перевищують оптимальних і допустимих рівнів та часу витривалості, що

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

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

зумовлено функціональними можливостями людського організму. У ході роботи в умовах перевищення гігієнічних нормативів відбувається зниження працездатності, розвивається втомлення.

Психічними показниками розвитку втоми є погіршення сприйняття студентами навчального матеріалу, зменшення здатності концентрувати увагу, свідомо її регулювати, погіршення запам'ятовування та труднощі пригадування інформації, що знижує ефективність професійно-педагогічних знань, сповільнення процесів мислення, втрата їх гнучкості, широти, глибини, критичності, підвищення дратівливості, поява депресивних станів, порушення сенсомоторної координації.

Навчально-професійна діяльність майбутніх учителів належить до категорії робіт, які пов'язані з використанням великих обсягів навчальної інформації, із застосуванням комп'ютерних технологій, із необхідністю виконання навчальних завдань в умовах дефіциту часу, безпосереднім контактом із людьми різних типів темпераменту, що обумовлює потенційну можливість високого рівня прояву нервово-психічного перевантаження, знижує функціональну активність центральної нервової системи, призводить до розладів в її діяльності, розвитку втоми, перевтоми, стресу. Напруженість навчально-професійної діяльності майбутніх учителів відображає навантаження переважно на нервову систему і визначається ступенем складності і характером навчальних завдань, сенсорним навантаженням (зорові, слухові аналізатори), емоційним навантаженням, монотонністю навчальної праці, щільністю робочого дня студента.

Перешкоди, що виникають у майбутніх учителів при розв'язуванні важливих навчально-професійних і життєвих завдань можуть викликати стресові стани психічної напруженості, що призводять до небезпечних ситуацій з приведення в дію вражаючих факторів, які здатні викликати негативні фізіологічні розлади нервової та серцево-судинної систем, шлунково-кишкового тракту і ін. та психологічні прояви агресивності, фрустрації, нервозності, роздратування, тривоги, нерішучості, втоми.

Тому обґрунтування технологій діагностики небезпечних і шкідливих станів майбутніх учителів та захист від їхньої негативної дії на сьогодні є актуальними питаннями охорони праці в галузі професійної освіти. Всі ланки управління професійно-педагогічною підготовкою повинні проявляти підвищену увагу до виявлення і прогнозування небезпечних і шкідливих чинників, які можуть викликати кризи і відхилення у професійному становленні особистості майбутнього вчителя.

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

Неповторність індивідуальних особистісно-професійних проявів майбутніх учителів обумовлює особливий темп професійного становлення кожного, спонтанність прискорень і виникнення кризових суперечностей зростання. Педагогічні технології вивчення, пояснення і прогнозування криз і відхилень у професійному становленні особистості передбачають психолого-педагогічне наукове проектування і точне відтворення оптимальних діагностичних дій суб'єктів професійної підготовки, що гарантують переконливість пояснень і прогнозувань цих криз і відхилень, зменшуючи ефект несприятливих впливів освітньо-професійного середовища на становлення майбутнього вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічний підхід до визначення провідних принципів пояснення і прогнозування криз і відхилень у професійному становленні майбутнього вчителя визначають перевірені часом і практикою різні за своєю концептуальною основою технології розвитку особистості, синергетично використані за ознакою їх переконливості в тлумаченні ситуативних особистісно-професійних проявів і прогнозованості цих проявів у майбутньому.

Діагностичний компонент в освіті розглядається дослідниками різних видів педагогічних технологій (технологія корпоративно-родинного (сімейного) виховання [1], технологія розвивального навчання Л. Занкова [4], технологія застосування засобів ІКТ у навчанні дисциплін [5], технологія формування педагогічної культури П. Щербаня [6], технологія виховання в сучасних освітніх закладах, технологія саморозвитку особистості О. Ухтомського – Г. Селевка, технологія коригування поведінки, що має відхилення, Ю. Черво [7]) як визначальний в профілактиці і попередженні дії негативних впливів освітніх обставин у розвиткові особистості.

Межі конкретних професійно-педагогічних ситуацій визначатимуть діапазон ефективного застосування тієї чи іншої концепції розвитку особистості в обґрунтуванні педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості. Якщо в іншій професійно-педагогічній ситуації переконливішою і прогнозованішою буде інша концептуальна теорія особистості, то саме вона повинна стати основою для обґрунтування технології діагностики криз і відхилень особистісно-професійного розвитку в цій конкретній ситуації.

Мета статті – дослідити технології пояснення і прогнозування криз і відхилень у професійному становленні майбутнього вчителя монографічним методом, який передбачає аналіз небезпечних і шкідливих факторів, властивих професійній підготовці. За цим методом поглиблено

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

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

аналізуються всі потенційно можливі обставини прояву небажаних подій, які існують на етапах професійної підготовки майбутніх учителів, а отримані результати можуть бути використані для проектування навчально-професійної діяльності та для розробки заходів з охорони праці в галузі освіти.

Виклад основного матеріалу. Структура педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості може бути представлена у вигляді логіко-смислової моделі (семантичного фракталу за В. Штейнбергом [8]), (рис. 1). В основу групування технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості нами покладені суттєві сторони і ознаки особистісно-професійних новоутворень і проявів стилю життя студента, усвідомлення його труднощів, які негативно впливають на ефективність професійної підготовки: почуття залежності, некомпетентності і депресії, оцінка ефективності своєї діяльності і незадоволення особистісних потреб студентів, фіксації як затримки, зупинки на певному його рівні або регресії – повернення на попередню стадію професійного становлення, втрата особистістю майбутнього вчителя почуття соціальної захищеності, поява почуття ворожості тривожні відчуття провини і самоосуду особистості.

Виникнення почуття залежності, депресії та некомпетентності внаслідок надтурботливого ставлення до особистості. *Технологіями корпоративно-родинного виховання* [1] обґрунтовується гальмування розвитку навчально-професійної самостійності майбутніх учителів при їх гіперопіці, яка зводить до мінімуму поле самовираження і самоствердження особистості.

Цьому сприяє звільнення студентів від прийняття (на підставі об’єктивної оцінки власних освітньо-професійних можливостей) рішень щодо траєкторії їх професійної підготовки, обмежуючи їх лише функціями здійснення освітніх траєкторій, визначених іншими.

Почуття залежності може викликатися самою особистістю через *прагнення обмежити прояви своєї індивідуальності*, відмовляючись від свободи у виборі освітньої траєкторії і підтримуючи авторитаризм, що спричинено нездатністю майбутнього вчителя здійснювати свій вибір і нести відповідальність за нього без сторонньої допомоги, прагненням вирішити свої освітні проблеми за рахунок інших.

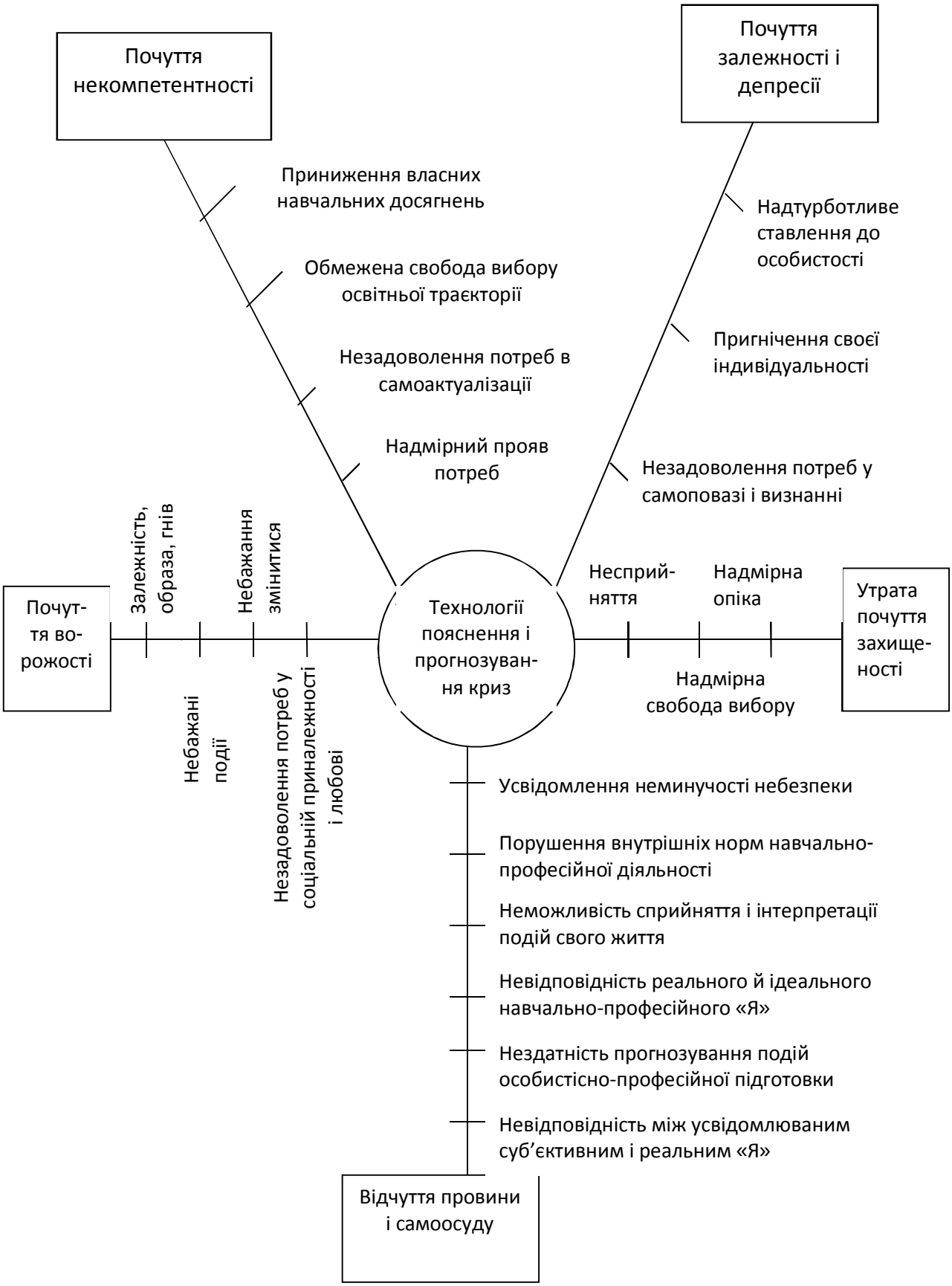

Рис. 1. Структура педагогічних технологій вивчення, пояснення і прогнозування криз та відхилень у професійному становленні особистості

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

Технології застосування засобів ІКТ у навчанні дисциплін [5] надають можливість незалежного оцінювання рівня професійної підготовки студентів, усуваючи суб'єктивність викладачів, що несе в собі ризик отримати низький бал. Це викликає в частини студентів із недостатнім рівнем підготовленості прагнення повернутися до суб'єктивної перевірки успішності навчання викладачем з надією на його поблажливе ставлення.

Неможливість оптимального задоволення особистісних потреб у самоповазі і визнанні під час навчально-професійної діяльності внаслідок певних заборон з боку освітніх програм і викладачів обумовлює появу почуття залежності і пасивності, викликаючи труднощі в навчанні, спустошеність і низьку самооцінку.

Деформацію особистості в бік залежності в навчально-професійній діяльності викликає, за *критеріями науковості педагогічної технології* О. Кушніра [7, 760–761], зловживання навчальною роботою студентів у зоні їх найближчого розвитку, де, згідно з Л. Виготським, навчальна діяльність не може здійснюватися самостійно без допомоги педагога.

Поява почуття некомпетентності внаслідок низької оцінки ефективності своєї навчально-професійної діяльності і незадоволення особистісних потреб. *Відчуття навчально-професійної некомпетентності* у вигляді приниження майбутніми вчителями себе і своїх навчальних досягнень може стати причиною погіршення ставлення до навчання.

За *технологією розвивального навчання* Л. Занкова [4] боязнь помилитися і дати неправильну відповідь виступають стримуючими чинниками під час відповідей студентів на заняттях, ініціювання різних способів виконання навчально-професійних завдань. Причину ця технологія вбачає у відсутності варіативності процесу навчання й індивідуального підходу до студентів.

Почуття своєї неефективності в досягненні особистісно-професійних цілей може бути пояснено обмеженою свободою вибору освітньої траєкторії разом із помилковим уявленням про відсутність можливостей для досягнення цих цілей. Студенти не можуть мати високу успішність професійної підготовки, якщо не вірять, що ця успішність залежить від них самих.

Незадоволення потреб особистості в самоактуалізації в навчально-професійній діяльності перешкоджає її особистісно-професійному становленню. У студентському колективі завжди знаходиться особа чи група студентів, інтереси і потреби яких не збігаються з іншими. Вони становлять ряд опонентів. Згідно з теорією управління за

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

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

наявності 30% незадоволених або критично налаштованих осіб у колективі починається дезорганізація, а за наявності 50% – настає криза, що породжує конфлікт [1, 121]. Причиною неточних уявлень про студентів є недооцінювання педагогами розвитку у вихованців позитивних якостей і перебільшення негативних сторін, недостатній прояв елементарної чуйності у ставленні до тих, хто, відчуваючи обтяжливий психологічний тиск аутсайдерства, готовий повірити у свою безталанність.

Надмірний прояв потреб майбутнього вчителя, характерних для набутого рівня особистісно-професійного розвитку, обумовлює затримку або зупинку цього розвитку, нездатність просуватися до наступних його етапів і рівнів. Головним завданням когнітивного етапу професійної підготовки майбутнього вчителя є формування спрямованості на самостійну навчально-професійну діяльність, навчальних здатностей. На другому, діяльнісному, етапі професійної підготовки ця спрямованість повинна трансформуватися в потребу в оволодінні професійною діяльністю за фахом відповідно до вимог галузевого освітнього стандарту. На третьому, особистісно орієнтованому етапі провідною потребою має стати самореалізація індивідуальної освітньої траєкторії у відповідності до фахових інтересів майбутнього вчителя. Надмірний прояв потреб, характерних для кожного з етапів професійної підготовки, ускладнює перехід студентів з одного її етапу на інший.

Утрата відчуття соціальної захищеності. Незахищеність особистості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки обумовлюється відсутністю або недостатньою сформованістю професійно значущих особистісних якостей, неповним уявленням педагогів про особистість студента та відсутністю педагогічної підтримки молоді різними службами суспільства, які мають бути зацікавленими в захисті освітньо-професійних прав молоді.

До втрати почуття соціальної захищеності і відчуження від суспільства може приводити *надмірно високий ступінь автономії і свободи в особистісному виборі освітньої траєкторії* під час професійної підготовки майбутніх учителів. Подібна відсутність в освітньому просторі студентів певного виду залежності від стабільності і чіткої визначеності режиму навчального процесу може мотивувати потребу в пошуку захисту в особі більш сильних суб’єктів професійної підготовки або в стабільних умовах залежності.

Відхилення від ефективного особистісно-професійного розвитку можуть бути викликані перешкодами в задоволенні потреб майбутніх учителів у безпеці і захищеності в освітньому просторі ВНЗ, проявляючись у вигляді невиправданості очікувань, надмірної опіки, зверхності ставлення, відчуженості у міжособистісних стосунках суб’єктів професійної підготовки.

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

Відсутність у складі ВНЗ соціально-психологічних підрозділів із розпізнання, діагностування і розв'язання проблем, конфліктів, труднощів професійного становлення на ранніх стадіях, коли цьому ще не надається суттєвого значення, може нести серйозну небезпеку для захисту освітньо-професійних інтересів майбутніх учителів. Своєчасно не отримуючи інформацію щодо необхідності профілактичних заходів з освітньо-професійної дезадаптації студентів, куратори і наставники академічних груп не можуть стати довіреними особами майбутніх учителів, здатними акцентувати увагу студентів на необхідності суттєвих змін їх особистісно-професійних якостей у процесі професійної підготовки

Технології виявлення у студентів проявів почуття ворожості. Розвиток у майбутніх учителів установки на ворожість обумовлюється ситуацією, коли вони опиняються між залежністю від соціуму і почуттям образи, гніву, що викликає дію захисних механізмів витіснення. Ворожість виникає внаслідок небажання людини змінювати свої дії і ставлення згідно з небажаними подіями реальності і прагнення змінити реальність на догоду власним поглядам на неї.

Незадоволення потреб у вільному самостійному виборі освітньої траєкторії може бути пояснено, за *технологіями виховання в сучасних освітніх закладах*, потужною негативною інтенцією педагогіки авторитету, яка породжує опір студентів педагогічним зусиллям викладачів, котрі нав'язують їм цілі навчально-професійної діяльності.

Поява почуття ворожості може визначатися спробами прогнозування небажаних подій непридатними для цього особистісними якостями, спрямованими на примус інших до задоволення свого упередженого ставлення до подій.

Нетерпимість і надмірна твердість викладачів стосовно студентів часто проявляється у прагненні наполягти на своїх вимогах саме тепер за будь-яку ціну, викликаючи покаранням і пригніченням освітньо-професійної незалежності прояви ворожості, розлючення з боку студентів. Згідно з *технологією саморозвитку особистості* О. Ухтомського – Г. Селевка [7, 116], незадоволення прагнень до вільного вибору освітньої траєкторії може викликати агресію захисту внаслідок незадоволення цієї потреби в позитивній сфері професійної підготовки.

Почуття ворожості може викликатися відсутністю задоволення потреб у соціальній приналежності і любові. *Технологіями сімейного виховання* [1] відмічається, що нетерпимість і жорстокість можуть свідомо виховуватися в родині, коли характер цілей сімейного виховання не

відповідає установкам, схвалюваним суспільством. Авторитарний стиль професійної підготовки передбачає жорсткий тип навчально-професійних відносин, за яких використовується примус, агресія, несправедливість і безжалісність. Ці ж якості передаються і студентам.

Виникнення тривожних відчуттів провини і самоосуду особистості та застосування захисних механізмів. Тривожні відчуття провини і самоосуду особистості викликають ситуації неадекватної поведінки для отримання підкріплень, а також застосування в тривожних ситуаціях захисних механізмів у вигляді стратегій уникнення свободи прояву негативних рис характеру.

Спричинені міжособистісними стосунками тривожні почуття викликаються усвідомленням неминучості небезпеки, самотності і безпорадності перед потенційними загрозами зовнішнього середовища.

Тривожні передчуття особистості майбутнього вчителя можуть викликатися діями, які порушують її внутрішні норми навчально-професійної діяльності.

Нездатність викладачів задовольнити зростаючі запити сучасного студентства може викликати, за *технологією формування педагогічної культури* П. Щербаня [6, 178], тривожні почуття внаслідок конфліктних ситуацій, спричинених нетерпимістю майбутніх учителів до фальші, обуренням у відповідь на найменшу несправедливість, відсутністю з боку викладачів переконливих доказів.

Неоднаковість впливу на людину об’єктивної дійсності може викликати тривогу як усвідомлення неможливості сприйняття, інтерпретації і прогнозування подій свого життя, унаслідок відсутності необхідних для цього особистісних якостей.

Невдале виконання майбутніми вчителями стрижневої ролі в навчально-професійній діяльності викликає почуття провини як моральної тривоги, коли дії студентів суперечать їх уявленням про своє ідеальне навчально-професійне «Я».

У межах застосування особистісного підходу, за *технологією коригування поведінки, що має відхилення,* Ю. Черво [7, 346–351], можуть бути розглянуті особистісні прояви невдоволеності майбутніх учителів результатами своєї навчально-професійної діяльності, своїми здібностями, значущістю своєї особистості, нереалізованістю своїх особистісно-професійних потреб унаслідок певних заборон із боку суб’єктів професійної підготовки, відсутністю їхньої особистісно-професійної взаємодії.

Провідні концептуальні підходи, як система науково-обгрунтованих поглядів щодо пояснення і прогнозування криз і відхилень від ефективного

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

професійного становлення, визначили назви розглянутих педагогічних технологій. Ефективність використання цих педагогічних технологій залежатиме від техніки володіння прийомами взаємодії з суб'єктами професійної підготовки відповідно до особистості педагога, його професійної майстерності.

Висновки. Зважаючи на викладене, можна констатувати, що для створення нешкідливих умов професійної підготовки майбутніх учителів потрібно мати соціально-психологічне нормування шкідливих чинників, надійні способи їх діагностики у навчально-професійній діяльності, що сприятиме створенню сучасного організаційно-технологічного забезпечення їх знешкодження. Належна кваліфікація і обізнаність викладачів педагогічних ВНЗ з питань діагностики станів майбутніх учителів у охороні праці галузі професійної освіти зменшує ризик виникнення криз та відхилень у професійно-педагогічному становленні майбутніх учителів. Підвищення рівня знань педагогів з цих питань є приоритетним напрямом профілактики і попередження дії негативних впливів освітньо-професійних обставин у особистісно-професійному розвиткові майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азаров Ю. П. Семейная педагогика / Ю. П. Азаров. – М. : Политиздат, 1985. – 238 с.
2. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Гендзюк М. П. Основи охорони праці : [підручник] / М. П. Гендзюк, Є. П. Желібо, М. О. Халімовський. – К. : Каравелла, 2005. – 392 с.
4. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Новая школа, 1996. – 432 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии / [под ред. Е. С. Полат]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.
6. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [колективна монографія] / [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : В 2 т. / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
8. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты : теория, методика, практика / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

А. Ю. Цина. Диагностика состояний будущих учителей в охране труда сфері профессионального образования.

Рассматриваются пути изучения, объяснения и прогнозирования кризисов и отклонений в профессиональном становлении личности будущего учителя средствами личностно ориентированных педагогических технологий

***Ключевые слова**: охрана труда, вредные факторы, педагогические технологии.*

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

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

SUMMARY

A. Tsyna. Diagnostics of future teachers' states in the labour protection in the sphere of professional education.

The ways of study, explanations and prognostications of crises and rejections in the professional becoming of personality of a future teacher by facilities of the personally oriented pedagogical technologies are examined.

Key words: labour protection, harmful factors, pedagogical technologies.

УДК 378.091.26:7

Н. Б.Чорна
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті подано теоретичні основи педагогічної діагностики готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; визначено критерії, показники та рівні, окреслено шляхи діагностування означеного феномену; доведено необхідність посилення уваги в навчальному процесі до проблеми формування готовності до професійного саморозвитку.

***Ключові слова**: діагностика, готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей, критерії, показники, рівні.*

Постановка проблеми. В умовах реформування національної системи освіти в Україні зростає необхідність підвищення професійної підготовки майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. Це зумовлено тим, що мистецькій галузі потрібні фахівці, що характеризуються високим професіоналізмом, інноваційним стилем педагогічного мислення, здатністю швидко реагувати на зміни в суспільстві, наявністю стійкої потреби в постійному самовдосконаленні, прагненям до творчої самореалізації тощо. У зв’язку з цим пріоритетним завданням вищої мистецько-педагогічної освіти є формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку та пошук підходів і шляхів його реалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Саморозвиток особистості знаходиться в полі зору багатьох сучасних науковців. Теоретичні аспекти означеного феномену знайшли своє відображення у працях Л. Зязюн, Б. Мастерова, Л. Мітіної, В. Маралова, О. Пєхоти, Г. Селевка, Г. Цукерман та ін. Проблему підготовки майбутніх учителів до професійного саморозвитку досліджували О. Власова, Г. Бистрюкова, Т. Стрітьєвич, Т. Тихонова, П. Харченко, Р. Цокур та ін. Науковці зазначають, що підготовка майбутнього вчителя до професійного саморозвитку у процесі набуття педагогічної освіти є важливою умовою успішної педагогічної діяльності. Проте в загальному

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

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

огляді наукових джерел не виявлено спеціальних праць, присвячених дослідженню проблеми формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Для ефективної підготовки студентів, окрім з'ясування сутності професійного саморозвитку, виникає необхідність діагностики існуючого, вихідного рівня готовності зазначеної діяльності. Адже, *діагностика* (з грец. *diagnosis* – «розпізнання») є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної технології, невід'ємною складовою дидактичного процесу, засобом встановлення рівня розвитку суб'єкта. Так, на думку німецького вченого К. Інгенкампа, педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити визначення результатів навчання. *Педагогічна діагностика* розглядається ним як процес розпізнавання явищ і визначення їх стану в певний момент на основі використання необхідних для цього параметрів [1, 5–8]. О. Рудницька також наголошує на тому, що розв'язання різнопланових проблем мистецької освіти неможливе поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу, адже досягнення якісного результату значною мірою залежить від ознайомлення з рівнями підготовки, їх індивідуально-типологічними характеристиками, особливостями смакових уподобань та інтересів, загальним творчим потенціалом [5, 280].

Мета статті – продіагностувати реальний стан готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей на основі обґрунтування визначених критеріїв, показників та рівнів.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації діагностики ми виходили з того, що найперше необхідно визначити основні критерії та показники готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку, оскільки на сьогодні ще не розроблена єдина науково обґрунтована система вимірювання означеного явища. При цьому ми враховували, що термін «*критерій*» (від грец. *kriterion* – мірило, засіб судження) – це ознака, на основі якої здійснюється оцінка педагогічного явища, його визначення або класифікація [5, 299]; «*показник*» – (доказ, свідчення чого-небудь) кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки досліджуємого об'єкта, тобто міра сформованості певного критерію [8, 111].

Теоретичний аналіз наукових підходів та напрямів дозволив визначити та обґрунтувати основні критерії та показники *готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей*, яку ми

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

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

тлумачимо як складне професійно-особистісне утворення, що спрямоване на підвищення рівня професійної компетентності, розвиток професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Виходячи з психолого-педагогічних концепцій діагностики та розробленої компонентної структури готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей нами було виділено *мотиваційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний та креативно-діяльнісний критерії*, що об'єднують низку показників.

Визначаючи мотиваційно-вольовий критерій готовності майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми дотримувались думки вчених про те, що *саморозвиток* – це внутрішній, мотиваційний процес, направлений на досягнення конкретної мети (Гегель); безперервний процес, у якому під впливом визначення мотивів ставляться й досягаються конкретні цілі за допомогою зміни власної діяльності чи зміни себе [3, 45]. *Мотиваційно-вольовий* критерій містить у собі мотиви, потреби, інтереси, переконання, цінності та визначає спрямованість на професійний саморозвиток майбутнього вчителя мистецьких спеціальностей; характеризує ставлення студентів до мистецько-педагогічної діяльності; відображає ступінь розвитку вольової сфери. Показниками означеного критерію, на наш погляд, є: інтерес до мистецько-педагогічної діяльності; усвідомлення особистісної та суспільної значущості професійного саморозвитку; характер мотивації та сформованість потреби у професійному саморозвитку; наявність вольових якостей. Спираючись на дослідження С. Мартиненко, основними вольовими якостями, що забезпечують ефективну підготовку до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми вважаємо: *цілеспрямованість* (керування в роботі певною метою та завданнями); *витримку* (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); *наполегливість* (здатність досягнення поставленої мети); *ініціативність* (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій); *рішучість* (своєчасно приймати продумані рішення); *самостійність* (відносна незалежність від зовнішніх впливів); *самокритичність* (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити) [4].

Когнітивно-інтелектуальний критерій відображає якість оволодіння системою загально-педагогічних і мистецьких знань, необхідних для ефективного здійснення професійного саморозвитку

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

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

майбутніх учителів мистецьких спеціальностей; характеризує знання про сутність професійного саморозвитку, його функції, зміст, особливості, складові елементи тощо, а також відображає рівень інтелектуального розвитку студентів як важливого чинника успішної професійної діяльності. Основними показниками означеного критерію, в аспекті проблеми нашого дослідження, визначено: ступінь володіння професійними знаннями (психолого-педагогічними, методичними, спеціальними); обсяг знань про сутність та зміст професійного саморозвитку вчителя; знання принципу інтеграції мистецтв у практичній діяльності; розвиток мистецької ерудиції.

Креативно-діяльнісний критерій визначає практичну готовність майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до здійснення професійного саморозвитку та рівень креативності у мистецько-педагогічній діяльності. На наш погляд, креативність є важливою професійною якістю майбутніх учителів, що відображає високий рівень професійної кваліфікації та забезпечує саморозвиток майбутнього вчителя. Адже, термін «*креативність*» (від лат. *creatio* – «створення») визначається як творча новаторська діяльність [6, 359], що окреслює творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятись від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативні властивості проявляються у нестандартному розв’язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Показниками креативно-діяльнісного критерію, на наш погляд, є: сформованість комплексу професійних умінь; володіння навичками самостійної роботи; наявність креативності у процесі мистецько-педагогічної діяльності; опанування методами розвитку творчих здібностей.

Серед професійних умінь, необхідних для здійснення професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ми виокремлюємо: *гностичні вміння* пізнавального й аналітичного змісту, що забезпечують здатність викладача до самовдосконалення та професійного зростання; *проективні вміння*, які дозволяють створювати об’єкт як певну цілісність уяви та прогнозувати професійну діяльність; *конструктивні*, що передбачають вміння створювати реальну модель спланованої педагогічної діяльності; *організаторські вміння*, які визначають здатність реалізовувати план діяльності; *рефлексивні вміння*, що містять дії, спрямовані на виконання самоконтролю, самоаналізу й самооцінку результатів професійної педагогічної діяльності [2].

На основі розроблених критеріїв та показників нами було визначено та обґрунтовано три рівні сформованості готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей: *високий, середній та низький.*

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

Високий рівень простежується у студентів, яким притаманне стійке прагнення до саморозвитку у майбутній професійній діяльності, що базується на глибоких переконаннях у його особистісній і суспільній значущості; усвідомлення педагогічного ідеалу вчителя мистецтва; наявність мотивації досягнення високих результатів педагогічної діяльності; розвиненість вольової сфери; глибокі знання про специфіку мистецько-педагогічної діяльності, сутність, зміст, особливості професійного саморозвитку; високий рівень інтелекту; досконале володіння уміннями та навичками, необхідними для ефективної реалізації професійного саморозвитку; систематичне здійснення самоаналізу, самооцінки та самоконтролю своєї діяльності; креативне використання теоретичних знань і практичних навичок; творчий підхід до професійних завдань. Цей рівень є цілком достатнім для повноцінної реалізації функцій професійного саморозвитку.

Середній рівень властивий студентам, які характеризуються зацікавленістю у майбутній професії; частковим прагненням до професійного саморозвитку, усвідомленням своїх особистих та професійних якостей та визнанням необхідності їх розвитку; неглибокими знаннями в сфері професійного саморозвитку; достатнім рівнем мистецьких знань, але слабкою обізнаністю принципу інтеграції мистецтв у практичній діяльності; опанованням більшістю вмінь та навичок, необхідних для здійснення професійного саморозвитку; недостатнім володінням методами розвитку творчих здібностей та незначним проявом педагогічної креативності.

Низький рівень характеризується формальним ставленням до професійної діяльності, відсутністю чітко визначеного ідеалу; усвідомленням значення професійного саморозвитку в майбутній мистецько-педагогічній діяльності, але не вираженою потребою в особистому зростанні; поверховістю знань про сутність і зміст професійного саморозвитку; низьким рівнем загальної мистецької ерудиції; мінімальним ступенем сформованості професійних умінь, необхідних для здійснення власного саморозвитку; відсутністю самоаналізу та самоконтролю, не адекватною самооцінкою (завищена або занижена) власного рівня готовності до професійного саморозвитку; пасивністю у виконанні самостійної роботи та творчих завдань. Цей рівень є недостатнім для досягнення цілей професійного саморозвитку.

З метою виявлення кількісної та якісної характеристики означених рівнів нами здійснювався відбір відповідних психолого-педагогічних діагностичних методик. Зокрема, діагностику готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей за

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

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

мотиваційно-вольовим критерієм було здійснено за допомогою бесід, анкетування та ряду діагностичних методик («Визначення спрямованості особистості» А. Кареліної, діагностика особистості на «Мотивацію до успіху» Т. Елерса, «Діагностика реалізації потреби в саморозвитку» Н. Фетіскіна), адаптованих до змісту і завдань дослідження.

Інструментом для визначення рівня готовності до професійного саморозвитку за когнітивно-інтелектуальним критерієм був метод тестування, що застосовуються для визначення рівня знань або вмінь, фактично здобутих індивідом у певній галузі навчальної чи професійної діяльності [5, 247]. Студентам було запропоновано розроблені нами тести «Професійний саморозвиток майбутнього вчителя», «Мистецька ерудиція», які надали можливість з'ясувати рівень знань, інтелектуального розвитку та загальної мистецької ерудиції студентів – майбутніх учителів мистецьких спеціальностей.

Діагностична процедура, спрямована на визначення рівня сформованості у майбутніх фахівців практичних умінь та навичок здійснення професійного саморозвитку, передбачала виконання студентами практичних завдань. Зокрема, респондентам пропонувалося скласти «Індивідуальну програму професійного саморозвитку», «Я-концепцію професійного саморозвитку», розробити план проведення нетипового уроку мистецтва у школі. Отже, ми перевіряли наявність у студентів уміння визначати мету, планувати та прогнозувати професійний саморозвиток, передбачати його результат, а також наявність креативності як готовності до нестандартного, творчого та гнучкого мислення. Виявлення рівня загальної готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів здійснювалося за комплексною методикою «Діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку». Тест «Рефлексія на саморозвиток» визначив рівень прагнення студентів до саморозвитку; самооцінку їх власних якостей, що сприяють саморозвитку, а також оцінку можливостей реалізації себе у майбутній професійній діяльності [7].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати діагностичного вивчення реального стану готовності студентів – майбутніх учителів мистецьких спеціальностей до професійного саморозвитку засвідчили недостатній рівень сформованості готовності до означеної діяльності (зафіксовано домінування середнього та низького рівнів). З огляду на це, виникає необхідність посилення формуючих впливів, спрямованих на усвідомлення значущості постійного зростання у

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

мистецько-педагогічній діяльності, розширення мистецької ерудиції, розвиток самостійності та педагогічної креативності студентів.

Отже, до перспектив подальшого дослідження варто віднести створення та впровадження в підготовку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей ефективної педагогічної експериментальної методики формування готовності до професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
2. Кузьминский А. И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы и его влияние на качество обучения [Електронний ресурс] / А. И. Кузьминский: – Вып. № 2. – 2010. Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua
3. Лосєва Н. М. Саморозвиток викладача вищої школи: навч. посіб. / Н. М. Лосєва. – Донецьк : ДонНУ, 2003 – 336 с.
4. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод.посіб. / С. М. Мартиненко. – К. : КУ імені Б. Грінченка, 2010. – 264 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навча. книга – Богдан, 2005. – 360 с.
6. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / [за заг.ред. д-ра філол.наук, проф. В. Дубічинського]. – Х. : ВД «Школа», 2007. – 832 с.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
8. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. І.Шахов. – Вінниця, 2001. – 383 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Б. Чёрная. Диагностика готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей искусства.

В статье представлены теоретические основы педагогической диагностики готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей искусства; обоснованы критерии, показатели и уровни, определены пути педагогического диагностирования данного феномена; доказана необходимость усиления внимания в учебном процессе к проблемам формирования у студентов готовности к профессиональному саморазвитию.

***Ключевые слова**: диагностика, готовность к профессиональному саморазвитию будущих учителей искусства, критерии, показатели, уровни.*

SUMMARY

N. **C**horna. Diagnostics of readiness to professional self-development of the future teachers of arts.

The paper presents the theoretical foundations of pedagogical diagnostics ready for professional self-development of future teachers of arts, justified criteria, indicators and levels of preparedness, teaching the ways of diagnosing this phenomenon, proved the need for increased attention in the educational process to the problems of formation of students' readiness for professional self-development.

Key words: pedagogical diagnostics, readiness to professional self-development of future teachers of arts, criteria, indexes, levels.

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

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378.147

Н. М. Александрова
ДВНЗ «КНЕУ ім. В. Гетьмана»

ЦІННІСНА СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧА

У статті розкрито зміст професійних цінностей викладача як аксіологічної складової його управлінської культури. Проанавлізовано й виокремлено професійні цінності викладача, які лежать в основі його управлінської культури.

***Ключові слова**: управлінська культура викладача, аксіологічний компонент управлінської культури викладача, професійні цінності викладача, ціннісні орієнтації викладача.*

Постановка проблеми. Визначальним вектором розвитку суспільства XXI ст. є культура, прогрес якої може забезпечити лише творча особистість – вільна, активна, здатна до саморозвитку, з індивідуальною свідомістю і системою духовних особистісних та професійних цінностей. Важливу роль у реалізації стратегії формування творчої особистості відіграє викладач. До головних знакових характеристик сьогоднішнього професіонала належать високий рівень загальної і професійної культури, інтелігентність, гнучкість і системність мислення, мобільність, конкурентоспроможність і найголовніше розвинений особистісний творчий потенціал. Зважаючи на це, студенти у засвоєнні певної суми знань і вмінь уже не задовольняються лише формальними засобами їх отримання, а прагнуть до творчого пізнання, що сприятиме формуванню професіоналізму, прагненню до самореалізації та соціалізації.

У зв’язку з цим істотно змінюється і роль викладача в освітньому процесі: він уже не є транслятором знань, умінь і навичок, а стає менеджером процесу формування компетентного фахівця, управлінцем пізнавальної активності студента. Особистісна орієнтація педагогічного процесу тісно пов’язана з підвищенням управлінської культури викладача, рівня його педагогічної майстерності в управлінні процесом пізнавальної активності студентів. Управлінська культура викладача як невід’ємна складова феномену його професіоналізму, фундаментальної підготовки та педагогічної майстерності у своїй основі інтегрує відповідні педагогічні (професійні) цінності, які набувають особистісної значущості (процес суб’єктивації) і виступають орієнтирами для успішної управлінської діяльності, що є показником особистісно-професійного розвитку викладача.

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

Проблема формування професійних цінностей викладача є однією з найактуальніших у професійній підготовці майбутніх викладачів, зокрема такі її аспекти, як формування стійкого інтересу до тих цінностей майбутньої педагогічної діяльності, що несуть у собі гуманістичний зміст. Освіта має стати чинником розвитку свідомості, культури мислення і культури почуттів особистості, що передбачає усвідомлення нею моральних, духовних та естетичних цінностей, які становлять мету існування людини [10, 7]. Вона є основним засобом залучення майбутніх викладачів до системи не лише загальнолюдських та освітніх цінностей, а й професійних. Саме через ціннісну функцію освітній процес виводить майбутніх фахівців у сферу світоглядного осмислення соціальної та освітньої реальності. Важливим компонентом освіти і вищою цінністю для суспільства, як зазначає В. Руденко, стає «людина культури – вільна, гуманна, духовна особистість, зорієнтована на цінності світової й національної культури, яка здатна до творчої самореалізації у світі культурних цінностей, моральної саморегуляції й адаптації у соціокультурному середовищі»[8, 32].

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі проблемі педагогічного управління приділено значну увагу, зокрема таким її аспектам, як: управління навчальним закладом та навчальним процесом (В. Бондар, Ю. Конаржевський, П. Третьяков, Т. Шамова); управління навчанням і вихованням учнів (С. Атаманчук, В. Безпалько, Ю. Васильєв, Ю. Кулюткін, І. Підласий, С. Сисоєва, Н. Тализіна); дослідження механізмів управління навчальною діяльністю учнів (Г. Балл, П. Гальперін, О. Леонтьєв, Н. Тализіна).

Проблема формування педагогічних цінностей знайшла відображена у фундаментальних дослідженнях Л. Барановської, В. Волокова, В. Гриньової, В. Дзюби, М. Желуденко, І. Зязюна, І. Ісаєва, М. Кравченко, Л. Панченко, В. Сластьоніна, О. Софіщенко, Є. Шиянова. Так, професійно-ціннісні орієнтації досліджували С. Єрмакова, О. Квасник, Є. Коростелєва, Г. Міхєєва, В. Здравомислов, Д. Леонтьєв. Водночас на етапі модернізації професійної педагогічної діяльності набуває актуальності проблема формування професійних (педагогічних) цінностей, які становлять аксіологічне підґрунтя управлінської культури викладача. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що, незважаючи на велику зацікавленість учених питаннями управління навчальною діяльністю учнів, бракує досліджень з проблеми формування управлінської культури педагога.

Мета статті – виявити і розкрити зміст професійних цінностей викладача в управлінській діяльності та з’ясувати їх місце у структурі його управлінської культури.

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

Виклад основного матеріалу. Управлінська культура викладача як складова професійно-педагогічної культури інтегрує знання, уміння і цінності, які необхідні для успішного вирішення педагогічних завдань та здійснення ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Проблема професійних цінностей будь-якого суб'єкта управлінської діяльності перебуває у загальному річищі розвитку сучасної теорії і практики управління. У педагогічній науці розрізняють поняття «ціннісні орієнтації» та «цінності» викладача. В Енциклопедії освіти під цінностями розуміють значущість певних реалій дійсності з точки зору задоволення відповідних потреб та інтересів людини, це те, що людина цінує, що є для неї значущим і важливим [4, 992]. Цінності – це одна з форм прояву моральних відносин у суспільстві, моральне значення, гідність особистості та її вчинків, моральні характеристики суспільних інститутів, а також ціннісне уявлення – моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, щастя і справедливості [7, 483]. Тому цілком природно говорити про особистісні та професійні цінності викладача і його діяльності. Як зауважує В. Сластьонін, цінності викладача – це внутрішній емоційний регулятор педагогічної діяльності педагога, який визначає його ставлення до навколишнього світу та себе самого, моделює зміст та характер його професійної діяльності. Вони охоплюють концепції, норми, ідеї, що лежать в основі професійної діяльності викладача.

У процесі здійснення професійної діяльності шляхом виявлення значущості певних професійних цінностей у викладача формуються відповідні ціннісні орієнтації, які розглядаються як відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих і професійних цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях за рівнем їх значущості для людини. Вони відіграють ключову роль у визначенні спрямованості майбутньої діяльності особистості [4, 993].

Ціннісна орієнтація, на думку В. Крижко, – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають її межі і форми, додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певної мети [5, 65]. Крізь призму ціннісних орієнтацій особистість вирізняє об'єкти довкілля за їх значущістю та формує стійке ставлення до навколишнього світу. Ми поділяємо думку Н. Максимчук про те, що джерелом формування професійних ціннісних орієнтацій виступає життєва активність особистості, що визначає рівень її домагань та спрямованість у процесі діяльності на досягнення поставлених цілей [6, 8].

Через ціннісні орієнтації розкривається зміст управлінської діяльності викладача, аналіз якої дозволяє зрозуміти, якими шляхами здійснюється адаптація викладача до сучасних освітніх тенденцій.

Професійні цінності викладача формуються крізь призму особистісно-педагогічних ціннісних орієнтацій професійної діяльності, серед яких дослідники виділяють цінності, пов'язані з усвідомленням своєї ролі в соціальній і професійній сферах; цінності, які сприяють задоволенню потреб у спілкуванні; цінності, орієнтовані на саморозвиток творчої індивідуальності, і ті, що сприяють самореалізації; цінності, які дають можливість задовольнити прагматичні потреби.

Детермінантами професійних ціннісних орієнтацій викладача виступають матеріальні умови життєдіяльності, загальний рівень особистісної та професійно-педагогічної культури, переконання, нахили, здатності, здібності, моральні принципи та система цінностей особистості викладача.

Отже, подальша спрямованість професійної педагогічної діяльності викладача визначається саме ціннісними орієнтації, які представлені стійкою системою спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих та професійних цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих та професійних ситуаціях, спосіб розрізнення явищ і об'єктів за рівнем їх значущості для особистості [4, 993].

Діяльнісний підхід до аналізу особистісних характеристик викладача як суб'єкта управління освітнім процесом та узагальнення позицій дослідників (Л. Азарова, Л. Васильченко, А. Губа, І. Ісаєв, С. Королюк, В. Сластьонін, Н. Тамарська, Є. Шиянов) щодо визначення сутності і структури управлінської культури дозволили нам виокремити і проаналізувати професійні цінності (аксіологічний аспект управлінської культури викладача), які є основою управлінської культури викладача і визначають ефективність здійснення управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Як зазначає А. Губа, управлінська культура викладача як динамічне системне особистісне утворення включає педагогічні цінності, які розкривають гуманістичний зміст педагогічної діяльності та визначають «культурний вимір» відносин усіх учасників освітнього процесу [3, 162].

Управлінську культуру викладача можна подати як сукупність професійних цінностей, які включають управлінські цінності-знання, цінності-цілі, цінності-відносини, цінності-якості, ідеї і концепції ефективного управління, певну філософію інноваційного навчального процесу. Відтворюючи ставлення викладача до різних аспектів своєї професійної діяльності, вони посідають істотне місце у структурі педагогічних цінностей

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

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

викладача, відображають рівень професійного розвитку, здійснюють регуляцію діяльності і поведінки. На думку Г. Балла, кожній професії можна поставити у відповідність провідну для неї цілісну особистісну якість [1, 135]. Ядром такої якості, духовним стрижнем особистості професіонала є певна ціннісно-мотиваційна домінанта. Так, для особистості вченого нею виступає спрямованість на пошук істини, раціональне обґрунтування; для особистості митця – прагнення виразити істотні для нього сенси у художніх образах; для особистості викладача – виховати духовно збагачену особистість з пріоритетами гуманістичних та професійних цінностей, спрямованими на професійне й особистісне самовдосконалення, сформувати ціннісне ставлення особистості до соціального та природного навколишнього світу, бути спрямованим на вільний саморозвиток.

Ціннісна складова викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова – орієнтир, яка зумовлює, на переконання І. Ісаєва, усі інші й є сукупністю суб'єктивованих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність. Оволодіння професійними цінностями відбувається у процесі здійснення управління навчальною діяльністю студентів, у процесі якої ці цінності набувають характеру суб'єктивних, особистісних орієнтацій [9].

Серед таких цінностей науковці виокремлюють *цінності-знання*, які відтворюють значення та сутність управлінських знань (знання про основні управлінські функції, зміст практичної управлінської діяльності викладача), психологію управління, основи організаторської діяльності, методологію та теорію управління (інструменти управління, методологія управління інноваційними процесами в освіті), сучасні теорії і концепції управління навчальним й освітнім процесами (компоненти навчання, рівні освітнього процесу), основи внутрішньошкільного менеджменту, знання критеріїв оцінки ефективності управління педагогічними процесами та механізми управління якістю результатів освітнього процесу, способи здійснення педагогічної комунікації, знання з педагогічної конфліктології та деонтології (морально-етичні і правові норми поведінки викладача), методики діагностики особистісних якостей і можливостей учнів; загальнокультурні знання з філософії, історії, соціології, політології; концепції сучасного природознавства, ідею стабільного розвитку; психолого-педагогічні знання. Управлінські знання, які становлять основу управлінських функцій викладача, спрямовані на вирішення управлінських завдань: планування, організація, стимулювання, поточний контроль,

аналіз та вдосконалення результатів навчальної діяльності. Цінності-знання є значущими чинниками педагогічної діяльності викладача і впливають на інструментальні цінності, які формуються в результаті оволодіння теорією і методологією управління та освітнього менеджменту, педагогічними технологіями, що є основою професійної освіти педагога.

Цінності-цілі розкривають сутність і зміст цілей управління навчальним і освітніми процесами, учнівським колективом, самовихованням і саморозвитком. Характерна особливість цілей полягає в тому, що вони відбивають життєву цілеспрямованість особистості викладача (принести користь суспільству) та суто особистісні інтереси (розвиток відповідних професійних якостей та здібностей, самоствердження у колективі). Вони відтворюють творчий характер праці педагога, її соціальну значущість, можливість самоствердження, самореалізації, любов і прихильність до дітей. Ці цілі формуються під впливом системи цінностей особистості: цінність свободи і самостійність ухвалення професійних рішень; цінність довіри до оточуючих; цінність розвитку позитивних якостей особистості; цінності, які відтворюють загальноприйняті норми і правила професійної поведінки; життєва позиція як ціннісна категорія; цінність професійної діяльності і компетентності як викладача; трансляція життєвого, пізнавального та професійного досвіду як цінності. Визнання важливості таких цілей, їх оцінка та особистісне прийняття дозволяють викладачу успішно організовувати і керувати навчальним процесом з метою досягнення освітньої мети. Обираючи шляхи реалізації цілей управлінської діяльності, викладач, на думку С. Яковлева, формує свою професійну стратегію, зміст якої становить розвиток інтелектуально-творчого потенціалу студентів та власного професійно-особистісного рівня [11, 149].

Цінності-відносини забезпечують адекватну побудову навчально-виховного процесу і дозволяють розкрити значущість взаємовідносин між усіма учасниками педагогічного процесу, ставлення до професійної діяльності, до самого себе, міжособистісних відносин у педагогічному та учнівському колективах, можливості їх цілеспрямованого формування й управління. Ставлення до професійної педагогічної діяльності змінюється залежно від успішності досягнення поставленої мети і результатів діяльності викладача, від того, якою мірою задовольняються його професійні та особистісні потреби. Ціннісне ставлення до навчально-виховного процесу регламентує вибір способу взаємодії викладача зі студентами (учнями), що характеризує гуманістичну спрямованість таких відносин. Людиноцентриський погляд на управління навчальною

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

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

діяльністю студентів розкріпачує творчу і професійну самостійність особистості, ініціативу, педагогічну майстерність. Як найважливіша цінність постають партнерські відносини між викладачем та студентами, в основу яких покладено цінності довіри та поваги.

В ієрархії управлінсько-педагогічних цінностей особливої значущості набувають *цінності-якості*, які виявляють сутнісні особистісно-професійні характеристики педагогічної діяльності викладача. До їх складу відносять особистісні (гуманістична спрямованість, емпатія, лідерські якості, відповідальність, самостійність, ініціативність, здатність до самоменеджменту), комунікативні, психологічні, статусно-рольові якості викладача як суб'єкта управління, які втілюються у здібностях співвідносити власні цілі та дії з діями інших, здатність співпрацювати на партнерських умовах. Особливого значення в управлінській діяльності викладача набувають такі якості, як здатність до самоуправління, яка проявляється у бажанні самовдосконалюватися, досягти успіху, самореалізуватися та знайти самовираження в управлінській діяльності. Цьому сприятимуть адекватність самооцінки, емоційна чутливість, стійкість до маніпуляцій, свобода вибору управлінських технологій і засобів та самостійності в управлінні навчально-виховним процесом.

Ці якості формуються під впливом певних здібностей, а саме: прогностичних, комунікативних, творчих, емпатичних, інтелектуальних, інтерактивних та рефлексії.

Творче ставлення до професійної діяльності є ціннісною якістю сучасного викладача. Він виступає суб'єктом формування ціннісних орієнтацій студентів і спрямовує їх навчальну діяльність у відповідне річище, уміє розв'язувати конфлікти у власній мотиваційній сфері, інтегрувати нові цінності і ціннісні системи. Усвідомлення значущості професійних ціннісних орієнтацій вимагає складної специфічної роботи щодо когнітивно-емоційної оцінки своєї діяльності, однією з якісних характеристик якої є управлінська культура викладача.

Вивчаючи індивідуально-особистісний компонент системи цінностей, І. Ісаєв, В. Сластьонін,Є. Шиянов уважають цінності-якості найважливішою аксіологічною складовою особистості (система цінностей), формуванню якої сприяють моральні принципи і життєва позиція, які є результатом способу життя [9, 76].

Професійно значущі цінності зумовлюють не лише ціннісне ставлення викладача до своєї праці, усвідомлення й прийняття особистістю управлінської діяльності як цінності, а і є джерелом мотивації поведінки та діяльності особистості. Ми поділяємо думку дослідників (Л. Васильченко,

А. Губа), що мотиви виступають внутрішньою умовою подальшого вдосконалення особистості, сприяють формуванню особистісних та професійних ціннісних орієнтацій, забезпечують сталість професійних поглядів. Зміст та характер мотивів розкривають життєву значущість професійної діяльності для особистості, її інтерес та спрямованість. Професійні мотиви передусім спрямовані на розкриття творчих сил і здібностей особистості, її всебічного і гармонійного розвитку, для задоволення інтелектуальних, морально-вольових, естетичних та духовних потреб.

На ефективність та мотивацію управлінської діяльності викладача, на думку Л. Васильченко, впливають соціальні мотиви, управлінсько-педагогічні та мотиви саморозвитку та самовдосконалення [2, 60]. Ці мотиви детермінують та відповідають меті управління, суспільним потребам, інтересам, соціальним нормам і настановам; завданням навчального закладу; особистісним потребам та інтересам.

Соціальні мотиви дозволяють з'ясувати значущість і престижність педагогічної діяльності в суспільстві; виявити можливість власного реального внеску у розвиток і підвищення якості вітчизняної освіти; отримати можливість досягнення певного соціального статусу через власні наукові, методичні досягнення і визнання оточуючих; отримати гідну винагороду за свою працю; створюють умови для особистісного і професійного розвитку та самовдосконалення; виховують відповідальність за власні вчинки.

Управлінсько-педагогічні мотиви безпосередньо спрямовані на реалізацію і досягнення цілей у професійній педагогічній діяльності через адекватне планування, організацію, управління й контроль за навчальним процесом; розвивають потреби у творчій (управлінській) діяльності; сприяють спілкуванню і взаємодії з учнями (студентами), батьками і педагогічним колективом; дозволяють бачити й аналізувати результати своєї праці і формувати рефлексивні вміння; сприяють гуманізації навчально-виховного процесу.

Мотиви саморозвитку і самовдосконалення – це потяг до повної реалізації своїх здібностей і бажання відчувати свою компетентність (А. Маслоу). Вони сприяють самореалізації і розвитку особистісного творчого потенціалу, пошуку інноваційних підходів, методик, нових форм і методів навчання, ухвалювати нестандартні рішення; дозволяють реалізувати власні потреби щодо особистісного і професійного вдосконалення; забезпечують успішність професійної діяльності та життєдіяльності особистості викладача у цілому; проявляються у прагненні до нової інформації, нових форм діяльності і завдань, цікавості до себе та ін.

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

Крім мотивів, істотну роль у продуктивності педагогічної діяльності, на думку дослідників, відіграють певні чинники – мотиватори: визнання, відповідальність, службове зростання та інші заходи персонального заохочення. Для діяльності викладача, на переконання Л. Васильченко, визначальними є аксіологічні мотиватори, які проявляються у високому рівні домагань, потребі досягнути результату та самовдосконалення, бажанні подолати рутину і створити сприятливу і гармонійну атмосферу для навчального процесу, потребі стати авторитетним і харизматичним викладачем; і особистісно-творчі – усвідомлення недостатності отриманих результатів і бажання їх покращити, загальна спрямованість особистості [2, 94].

Таким чином, на підставі аналізу науково-педагогічної літератури робимо висновок про те, що, викладач реалізує свої потреби в управлінні освітнім процесом шляхом актуалізації професійних цінностей, які становлять ціннісну складову управлінської культури, а саме:

цінності-знання – управлінські знання; знання з педагогічної конфліктології; загальнокультурні знання; психолого-педагогічні знання;

цінності-цілі – цілі управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, вихованням та саморозвитком (мета особистісного і професійного вдосконалення);

цінності-відносини – партнерські відносини між усіма учасниками педагогічного процесу, ставлення до професійної діяльності;

цінності-якості – особистісно-професійні характеристики педагогічної діяльності викладача.

Висновки. Професійні цінності викладача становлять одночасно мотиваційні та когнітивні утворення, які дозволяють адекватно ухвалювати рішення, коригують процес цілепокладання, виявляють особливості та характер відносин особистості викладача зі студентами, колегами та оточуючими. Як кінцеві цілі діяльності, ціннісні орієнтації спрямовують та організують поведінку викладача на досягнення відповідних навчально-виховних цілей. Отже, успішність управлінської діяльності викладача залежить від рівня його управлінської культури, яка визначається професійними цінностями, в основу яких покладено відповідні цінності-знання, цінності-цілі, цінності-відносини і цінності-якості. Процес їх осмислення, актуалізації та суб’єктивації відбувається шляхом виявлення їх значущості у безпосередній практичній управлінській діяльності викладача.

У зв’язку з цим постає потреба в організації та реалізації програмно-цільової розробки процесу формування і розвитку професійних цінностей для того, щоб підвищити рівень загальної й управлінської культури

особистості викладача, сформувати нові професійні ціннісні орієнтації відповідно до його індивідуальних здібностей і потреб. Процес професійної педагогічної підготовки майбутніх викладачів потребує вдосконалення для забезпечення здійснення результативної педагогічної професійної діяльності. Відповідно ще у процесі професійної педагогічної підготовки всі основні компоненти навчально-виховного процесу (цілі, завдання, зміст, засоби і методи навчання, взаємодія студентів і викладача) мають бути спроектовані на досягнення кінцевого результату – оволодіння професійно значущими цінностями.

Перспективи подальших наукових розвідок. Серед перспективних наукових напрямів дослідження управлінської культури викладача, на нашу думку, є дослідження умов і факторів удосконалення процесу психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів з метою формування їх управлінської культури, складовою якої виступають професійні цінності (аксіологічний компонент).

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: сучасна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири / Г. О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 134–157.
2. Васильченко Л. В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Васильченко Л. В. —Т., 2006. – 187 с.
3. Губа А. В. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. … доктора пед. наук: 13.00.04 / Губа Н. В. – З., 2010. – 450 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Крыжко В. В. Психология в практике менеджера образования / Крыжко В. В. – СПб. : Образование-культура, 2002. – 304 с.
6. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. П. Максимчук – К., 2000. – 20 с.
7. Педагогічний словник / [за ред. д. чл. АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001.
8. Руденко В. Цивілізаційно-культурологічний підхід до запровадження Болонського процесу / В. Руденко // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 31–36.
9. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
10. Хомич Л. О. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутнього вчителя / Л. О. Хомич // Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : [монографія] / [за заг. ред. Л. О. Хомич]. – Київ – Ніжин : Вид. ПП Лисенко М., 2010. – 143 с.
11. Яковлев С. В. Инвариантная и вариативная составляющая системы ценностей личности / Яковлев С. В. // Креативна педагогіка : наук.-метод. зб. / Акад. міжнар. співроб. з креативної педагогіки. – 2010. – № 3. – С. 141–153.

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

РЕЗЮМЕ

Н. Н. Александрова. Ценносная составляющая управленческой культуры преподавателя.

В статье раскрыто содержание профессиональных ценностей преподавателя как аксиологической составляющей его управленческой культуры. Проанализированы и выделены профессиональные ценности преподавателя, которые лежат в основе его управленческой культуры.

***Ключевые слова**: управленческая культура преподавателя, аксиологический компонент управленческой культуры преподавателя, профессиональные ценности преподавателя, ценностные ориентации преподавателя.*

SUMMARY

N. Aleksandrova. Value component of teacher's governance culture.

The content of professional teacher's values as the axiological component of teacher's governance culture is revealed in the article. The author analyses and identifies key teacher's professional values which determine his governance culture.

Key words: teacher's governance culture, axiological component of teacher's governance culture, professional teacher's values, teacher's value orientations.

УДК 378:65–051:004

Д. П. Алімасова
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У статті досліджено розвиток професійної підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до фахової діяльності в сучасних умовах, установлено мету, зміст та завдання цієї підготовки.

***Ключові слова**: професійна діяльність, майбутній менеджер готельних, туристичних та курортних підприємств, професійна підготовка менеджерів.*

Постановка проблеми. У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку про те, що здійснювати професійну підготовку студентів-менеджерів можна більш ефективно, якщо за головну мету поставити професійно-особистісний розвиток майбутнього спеціаліста, який передусім виражається в його спроможності до неперервного збагачення своєї професійної і духовної культури. Процес підготовки фахівців з напряму підготовки 0306 «Менеджмент і адміністрування» повинен відбуватися з урахуванням фундаментальних етапів становлення особистості як суб'єкта діяльності (професійне становлення того, кого навчають, адаптація до нових соціально-педагогічних умов навчання, самовизначення) унаслідок наповнення традиційних курсів гуманістичним змістом.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз літератури засвідчив, що проблема підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у

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

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

сучасних умовах – одна з найважливіших у педагогічній науці. Свідченням чого можуть слугувати численні та різноаспектні дослідження Г. Балла [1], І. Беха [2], М. Когана [3], В. Михеєва [4], А. Новикова [5], С. Подмазіна [6], С. Сисоєвої [7], Л. Сущенко [8], О. Чалого [9].

Мета статті – дослідити підготовку майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні важливим є оновлення підходів до самого розуміння підготовки фахівця з урахуванням загальногуманістичних тенденцій у суспільстві. М. Коган зазначає, що необхідно розгортати систему освіти, розглядаючи людину як майбутню освічену особистість, яка, безумовно, повинна бути гарним фахівцем, але це тільки грань її цілісного буття [3]. На думку автора, зорієнтована таким чином система професійної освіти повинна мати специфічну ціннісно-смислову основу, яка б надавала навчальному процесу особистого характеру.

Г. Балл у своєму дослідженні зауважує, що цивілізаційне підґрунтя гуманізації освіти «забезпечується процесом переходу людського суспільства до вищого, порівняно з попередніми, постіндустріального етапу свого розвитку» [1]. Такий процес, безперечно, підвищує економічний і соціокультурний попит на креативність, ініціативність, відповідальність, комунікабельність та інші ознаки розвиненої особистості й притаманні для гуманізації суспільних відносин. А. Новиков уважає, що професійну підготовку особистості сьогодні потрібно не лише вдосконалювати, але й орієнтувати її на всебічний розвиток, який забезпечить високий рівень трудової активності, заповзятливості, мобільності й адаптивності до економічних, виробничих і соціальних вимог, що швидко змінюються [5].

У своїх працях Г. Балл наголошує на тому, що гуманістична, особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів особливу увагу приділяє ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, який визначає її спрямованість, зокрема професійну [1]. Розробки та втілення освітніх програм, що сконструйовані на основі моделей гуманізації навчально-виховного процесу вищої школи, у цілому забезпечуються завдяки реалізації принципу світогляду, в основі якого лежить повага до людей, турбота про них, переконання в їх великих можливостях для самовдосконалення, тобто наявність гуманізації у процесі навчання. Не менш значущим питанням постає проблема духовності фахівця, його психологічного змісту та механізмів становлення. Духовність кожної особистості залежить від того, наскільки високі її

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

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

людські цінності, що виконують роль загальних мотиваційно-смислових регуляторів її життєдіяльності, які вона реалізує під час переходу своїх базових фізіологічних та соціальних потреб. Такий перехід стає можливим, якщо людина задовольняє ці потреби, унаслідок чого вони зникають із поля свідомості, або під час відмовлення від їх задоволення шляхом перемоги їх у собі. Спираючись на працю В. Михеєва [4], ми дійшли висновку про те, що для майбутнього спеціаліста з менеджменту важливим постає уявлення про свою майбутню професійну діяльність у світлі високих сенсів з метою набуття значущості та цінності у власних очах. У свою чергу, гуманістична орієнтація, як відзначає Г. Балл, «не ставить під сумнів значення фахових знань, умінь і навичок, але, по-перше, наголошується на їх ролі як засобів, інструментів реалізації спрямованості особистості; по-друге, у цій інструментальній ролі знання, вміння і навички доповнюються стратегіями творчої діяльності, а також вольовими якостями, потрібними для подолання труднощів, що постають на шляху згаданої реалізації; по-третє, набувають великої ваги засоби, які забезпечують особистісне (зокрема професійне) самовдосконалення» [1].

На сьогодні в підготовці майбутніх менеджерів до професійної діяльності у вищому навчальному закладі належне місце посідає інформатизація освіти. Реалізація цієї підготовки здебільшого залежить від досягнення двох головних цілей: підготовку майбутніх спеціалістів-менеджерів до фахової діяльності потрібно здійснювати з урахуванням вимог інформаційного суспільства в умовах його інформатизації; необхідно підвищувати рівень фахової підготовки менеджерів завдяки вдосконаленню освіти за допомогою використання нових інформаційних технологій. Отже, сучасна підготовка майбутніх професіоналів тісно пов’язана зі станом зовнішнього середовища, а педагогічна концепція повинна враховувати цілісність формування спеціаліста будь-якого профілю. Потрібно також звертати увагу на існування взаємозв’язку між спеціалістами, які виконують роль представників інтелігенції, та суспільством. Ми вважаємо, що не можна не погодитися із зауваженням О. Чалого, який наголошує на тому, що значення розгляду процесу навчання як цілісного для освіти пов’язане «з можливістю інтегрування різних дисциплін, більш глибокого вивчення міжпредметних зв’язків, використання понять і методів цього нового міждисциплінарного напряму для пояснення законів розвитку природи і суспільства» [9].

Концепція особистісно орієнтованої підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності має чітке екологічне спрямування. Для оцінки цього спрямування необхідно

враховувати три кількісних показники: раціональність використання ресурсів, які жорстко обмежені та не поновлюються, ефективність застосування ресурсів, які поновлюються; рівень негативних впливів людства на навколишнє середовище і, навпаки, навколишнього середовища на розвиток людства. Дуже важливим також є те, щоб дидактична система підготовки майбутніх менеджерів була спрямована на формування якостей фахівця та системи його професійної діяльності в межах морального та екологічного виховання з урахуванням об'єктивних закономірностей гармонійного розвитку природи і суспільства. Сфера духовного виробництва містить освітянську діяльність, яка ґрунтується на спілкуванні педагога зі студентами, де головною формою виступає діалог в умовах навчальної ситуації, під час якого відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулювання відносин.

У процесі підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності формується особлива «суб'єкт-суб'єктна парадигма». Така тенденція матеріалізується на практиці, як правило, у формі так званої педагогіки співробітництва, яка характеризується спільною діяльністю між викладачем та студентами, єдністю їх інтересів і прагнень. Ми вважаємо, що продуктом процесу підготовки до професійної діяльності є випускник вищої школи, який оволодів програмою підготовки повною мірою і набув такого рівня професіоналізму, який забезпечить йому високу конкурентоспроможність на сучасному ринку праці, тобто в нашому випадку продуктом такої підготовки буде спеціаліст, який готовий до виконання певних видів професійної діяльності в галузі менеджменту. Зауважимо, що цей висновок не є вичерпним, оскільки він не відображає всієї характеристики продукту процесу професійної підготовки, що пов'язано зі специфічними властивостями, які відзначаються на сутнісному рівні розгляду проблеми вивчення підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності.

Оскільки невід'ємною частиною будь-якої концепції є наявність однієї чи кількох провідних ідей педагогічної дійсності, то виникає потреба у розбудові існуючих підходів до професійної підготовки, а саме особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка на сьогодні дає змогу реалізації специфічних систем принципів і виходить з усього того, що ми розглядали вище під час ретроспективного аналізу цієї проблеми, для якого нами було інвентаризовано та переоцінено інструментальний комплекс засобів дослідження під час виявлення вимог, що передбачені міжнародними та національними документами до підготовки людини в галузі освіти. Тобто

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

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

були визначені деякі принципи педагогічної теорії та практики (гуманізм, реалізм, діяльність, самоорганізація складних систем, діалектичний редукціонізм, ціннісно-цільова сутність пізнання, інтегративності та взаємодії), які сповна характеризують майбутній час. Більш детально ці принципи розглядав у своєму дослідженні С. Подмазін [6].

Особистісно орієнтовані технології відіграють велику роль у процесі виховання на етапі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Виховна діяльність передусім залежить від визначення характеру практичного розгортання цих технологій, тобто від методологічної основи, яка має конкретизуватися сукупністю взаємоузгоджених принципів. До таких принципів І. Бех [2] відносить цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно-розвиваюче спілкування; застосування співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичний аналіз власних і чужих дій. У контексті нашого дослідження ми дотримуємося думки Л. Сущенко [8] про сутність особистісно орієнтованого педагогічного процесу.

На підставі теоретичного аналізу праць таких науковців, як І. Бех [2], С. Подмазін [6], С. Сисоєва [7], Л. Сущенко [8] у межах нашого дослідження під «особистісно орієнтованою підготовкою майбутніх менеджерів до професійної діяльності» будемо розуміти науково обґрунтовану систему суб’єкт-суб’єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вищої школи. В основу проектування цієї системи необхідно покласти принцип особистісного підходу. Ця система також має бути інформаційно навантаженою за змістом, індивідуалізованою за формою, інтенсивною у часовому вимірі. Головною метою системи буде виступати формування смислової парадигми особистості майбутнього менеджера готельних, туристичних та курортних підприємств.

У процесі розробки авторської концепції особистісно орієнтованої підготовки майбутніх менеджерів до професійної діяльності в основу було покладено теоретично-методологічний та практичний фактори. Вибір цих факторів зумовлений тим, що, з одного боку, під час створення розвиваючого педагогічного середовища в навчальному процесі студента ця концепція повинна забезпечувати пошукову свободу та інтеграцію проектно-конструкторських констант, давати змогу використовувати апарат синергетики для її мотивації, який не буде нав’язувати тому, кого навчають, соціокультурних норм алгоритмів, що вже визначені, а пояснюватиме ймовірнісний характер формування спеціаліста в системі ВНЗ, тобто таким чином реалізується теоретико-методологічний чинник; з другого боку, за

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

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

допомогою такої концепції можна передбачити неоднаковий розвиток студентів, оскільки за умови позитивного впливу середовища вищої школи на їх організм лише супроводжує спонтанний процес саморозгортання біологічного тіла – виконання практичного фактору.

Парадигма особистісно орієнтованої освіти повинна бути наповнена конкретизованим теоретичним змістом педагогічного походження у галузі підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності.

Ми вважаємо, що особистісно орієнтована підготовка майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності забезпечує формування смислової парадигми особистості майбутнього спеціаліста. Під «смисловою парадигмою майбутнього спеціаліста» у межах нашого дослідження будемо розуміти інтегральне особистісне утворення особистості, яке забезпечить майбутньому фахівцеві розвиток здатності до самовизначення, самоактуалізації та самореалізації в межах його професійної діяльності протягом усього життя.

Особистісно орієнтована підготовка майбутніх менеджерів до професійної діяльності складається із трьох взаємопов’язаних складових: професійної, особистісної і технологічної.

Професійна складова спрямована на таку підготовку майбутніх спеціалістів, унаслідок якої вони здобудуть професійні знання та зможуть виконувати свої професійні функціональні обов’язки, володіючи видами професійної діяльності в контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Особистісна складова передбачає підготовку спеціалістів до самовизначення, самореалізації та самоактуалізації у професійній галузі протягом усього життя. За допомогою технологічної складової відбувається формування організаційно-методичних умов фахової підготовки.

Ґрунтуючись на аналізі спеціальної психолого-педагогічної літератури та на власних дослідженнях, було сформовано загальні положення концепції особистісно орієнтованої підготовки майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств в умовах вищого гуманітарного навчального закладу.

По-перше, така підготовка має бути зорієнтована на випуск конкурентоспроможного спеціаліста на вітчизняному та європейському ринках праці. З цією метою у процесі фахового становлення майбутнього спеціаліста необхідно створити відповідні умови для формування його свідомості та самосвідомості. Не менш важливим також є створення

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

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

нормативних зразків поведінки випускника вищої школи у сфері його майбутнього професійного функціонування з урахуванням усіх якостей, які притаманні особистості, яка навчається, та вимог, що ставляться до якості професійної діяльності фахівця найближчим зовнішнім середовищем.

По-друге, під час створення моделі особистісно орієнтованої підготовки майбутнього спеціаліста до професійної діяльності не можна нехтувати історичними здобутками.

По-третє, професійна, особистісна і технологічна складові особистісно орієнтованої підготовки випускників до професійної діяльності повинні бути націлені на формування смислової парадигми особистості майбутнього менеджера готельних, туристичних та курортних підприємств.

По-четверте, за ефективної особистісно орієнтованої підготовки студентів-менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств відбувається формування професійних знань, утворення фахових функцій, що одночасно інтегрують уже набуті знання та визначають якість професійної діяльності в суспільстві, набуття професіоналізму.

Конкурентоспроможність випускника полягає у його спроможності реалізовувати свої функціональні обов’язки на виробництві. Професійну діяльність менеджера можна розглядати як серію безперервних взаємопов’язаних функцій управління, кожна з яких є процесом. До функцій менеджера готельних, туристичних та курортних підприємств освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст», згідно з нормативними документами РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) Інституту економіки та управління, відносяться планувальна, організаційна, мотиваційна, контрольна, координаційна.

Сутність функції планування полягає у формуванні засобів дій, які забезпечать досягнення певної мети.

Організаційна функція дозволяє створити структуру ведення бізнесу, що дасть змогу іншим співробітникам ефективно працювати над вирішенням поставленого завдання.

Завдяки мотиваційній функції менеджер може спонукати себе та інших до діяльності задля досягнення особистої мети або цілей підприємства.

Координаційна функція пов’язана з процесом активізації діяльності підлеглих для підвищення ефективності результатів роботи обслуговуючого персоналу.

Контролювання – це процес, що забезпечує досягнення мети підприємства у цілому.

За умови, якщо професійна діяльність фахівця є головною (або однією з найголовніших) сфер реалізації індивідуально-ціннісної

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

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

спрямованості та його творчого потенціалу, вона стає підґрунтям індивідуальної самореалізації спеціаліста. Але нерідко так трапляється, що фахова діяльність особистості посідає визначне місце в її житті. У такому випадку така діяльність буде спрявляти великий вплив на розвиток, формування інтересів, характеру фахівця та ін.

Нам імпонує думка С. Сисоєвої, яка вважає, що творчі якості спеціаліста є його домінантними якостями, сприяють формуванню здібності до самореалізації [7]. Базові якості, які виділила дослідниця, такі: спрямованість, характерологічні особливості особистості, готовність до ризику, творчі вміння, індивідуальні особливості психічних процесів.

Випускнику-менеджеру готельних, туристичних та курортних підприємств необхідна така система якостей, за якої буде обумовлена його діяльність в контексті соціально-професійних відносин, тобто повинен бути спроможним виконувати сої соціально-професійні функціональні обов’язки.

Під час розгляду процесів формування професійної культури і фахової діяльності сучасного спеціаліста в межах полікультурного соціуму можна зробити висновок про те, що є необхідність у виокремленні критеріїв, які визначатимуть показники, сутність і призначення самого процесу.

Критерії ефективності виховного процесу ВНЗ передусім повинні характеризувати кінцеві результати, тобто показувати ступінь підготовленості випускника до виконання соціально-професійних і культурних функцій. За рівнем сформованості цих критеріїв можна судити про соціальну зрілість та якості спеціаліста, а також про його професіоналізм, відповідальність, творче ставлення до роботи, схильність самовдосконалюватися та вміння працювати.

Готовність студента-менеджера до професійної діяльності формується під час вирішення таких завдань, як: надання глибокого розуміння сутності майбутньої професійної діяльності; прищеплення внутрішнього прийняття мети та завдань майбутньої професійної діяльності; вивчення й усвідомлення ролі та значення нових інформаційних технологій у фаховій діяльності; використання нових інформаційних технологій згідно зі своєю спеціалізацією; оволодіння навичками майбутньої професійної діяльності у процесі професійної освіти у ВНЗ; формування у випускників-менеджерів позитивного ставлення до фаху; виховання у майбутніх спеціалістів з менеджменту організацій та адміністрування прагнення до підвищення кваліфікації після отримання дипломів.

Оскільки під «культурою сучасного спеціаліста» розуміють результат морального та інтелектуального самовдосконалення, засвоєння кращих професійних зв’язків, творчої реалізації особистих якостей у продуктивній

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

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

діяльності, то фахову підготовку майбутніх менеджерів готельних, туристичних та курортних підприємств в умовах вищого гуманітарного навчального закладу необхідно здійснювати через реалізацію основних функцій культури: комунікаційну, пізнавальну та ціннісно-орієнтаційну.

З переконань таких науковців, як С. Анісімов, Л. Бєляева, І. Бугаєва, Е. Гармаш випливає, що професійна культура полягає не лише в сукупності знань, навичок, інтересів, переконань, почуттів, вчинків спеціаліста, а й у загальнолюдських цінностях і громадянських пріоритетах. Сьогодні виконання професійної підготовки згідно з усім переліком, притаманним розвитку професійної культури, вимагає філософського осмислення професійної діяльності в умовах переходу до ринкових відносинах під час побудови демократичної правової держави України та у процесі відродження матеріальної і духовної бази громадського життя.

Проте, часто виникає така проблема, що знання, набуті молодим фахівцем у процесі навчання у вищому закладі, не відповідають практичним навичкам, змісту та вимогам професійної сфери. Така суперечність є головною в контексті професійної культури спеціаліста.

Готовність майбутнього менеджера готельних, туристичних та курортних підприємств до професійної діяльності на базі отриманих знань і загальнокультурного розвитку – це яскраво виражена спрямованість на набуття нових наукових знань, генерування нових ідей під час вирішення навчально-творчих, дослідницьких, професійних завдань; знання історії і сучасних тенденцій розвитку предмета майбутньої фахової діяльності; володіння великим обсягом інформації в таких предметних галузях, як інформатика, менеджмент, математика тощо; здатність до критичного мислення, почуття нового, високого ступеня допитливості, до установки на сприйняття нового, незвичайного; вміння аналізувати інформацію; здатність до наполегливості в досягненні мети; здатність до інтуїції, передбачення, творчості; володіння професійними уміннями і навичками та готовність використовувати нові інформаційні технології у професійній діяльності.

У процесі формування особистості менеджера на загальнокультурному етапі слід застосовувати принципово нові технології навчання, що припускатимуть становлення новаторського та науково-управлінського мислення, визначати норми, принципи та зміст інноваційної діяльності в підготовці спеціалістів з менеджменту та адміністрування. Загальнокультурний аспект також може виступати як засіб навчання новаторської професійної діяльності, бути підґрунтям для проектування й організації виробництва та сприяти розвитку інтелектуально-творчих якостей студента-менеджера.

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

Висновки. Таким чином, підготовка випускників-менеджерів до майбутньої професійної діяльності повинна складатися з концептуальної (розуміння теоретичних основ своєї майбутньої професійної діяльності, уміння аналізувати, синтезувати і формулювати проблему), технологічної (здатність до опанування основних професійних навичок, у тому числі навичок дослідження), інтеграційної (розвиток здатності пов'язувати теорію і практику), адаптивної (уміння передбачати і підготуватися до будь-яких змін, важливих у межах цієї професії) та міжособистісної (розвиток умінь і навичок ефективного спілкування в професійному соціумі) компетентностей.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розгляді більш детально сутності та зміст у інформативних компетентностей, їх та значення у професійній діяльності сучасного менеджера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008.
3. Коган М. С. Мир общения / Коган М. С. – М. : Политиздат, 1988. – 119 с.
4. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / Михеев В. И. – М. : Красанд, 2010. – 224 с.
5. Новиков А. Н. Задачи с межпредметным содержанием в средних профессиональных училищах: Для преподавателей профтехучилищ / А. Н. Новиков – Минск : Высш. шк., 1987. – 147 с.
6. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
7. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.
8. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 249–273.
9. Чалий О. В. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз / О. В. Чалий, за ред. акад. НАН та АПН В. Г. Кремня. Розд. 4. Синергетика як сучасна методологія неперервної освіти (автор – О. В. Чалий) / Кремень В. Г., Андрющенко В. П., Зязюн І. А. та ін. – К. : Наук. думка. – 852 с.

РЕЗЮМЕ

Д. П. Алимасова. Подготовка будущих менеджеров к профессиональной деятельности в современных условиях.

В статье исследовано развитие профессиональной подготовки будущих менеджеров гостиничных, туристических и курортных предприятий к профессиональной деятельности в современных условиях, установлены цель, содержание и задачи этой подготовки.

***Ключевые слова**: профессиональная деятельность, будущий менеджер гостиничных, туристических и курортных предприятий, профессиональная подготовка менеджеров.*

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

SUMMARY

D. Alimasova. Preparation of future managers to professionally in modern conditions.

The article deals with the development of training future managers of hotel, tourism and resort companies to professional work in modern conditions, were set its purpose, content and objectives.

Key words: professional activity, future manager of hotel, tourism and resort companies, training managers.

УДК 377.071.(043.3)

Л. М. Сергеєва
Університет менеджменту освіти НАПН України

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито сутність процесу бенчмаркінгу як інструменту управління розвитком ПТНЗ в умовах регіонального ринку праці, подано структурні процедури його проведення та наслідки покращання менеджменту, підвищення ефективності діяльності навчального закладу на ринку освітніх послуг.

***Ключові слова**: бенчмаркінг, конкурентоспроможність, успішна діяльність, якість, освітні послуги, педагогічний колектив.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації у сфері економічних і соціальних відносин потребують нових підходів до формування змісту, методів і засобів навчання фахівців усіх сфер господарства. Трансформація професійно-технічної освіти (ПТО) України вимагає її реформування на основі сучасних і перспективних потреб розвитку суспільства. Відбувається пошук нових прогресивних форм реалізації ПТО, які пов'язані зі зміною стереотипів, з орієнтацією на існуючі соціально-економічні реалії ринку праці, сучасні світові тенденції з урахуванням особливостей національного розвитку. Посилення конкуренції зумовлює появу інновацій у виробничих процесах різних економічних галузей, що вимагає іншої підготовки робочої сили для ринку праці.

Ринок освітніх послуг у профтеосвіті є системою економічних відносин щодо купівлі-продажу важливих і самобутніх економічних благ, споживчих вартостей, що створюються інжерено-педагогічними працівниками. На їх виробництво витрачаються інтелектуальні зусилля педагогів ПТНЗ і матеріальні ресурси, які продукуються іншими галузями.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам ефективності управління закладами освіти, у тому числі професійно-технічними, присвятили дослідження вітчизняні науковці: Є. Березняк, В. Бондарь, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Т. Десятов, Г. Дмитренко, Г. Єльникова, Л. Карамушка, В. Луговий, В. Маслов, В. Мельниченко, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пекельна та інші. Відомі праці Ю. Вилгіна, А. Карякіна Д. Маслова, щодо

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

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

розвитку бенчмаркінгу у сфері вищої освіти. І хоча теоретичним і практичним питанням з використання бенчмаркінгу присвячено значну кількість праць учених-економістів (О. Віханський, А. Войчак, І. Герчікова, А. Мазаракі, З. Шершньова та ін.), аналіз свідчить про недостатню розробленість цієї проблеми у вітчизняній науково-педагогічній науці.

Основою дослідження стали положення теорії людського капіталу, теорії управління, концепції неперервної професійної освіти. Розвиток ринкової економіки, тенденції децентралізації управлінських процесів спричинюють зміни соціально-економічних умов функціонування ПТНЗ, що спонукає до оновлення концептуальних засад їх діяльності.

Мета статті – схарактеризувати зміст і напрями застосування бенчмаркінгу як дієвого інструменту управління розвитком ПТНЗ в умовах регіонального ринку праці.

Виклад основного матеріалу. Проблеми реформування професійної освіти, досягнення оптимального балансу на регіональному ринку праці мають розв’язуватися паралельно, узгоджено, акценти потрібно робити на підготовку кадрів відповідно до вимог роботодавців та регіональних потреб. Саме залучення представників конкретних галузей і підприємств до розробки навчальних програм для цього процесу є основною стратегічною умовою реформування діяльності ПТНЗ.

На нашу думку, лише на рівні навчального закладу, де забезпечується ґрунтовна мотивація педагогів до роботи з оновленим змістом підготовки фахівців за вимогами роботодавців, мають розв’язуватися проблеми організації та застосування різних форм підвищення кваліфікації педагогів ПТНЗ.

Ринок послуг професійної освіти (РППО) не лише сприяє розвитку діяльності ПТНЗ, а й стимулює попит на кваліфіковану робочу силу, нові технології, створює можливості та перспективи для підвищення конкурентоспроможності ПТНЗ і профтехосвіти у цілому, що забезпечує конкурентоспроможність національної економіки.

Характерними особливостями РППО є невідчутність послуг освіти, тобто неможливість їх демонстрації до моменту здійснення, що утруднює процес вибору постачальника послуг. Ця якість освітніх послуг означає, що їх неможливо продемонструвати, бачити, спробувати, зберігати або вивчати до моменту отримання. Споживачі цих послуг роблять попередні висновки про них, беручи до уваги здебільшого матеріально-технічну базу ПТНЗ, освітньо-професійні програми, забезпечення місцем роботи випускників, рівень педагогічного персоналу. Тому ПТНЗ необхідно спрямовувати зусилля на забезпечення довіри з боку потенційних

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

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

споживачів (учнів, батьків та ін.), використовуючи передусім системи маркетингових комунікацій [7, 41].

Невіддільність освітніх послуг від ПТНЗ є другою характерною особливістю ринку освітніх послуг. Під час їх надання завжди присутні «продавець» (викладач чи майстер виробничого навчання) і «покупець» (учень), якість взаємодії між якими залежить від багатьох суб'єктивних та об'єктивних чинників. Ринок освіти пропонує свої послуги як нематеріальні. Взаємопов'язаність виробництва і споживання нематеріальних послуг освіти є найхарактернішою особливістю, яка відрізняє їх від інших видів комерційної діяльності.

Одним з найбільш дієвих інструментів, що дозволяє якісно оптимізувати управління розвитком ПТНЗ в умовах регіонального ринку праці, є еталонне – бенчмаркінг (з англ. Benchmarking) – установлення контрольної точки, тобто визначення параметрів певного рівня системи як еталона.

Бенчмаркінг – це мистецтво виявлення того, що інші роблять краще нас, вивчення, удосконалення і застосування їх методів роботи. На думку О. Ціпана, бенчмаркінг становить систематичну діяльність, спрямовану на пошук, оцінку і навчання на кращих прикладах, незалежно від їх розміру, сфери бізнесу і географічного положення, що приведуть організацію до досконалішої форми [8, 9].

Р. Венетуччі (R. Venetucci) розглядає бенчмаркінг як спосіб оцінки стратегій і цілей роботи порівняно з першокласними підприємствами, щоб гарантувати довгострокове положення на ринку [2, 4]. В. Кроковські (W. Krokowski) уважає, що бенчмаркінг служить для забезпечення конкурентоспроможності та створення передумов для перевірки продуктивності фірми в умовах інтернаціоналізації процесу закупівлі сировини і матеріалів. При цьому йдеться про порівняння результатів [4, 15].

Бенчмаркінг використовується як важіль, здатний зламати закостенілу структуру організації, стиль ведення справ, орієнтуючись на кращі результати інших організацій. Саме бенчмаркінговий підхід дає організації можливість запозичити кращий досвід інших компаній, уникаючи «винаходу колеса». Культура підприємницької діяльності в організації набуває орієнтиру на такі цінності, як здатність працівників до навчання, підвищення власного потенціалу, що, у свою чергу, слугує поштовхом до розвитку організації.

Пріоритетом розвитку ПТО є впровадження нових технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, розвиток професійних і життєвих

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

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

компетенцій особистості, доступність інформаційних ресурсів; підготовку особистості до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Головний стратегічний напрям розвитку системи ПТО знаходиться у площині розв'язання проблем розвитку особистості учня та педагога, технологізації цього процесу, постійного його вдосконалення.

З огляду на це сьогодні в Україні, як і у всьому світі, на перший план виходить питання якості освітніх послуг і, як наслідок, ПТНЗ стають зацікавлені в тому, щоб зробити свої послуги максимально привабливими для замовника, тобто роботодавця, громади, суспільства. Модернізація управління освітою передбачає запровадження державно-громадської управлінської моделі, децентралізацію, автономізацію навчальних закладів, демонополізацію і конкуренцію освітніх послуг, орієнтацію на творчо орієнтовний розвиток освіти, науковий, аналітичний і прогностичний супровід управлінських рішень, моніторинг освітніх потреб, пропозицій у навчанні, якості освіти, незалежне оцінювання навчальних досягнень, справедливу доступність освіти протягом життя [1, 44].

На часі розроблення відповідного інструментарію процедури інформаційного моніторингу, автоматизованого інформаційно-аналітичного програмного забезпечення, науково-методичного супроводу, підвищення кваліфікації керівників і методистів РІАЦ ПТО та ВІАЦ ПТО.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 55 від 02.02.2009 р., ухвалено рішення здійснити моніторинг, використовуючи розроблені індикатори ефективної діяльності ПТНЗ [5]. Індикатори – це не прості статистичні дані, а спеціально розроблена інформація для вивчення процесів, що відбуваються в галузі освіти. Індикатор дає змогу: оцінити «відстань» до поставленої мети; виявити проблемні або критичні «місця»; відповідати на питання, що постають перед освітянами в навчально-виховному і навчально-виробничому процесі; здійснити порівняння поточних даних з еталонними або аналогічними за попередні періоди.

Цей відповідний інструментарій, що дістав назву «Індикатори ефективної діяльності професійно-технічного навчального закладу», представлений сімома підгрупами індикаторів, які відіграють роль каталізатора у моніторингу й оцінюванні ефективності ПТО та є сучасним інструментом управління, оскільки дозволяють інформувати органи управління про стан системи, здійснювати аналіз результативності ПТНЗ, проводити рейтингову оцінку регіональної мережі ПТО [6, 80]. Саме за допомогою бенчмаркінгу ПТНЗ можуть здійснити зовнішню оцінку діяльності організації. Використовуючись як інструмент стратегічного планування та прогнозування, в якому завдання визначаються не від досягнутого, а на підставі аналізу показників конкурентів, бенчмаркінг визначається як:

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

– інструмент діагностики (засіб визначення якості);

– інструмент для самовдосконалення (інструмент менеджменту якості);

– метод навчання для покращання діяльності організації; неперервний процес, за якого порівнюється та вимірюється робота схожих закладів, що їх внутрішнім діям дається зовнішня оцінка.

Як зазначає І. Гириловська, бенчмаркінг дозволяє дати відповідь на такі питання: Як ми працюємо порівняно з іншими? До чого ми маємо прагнути? Хто працює найкраще у визначених напрямах? Яким чином їм це вдається? Як ми можемо застосувати те, чим користуються інші? Як нам стати краще за кращих?

Використовуючи бенчмаркінг, ПТНЗ отримує:

1) можливість «побачити себе збоку» – об'єктивно проаналізувати свої слабкі та сильні сторони;

2) можливість ознайомлення з діяльністю ПТНЗ-лідерів, що дозволяє визначитися зі стратегічними орієнтирами;

3) можливість почерпнути нові ідеї як в організації навчального процесу, так і у сфері маркетингу освітніх послуг;

4) альтернативу традиційному стратегічному плануванню від досягнутого, відкриваючи можливість перейти до планування на основі аналізу показників конкурентів [3].

Предметом нашого дослідження було виявлення рівня обізнаності керівниками ПТНЗ з особливостями використати саме технології бенчмаркінгу, зокрема оцінки діяльності навчального закладу, визначення предмета еталонного порівняння, пошук еталона та вибір форми еталонного порівняння тощо.

В опитуванні взяли участь 93 особи – слухачі курсів підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ПТНЗ в Інституті відкритої освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Респондентам було поставлено два запитання:

– Чи знаєте Ви, що таке бенчмаркінг?

– Чи впроваджуєте ви бенчмаркінг у своєму ПТНЗ?

Результати опитування дали можливість зробити висновок про те, що у ПТНЗ не впроваджують методику бенчмаркінгу, 82% слухачів не знайомі з цим поняттям узагалі.

До впровадження сучасних технологій управління розвитком навчального закладу (за бажанням керівництва) був залучений ДНЗ «Котовський професійний ліцей» Одеської області, який і став експериментальним майданчиком нашого дослідження.

Здійснений моніторинг якості надання освітніх послуг за напрямами навчальних досягнень випускників за професіями, аналіз протоколів державної кваліфікаційної атестації (ДКА) і державної атестаційної комісії (ДАК), рівнів мотивації учнів до навчання, задоволеність якістю освітніх послуг, якістю навчально-виробничого та виховного процесу у ПТНЗ довели, що показники навчальних досягнень учнів у 2009–2010 навчальному році знаходяться на рівні, як: «початковий» – 7,8%, «середній» – 66,2%, «достатній» –16,6%, «високий» – 9,4%.

Аналіз протоколів ДКА і ДАК засвідчив, що за останні три роки жоден випускник не отримав підвищеного розряду з професії, за якою навчався.

Дослідження показників рівня мотивації учнів до навчання показало, що тільки 21,5% учнів вступили до ПТНЗ, тому що хочуть стати кваліфікованими робітниками з обраної професії; 43,6% учнів – заради стипендії і небажання навчатися у школі; 30,2% учнів – за порадою батьків чи знайомих; 4,7% учнів – тому що цей ПТНЗ розташований поблизу місця проживання.

Анкетування учнів ліцею щодо задоволеності якістю освітніх послуг (доступність бібліотечного фонду, ІКТ, участь в обласних олімпіадах, гуртках, конкурсах професійної майстерності, художньої самодіяльності, спортивних змаганнях, спартакіадах тощо) показало, що не всі учні залучені до діяльності і беруть участь в їх роботі.

Слід зауважити, що використання індикаторів у моніторингових дослідженнях сприяє розумінню причинно-наслідкових зв’язків змін, які відбуваються в системі і роблять їх «прозорими». Індикатори ефективної діяльності ПТНЗ об’єднанні у такі групи:

а) працевлаштування;

б) зміст навчання і навчально-методичне забезпечення;

в) ефективність навчання;

д) педагогічні працівники;

е) доступність професійно-технічної освіти;

ж) матеріально-технічна база;

з) фінансування.

Для кращого сприйняття і розуміння закономірностей явищ та процесів, які важко розпізнати у складних статистичних таблицях, широко застосовуються графічні способи зображення інформації, широкий масив офіційних статистичних даних, результати соціологічних досліджень регіонального ринку праці, дані зовнішнього оцінювання якості профтехосвіти з боку роботодавців і випускників ПТНЗ.

Для впровадження нової технології створено бенчмаркінгову групу, яка проаналізувала функціонування технології надання освітніх послуг

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

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

ПТНЗ, з'ясувала її критичні процеси чи «проблемні зони», визначила перелік необхідної інформації та способи її підготовки, дала оцінку ефективності технології надання освітніх послуг ПТНЗ, виділила і вивчила основні фактори, що впливали на результат якості освітніх послуг, а також спосіб кількісного виміру характеристик, визначила систему показників для проведення дослідження, індикатори досягнення поставлених цілей.

Крім ДНЗ «Котовський професійний ліцей», ДНЗ «Кодимське професійно-технічне аграрне училище», ДНЗ «Ананьївський професійний аграрний ліцей» визначено, що можливими партнерами для групи «бенчмарк» можуть бути ДНЗ «Лиманський професійний аграрний ліцей», ДНЗ «Цебриківський професійний ліцей», ДНЗ «Балтське професійно-технічне аграрне училище».

Завданням групи стало встановлення контактів з ПТНЗ, що є еталонними, тобто лідерами; збір інформації про них, формулювання критеріїв, за якими буде вироблятися оцінка й аналіз. Пошук таких навчальних закладів здійснюється через обласний НМЦ ПТО, газетні та журнальні публікації, сайти в мережі Інтернет тощо.

Інформація збирається різноманітними способами: анкетуванням учасників навчально-виховного процесу; вивченням документації, інформаційних баз даних, науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу, навчально-матеріальної бази ПТНЗ; факсимільним, телефонним чи безпосереднім усним опитуванням учасників навчально-виховного процесу; відвідуванням та спостереженням занять теоретичного і виробничого навчання з метою відстеження окремих технологічних процесів тощо. Отримана інформація аналізувалася, відбиралися найбільш придатні рішення, було зроблено висновки, як ліквідувати розрив між ПТНЗ та навчальним закладом-лідером.

Розроблення проекту впровадження потребує усвідомлення, що просте присвоєння чужих технологій викликає тільки проблеми, тому що ділова практика одного ПТНЗ не «переведена» на мову іншого. Якщо бажані результати свідомо не будуть досягнуті, то й інтерес до подальших еталонних досліджень у керівників ПТНЗ буде втрачено надовго. Отже, розробляючи бенчаркінговий проект, слід урахувати особливості внутрішнього середовища, виявити сильні та слабкі сторони ПТНЗ, урахувати можливий вплив зовнішнього середовища на процес упровадження проекту.

Отже, в умовах глобальної конкуренції одним із найефективніших інструментів, що дає можливість підприємству постійно нарощувати продуктивність, покращувати якість своєї роботи, бути попереду конкурентів, є бенчмаркінг.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабінець С. І. Моніторингові дослідження – організація якісної освіти : наук.-метод. рек. / С. І. Бабінець, Л. М. Ващенко, Л. Ф. Клименко ; за наук. ред. Л. М. Ващенко. – К. : Вид.-полігр. центр «Тираж», 2005. – 80 с.

2. Венетуччі Р. Бенчмаркінг: перевірка реальністю стратегії і цілей роботи / Р. Венетуччі // Зарубіжні маркетингові дослідження, 2003. – № 9. – С. 11–14.

3. Гириловська І. В. Бенчмаркінг як нова складова в оцінюванні якості підготовки кваліфікованих робітників [Електронний ресурс] / І. В. Гириловська // Вісник Вінницького політехнічного інституту : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф [«Гуманізм і освіта»] (14–16 верес. 2010 р.). – Режим доступу до жрун. : http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Gyrylovska.php.

4. Кроковські В. Порівняння з кращими у світі конкурентами. Бенчмаркінг в управлінні постачанням. / В. Кроковські // Зарубіжні маркетингові дослідження. – 2003. – № 7. – С. 14–16.

5. Наказ МОН України від 02.02.2009 р. № 55 «Про затвердження індикаторів ефективної діяльності та методичних рекомендацій щодо їх впровадження» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://proftekhosvita.org.ua/uk/resources/documents/supply/?tags=&checkbox_4_21=on&date_day=&date_month=&date_year=2009.

6. Сергеєва Л. М. Шляхи забезпечення гнучкого реагування ПТНЗ на потреби ринку праці / Л. М. Сергеєва, Г. Г. Русанов // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – Вип. 17. – С. 39– 41.

7. Сергеєва Л. М. Управління індикаторно-інструментальним оцінюванням ефективності діяльності професійно-технічних навчальних закладів / Л. М. Сергеєва // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2010. – Випуск 30. – С. 78–85.

8. Ціпан О. Я. Основні аспекти і проблеми розвитку бенчмаркінгу в Україні / О. Я. Ціпан // Економіка, фінанси, право. – 2010. – № 5. – С. 9–11.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Сергеева. Современные технологии управления развитием профессионально-технического учебного заведения.

В статье раскрыта сущность процесса бенчмаркинга как инструмента управления развитием ПТУЗ в условиях регионального рынка труда, предложены структурные процедуры его проведения и результаты улучшения менеджмента, повышение эффективности деятельности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

***Ключевые слова**: бенчмаркинг, конкурентоспособность, успешная деятельность, образовательные услуги, педагогический коллектив.*

SUMMARY

L. Sergeyeva. Modern technologies of managing the development of vocational education and training institutions.

The article describes the essence of the process of benchmarking as a tool for managing the development of VET training institutions in the regional labor market setting; it provides information about the structural procedures for carrying out benchmarking, its positive influence on management results and increase in the educational institution's market efficiency as an educational service provider.

Key words: benchmarking, competitiveness, successful activity, quality, educational services, pedagogical staff.

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

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371:811.161.2+378.016:82.09

Л. Базиль
НПУ ім. М. П. Драгоманова

ІННОВАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛОВЕСНИКІВ

У статті досліджено роль освітніх інноваційних технологій у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. На прикладі освітнього процесу у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка висвітлено особливості застосування технології контекстного, діяльнісного, проблемного й інтерактивного навчання у системі літературознавчої освіти майбутніх словесників.

***Ключові слова**: учитель української мови і літератури, літературознавча компетентність, освітні інновації.*

Постановка проблеми. Динамізм розвитку сучасного інформаційно-технологічного суспільства, реформування освітньої галузі крізь призму компетентнісного підходу істотно підвищили вимоги до професійної підготовки вчителя української мови і літератури. В умовах сьогодення такий фахівець має бути знавцем української словесності, здатним внутрішньо переживати кожне літературно-мистецьке явище, вільно користуватися теоретико-літературним інструментарієм для осмислення художньо-естетичних фактів і явищ; творчою особистістю, яка досконало опанувавши зміст духовних надбань людства, вміє на професійному рівні сформувати у вихованців високоморальні й загальнолюдські цінності; дослідником, готовим здійснювати літературно-філософське, літературно-історичне, літературно-психологічне, текстологічне дослідження й умотивовувати науково-пошукову діяльність школярів, стимулювати їхні пізнавальні інтереси; наставником, який виховує активних, діяльних громадян, здатних гідно репрезентувати й утверджувати Україну в європейському співтоваристві. Важливість вироблення таких професійних і особистісних рис аргументує необхідність формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

До того ж інформатизація й інтеграція сучасного суспільства збільшують запит на практично зорієнтованих фахівців, підвищують вимоги до рівня їх підготовки, що зумовлює якісні зміни не тільки змістового наповнення навчальних предметів, але й урізноманітнює технології, методи й прийоми їх викладання в напрямі формування словесників з

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

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

високим рівнем літературознавчої ерудиції, сформованими вміннями внутрішньо поєднати в собі психічний, соціальний, культурний, етичний, естетичний та інші компоненти.

Незважаючи на те, що проблема підготовки педагога-філолога ще з початку минулого століття стала об'єктом наукового вивчення, і нині вона залишається однією із знакових в освітній галузі.

Аналіз актуальних досліджень. У центрі наукової уваги сучасних дослідників – проблеми формування креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол), інтерпретаційної компетентності (Л. Бутенко), теоретико-методологічні аспекти літературознавчої підготовки (О. Галич, М. Наєнко, В. Погребенник, А. Ткаченко); формування здатності майбутнього вчителя літератури до проектно-конструкторської діяльності (В. Шуляр), до компаративного вивчення художніх творів (А. Градовський), до викладання української літератури у взаємозв'язках із іншими видами мистецтв (С. Жила) тощо. Більшість науковців і вчителів-практиків уважають, що сьогодні виникла необхідність модернізації шкільної літературної освіти в цілому, і зокрема вироблення такої технології викладання художньої словесності, яка б ураховувала ефективні новітні досягнення літературознавчої думки. Водночас перспективи економічного і духовного поступу країни окреслили важливість застосування освітніх інновацій у літературознавчій підготовці висококваліфікованих учителів української мови і літератури.

Інноваційність в освітній галузі уважають принципово важливою відповіддю на виклики сучасності. Насамперед – це гнучкість системи освіти, її відкритість до нових змістових, світоглядних, технологічних аспектів, наявність конкурентоспроможних національних і транснаціональних проектів у світовому співтоваристві.

У контексті вирішення зазначеної проблеми потрібно не тільки глибоко переглянути мету, завдання і зміст літературознавчої підготовки вчителів, а й запровадити нові прогресивні технології навчання, змоделювати оптимальні варіанти для системи навчання, і, безперечно, з'ясувати вплив новітніх технологій на підвищення рівня фахової підготовки студентів.

Мета статті – дослідити можливості освітніх інноваційних технологій у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх словесників.

Виклад основного матеріалу. Під літературознавчою компетентністю розуміємо цілісний багаторівневий комплекс властивостей особистості, що забезпечує ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для розв'язання проблем і

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

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

вирішення завдань шкільної літературної освіти, пов'язаних із успішною адаптацією людини в суспільстві.

Як відомо, ідеалом сучасної професійної підготовки є фахівець із гнучким розумом, готовий швидко реагувати на новітні досягнення науки і освітньої практики, із повноцінними, розвинутими потребами в постійному самовдосконаленні і саморозвитку та сформованими орієнтувальними навичками і творчими здібностями. Саме літературознавча компетентність учителя в системі шкільної літературної освіти сприяє формуванню читацької культури учнів, розвитку критичного мислення, естетичних смаків і уподобань на основі осмислення зразків мистецтва слова, діалогічного осягнення тексту і змісту художніх творів, виробляє стійкий інтерес до пошуку істини, зорієнтовує на вироблення готовності до повної самореалізації, саморозвитку, вдосконалення навичок співтворчості.

Реалізація літературознавчої компетентності вчителя в системі шкільної літературної освіти зміщує акценти із літературознавчого знання учнів на процес знаходження істини в мистецькому явищі кожним вихованцем, тобто закцентовує увагу на пізнанні тексту літературного твору, адже знання – відносне, а пошук істини – нескінчений (О. Потебня).

Формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників, як правило, традиційно відбувалося у процесі опанування нормативних курсів «Вступ до літературознавства», «Виразне читання», «Літературне краєзнавство», «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», «Теорія літератури». Однак з початку 90-х рр. XX ст. в Україні було взято курс на розвиток інновацій, який знайшов своє відображення в низці законодавчих і нормативно-правових документів. Інноваційна освітня політика набула загальнодержавної знаковості. Її реалізація забезпечується нормативно-правовою базою й інноваційними процесами, пов'язаними зі створенням нової теорії і практики освіти та підтримкою наукових досліджень у галузі педагогічної інноватики. Зазначимо, що ***інновації в освіті*** в нормативних документах трактують як процедуру її постійного оновлення та кінцевий продукт застосування будь-якої новизни з метою внесення якісних змін в освітній процес й отримання економічного, соціального, науково-технічного, екологічного та інших ефектів. Вони характеризуються новизною, спрямованою на якісне покращення освітнього процесу, і відображаються в удосконалених чи нових: *освітніх системах* (дидактична, виховна, управлінська); *складових освітнього процесу* (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати); *освітніх технологіях* (дидактичні, виховні, управлінські);

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

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

наукових і науково-методичних розробках, технічних пристроях і установках для закладів і установ освіти; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями.

У площині інноваційного реформування літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до її змісту ***уведено нові курси і спецсемінари***: «Психологія літературної творчості», «Педагогічна риторика», «Теорія сприйняття і розуміння художнього твору», «Психоаналіз», «Психоісторія української літератури», «Літературна герменевтика», «Теоретичні основи аналізу художнього твору», «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури», «Основи літературознавчих досліджень», «Педагогічна герменевтика», «Педагогіка екзистенціалізму», «Педагогічна психологія», «Психологія літературної творчості», «Психологія читацької діяльності», «Теорія сприйняття і засвоєння художнього твору», «Практика читацької діяльності», «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури» тощо; ***запроваджено новітні технології*** модульного, контекстного, інтегративно-діяльнісного, проблемного, інтерактивного навчання.

На прикладі осмислення практичного досвіду діяльності Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка з'ясуємо суть інновацій у літературознавчій підготовці майбутніх словесників. За ініціативою викладачів з 2008 р. у цьому ВНЗ викладання літературознавчих дисциплін почали організовувати з елементами ***контекстної технології***. Її мета полягає у формуванні педагогічної спрямованості способів розумових дій, розвитку емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєнні знань, умінь і навичок, виробленні дієво-практичної сфери і самокерувальних механізмів особистості майбутнього вчителя української мови і літератури.

Основними характеристиками технології є гуманістичність, всебічна гармонійність, проблемно-пошуковий, творчий, діалогічний характер навчального процесу. Означена технологія спрямована на розвиток потреби студента в самоактуалізації, що має провідну роль у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А. Маслоу, самоактуалізація є вершиною піраміди людських потреб. За думкою психолога, її можна досягти лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і постійного бажання до самовдосконалення.

Обов'язковою вимогою окреслення змісту літературознавчої освіти є урахування ***інтегративно-діяльнісної технології*** підготовки вчителя

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

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

української мови і літератури, що зорієнтовує на формування такого фахівця, який засобами художньої словесності виховує в школярів загальнолюдські і високоморальні якості, впливає на їхній світогляд і ціннісні орієнтири. Сформульована думка передбачає включення предметно-професійного і соціального контекстів майбутнього фаху до змісту літературознавчих курсів. Формування літературознавчої компетентності студентів і одночасне її виявлення у процесі аудиторної і позааудиторної роботи уможливлюють перехід від освітньої діяльності, що полягає в опануванні теоретичних знань і виробленні філологічних умінь, до професійної, що розглядаємо як формування гармонійно розвиненої особистості учня засобами високохудожніх творів.

Літературознавча компетентність майбутніх учителів сприяє ґрунтовному усвідомленню художніх творів, забезпечує поєднання пізнавального і комунікативного аспектів читання, розуміння психології літературної творчості, вироблення мовно-мовленнєвої культури, подальший саморозвиток, є дієвим засобом готовності до здійснення шкільної літературної освіти на засадах творчої інноваційної діяльності й узаємодії науки і мистецтва. Саме на основі досконалого володіння літературознавчою компетентністю вчитель-словесник має змогу обрати найбільш ефективний елемент художнього твору, яким може зацікавити кожного з вихованців, пробудити його думку, спонукати до розмірковувань, тобто формувати читацьку культуру дітей. Наприклад, без ґрунтовних літературознавчих знань і умінь неможливо усвідомити ідейний зміст високохудожньої новели «Intermezzo» М. Коцюбинського. У творі діють такі персонажі, як «Моя утома», «Ниви у червні», «Сонце», «Три білих вівчарки», «Залізна рука города», «Людське горе». Метафоричність цих образів зумовлена свідомим бажанням автора персоніфікувати власні асоціативні враження і відобразити сутність людського буття. Саме літературознавчі знання й уміння є тими «інструментами», які дозволяють не тільки адекватно зрозуміти, проаналізувати й інтерпретувати зміст художнього твору, але й показати красу авторського слова, прослідкувати психологію душі письменника, спонукати до глибокого читання тексту.

У художніх, художньо-педагогічних, літературно-критичних і науково-літературознавчих текстах відтворено самобутність української культури, методологію наукового дослідження. Глибоке осмислення друкованих і електронних варіантів текстів, у яких висвітлено особливості педагогічно-філологічної діяльності під час практичних (семінарських) лабораторних

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

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

занять із літературознавчих курсів, істотно впливає на професійну свідомість студентів, їхні естетичні ідеали, читацьку культуру й розвиває літературознавчу компетентність особистості.

Зважаючи на це, під час занять із літературознавчих курсів основну увагу зосереджуємо на повноті усвідомлення художнього змісту витворів шляхом їх діалогічного осмислення; специфіці розуміння й засвоєння екзистенціальної сутності авторів, відображеній у вчинках персонажів художніх, художньо-педагогічних творів; рівнях розвитку рефлексії й особистісної «Я-концепції»; умінні створювати власні художні, публіцистичні й наукові тексти, переробляти друковані варіанти текстів на медіа-мову.

Як бачимо, інтегративно-діяльнісна технологія формування літературознавчої компетентності поєднує в собі методологічний, предметно-теоретичний, професійно-практичний, комунікативний і соціальний аспекти.

Використання технологічного підходу в опануванні літературознавчих курсів передбачає такі види діяльності студентів:

– формулювання мети і завдань в опануванні курсів;
– проектування власної пізнавальної діяльності;
– організація навчального процесу;
– діагностична і підсумкова перевірка ефективності навчальної діяльності за допомогою системи тестів, контрольних питань, виконання творчих завдань, пов’язаних із аналізом, інтерпретацією художніх, художньо-педагогічних літературно-критичних, науково-літературознавчих текстів, складанням власних текстів та ін. на кожному з етапів літературознавчої підготовки.

Логічність побудови і викладання літературознавчих курсів пов’язуємо з такими положеннями:

– проектуванням мети і завдань шкільної літературної освіти відбувається відповідно до моделі літературознавчої підготовки вчителя, результатом якої є високий рівень літературознавчої компетентності;
– екстраполяція визначеної мети на мову практичних завдань у вигляді діяльнісної моделі забезпечує перехід від розв’язання навчальних задач до професійної діяльності, спрямованої на формування гармонійно розвиненої особистості школяра засобами художньої словесності;
– у процесі викладання літературознавчих дисциплін реалізується модель формування літературознавчої компетентності;
– у літературознавчій підготовці уможливлюється корекція процесу формування літературознавчої компетентності;
– необхідним компонентом літературознавчої підготовки є контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) навчальних досягнень студентів.

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

Окреслену позицію реалізуємо в кожному змістовому модулі (темі) авторського курсу «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури» через зовнішню структуру (тема, мета, обладнання, план, форма проведення занять, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані якості й уміння) і внутрішню структуру, яка відображає основні рівні сформованості літературознавчої компетентності студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

Розроблені навчальні посібники: «Мовна особистість вчителя-словесника», «Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки», «Фахова практика вчителя-словесника», «Навчальні й наукові дослідження з дисциплін літературознавчого циклу», «Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури» охоплюють загально-методичні, філософсько-методологічні, конкретно-методологічні проблеми, власне теоретичні, теоретичні модулі і практичні блоки, блоки контролю і самоконтролю, блоки професійно-педагогічних умінь і професійних якостей.

В основу лекційно-семінарських занять із літературознавчих курсів покладено широковідому ***технологію проблемного навчання***, що складається з таких етапів:

1) виявлення суперечностей, усвідомлення їх як певних ускладнень – створення проблемної ситуації;

2) осмислення проблемного завдання і прийняття його студентами, розуміння установки;

3) аналіз умов пізнавального завдання, встановлення залежності між його складовими;

4) членування основного проблемного завдання на мікрозавдання, визначення плану (програми) їх розв’язання;

5) висунення й усвідомлення гіпотези; мобілізація ресурсу знань, умінь і навичок відповідно до умови завдання й гіпотези;

6) добір методів і засобів розв’язання завдання;

7) виконання системи дій і операцій, що сприяють розв’язанню завдання;

8) перевірка одержаних результатів на практиці, зіставлення з гіпотезою, встановлення логічного зв’язку між знаннями набутими нині й раніше.

Отже, проблемна технологія опанування літературознавчих курсів передбачає таку організацію навчальних занять, на яких існує можливість створення проблемних ситуацій під керівництвом викладача й виявляється активна самостійна діяльність студентів щодо їх розв’язання. Результатом

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

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

запровадження проблемної технології вивчення історико- і теоретико-літературних курсів є літературознавча компетентність, сформована на засадах творчого оволодіння знаннями, навичками, уміннями і розвиток критичного мислення.

Аналіз практичного досвіду переконує у доцільності використання різних типів проблемних ситуацій, як ***за змістом*** (наприклад, проблема першотропу, класифікації художніх творів за родами, жанрами і жанровими різновидами в теорії літератури; проблема авторства окремих художніх творів, їх нового прочитання в історико-літературних курсах тощо), так і ***рівнем складності*** (наприклад, проблемна ситуація виникає спонтанно, створюється і розв'язується викладачем, створюється викладачем, а розв'язується студентами, створюється і розв'язується студентами).

Основою результативного проведення семінарсько-практичних занять із літературознавчих курсів є ***групові технології***. Академічна група розподіляється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи передбачає такі етапи:

1. Підготовка до виконання групового завдання:
   а) формулювання проблемної ситуації;
   б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;
   в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.
2. Групова робота:
   г) знайомство з інформаційними матеріалами, планування роботи в мікрогрупі;
   д) розподіл завдань між членами групи;
   е) індивідуальне виконання завдань;
   є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
   ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
   з) підведення підсумків групового завдання.
3. Заключна частина:
   і) повідомлення про результати роботи в групах;
   й) аналіз пізнавального завдання, рефлексія;
4. Висновки про роботу групи та їх членів.
   к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому.

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

У результаті інтенсивної комп'ютеризації навчального процесу в освітніх установах розроблено нові форми навчально-методичного забезпечення студентів, у яких використовуються навчальні і контролювальні програми: мультимедійні лекції, електронні підручники, електронний контроль знань тощо. Умовами успішного використання комп'ютерних технологій дослідники справедливо вважають:

– комп'ютерну грамотність (знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки, сучасних операційних систем та володіння їх основними командами, сучасних операційних засобів) викладачів і студентів;

– наявність спеціального обладнання;

– функціонування інформаційного середовища, яке постійно оновлюється (йдеться про збільшення інформації на літературних (www.ukrlib.com.ua, pysar.tripod.com, www.poetryclub.com.ua, ukrlit.kma.mk.ua) і філологічних сайтах (linguist.univ.kiev.ua/library, litbook.by.ru/ukrlit/index.html), Web-сторінках університету, факультету чи викладачів літературознавчих курсів);

– керованість і корекція викладачем процесу навчання;

– здійснення взаємодії студентів із комп'ютером за всіма типами (суб'єкт- об'єкт, суб'єкт-суб'єкт, об'єкт-суб'єкт);

– оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи;

– створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером;

– необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки;

– використання деякої формалізованої моделі змісту, що представлений програмними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Осмислення практичного досвіду діяльності ВНЗ дозволяє стверджувати, що нині комп'ютер має багатофункціональне призначення (виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики і контролю; робочого інструменту, а саме – засобу підготовки текстів і їх збереження, текстового і графічного редактора, засобу моделювання).

У системі літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури новітні форми навчально-методичного забезпечення необхідно підбирати і застосовувати вибірково, залежно від цілей і завдань навчання, специфіки навчального курсу. Так, ***мультимедійні лекції*** можна використовувати під час опанування курсів «Вступ до літературознавства», «Теорія літератури», тобто, коли необхідно повідомити студентам значну кількість складної для усвідомлення інформації. Під час мультимедійних

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

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

лекцій з теоретико-літературних курсів маємо можливість представити матеріал у вигляді слайдів, на яких відображено опорні схеми, узагальнювальні таблиці, що сприяють кращому запам'ятовуванню теоретичної інформації, бо у студентів під час прослуховування лекцій із теоретико-літературних курсів в основному активізується зорове сприйняття викладеного матеріалу, а не логічне мислення. Натомість у процесі опанування історико-літературних дисциплін, курсів виразного читання, усної народної творчості основну увагу звертаємо на унікальність художніх творів, мистецьку майстерність письменників використання мультимедійних лекцій може зашкодити. Загальновідомо, що підготовка і читання мультимедійних лекцій вимагають максимальних зусиль викладачів, використання дорогого обладнання, спеціальних приміщень, які, як правило, не облаштовані для великої кількості студентів (100–150 осіб). Мультимедійні лекції «ламають» усталений стереотип літературознавчої підготовки, як у викладанні, так і в сприйнятті літературознавчого матеріалу. Тому на часі вдосконалення і масштабне впровадження в навчальний процес мультимедійних технологій.

Оптимальним шляхом оновлення літературознавчої підготовки на основі наукових і освітніх інновацій уважаємо гармонійне поєднання традиційного викладання літературознавчих курсів із новітніми технологіями, які б займали не більше 25% лекційних годин з конкретної дисципліни. На філологічних факультетах вітчизняних педагогічних університетів мультимедійні технології через відсутність належного обладнання використовуються рідко. Хоча науково-педагогічні працівники мають велике бажання розробляти і застосовувати освітню інноватику у власній діяльності.

Новим елементом у методиці освіти у вищій школі є запровадження ***електронних підручників***, складання яких вимагає особливих навичок у методичній роботі. Електронні підручники з циклу філологічних дисциплін нині розробляються поки що поодиноко, про що свідчить аналіз практичної діяльності ВНЗ. Так, у Глухівському національному педагогічному університеті у системі літературознавчої підготовки використовують такі авторські електронні посібники: «Український фольклор» (автор О. М. Семеног), «Мовно-літературна освіта: погляд крізь роки» (автори: О. М. Семеног, Л. О. Базиль), «Мовна особистість вчителя в українській літературі» (автори: О. М. Семеног, Л. О. Базиль), «Історія зарубіжної літератури» (за редакцією Г. Й. Давиденко) тощо. Однак масштабне застосування електронних підручників у системі літературознавчої підготовки можливе лише в умовах спеціально

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

обладнаних аудиторій. Тому спроба проводити індивідуальне навчання студентів на основі електронних посібників не дає бажаного результату, оскільки вимагає великого значних витрат комп'ютерного часу й охоплює обмежене коло студентів.

Виходячи з реалій сучасної літературознавчої освіти в умовах педагогічного університету, існує можливість використання лише першого варіанту комп'ютерних технологій із трьох відомих: технологія як «проникнення» (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем навчального курсу); технологія як основа (застосування при вивченні базових тем); монотехнологія (коли весь процес навчання: діагностика, управління, моніторинг організовується за допомогою комп'ютера).

Отже, інноваційна політика в галузі літературознавчої освіти здійснює істотний вплив на формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Ефективність розвитку такої якості залежить від оптимального використання наукових і освітніх інновацій та їх адаптування до умов вітчизняного освітнього середовища й індивідуально-психологічних особливостей студентів-філологів, рівня оволодіння викладачем педагогічною технологією, його вміння детально спрогнозувати діяльність студентів.

Подальшою перспективою дослідження вважаємо розробку технології розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників на засадах наукової й освітньої інноватики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.

2. Гладишев В. В. Теорія і практика контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : [монографія] / В. В. Гладишев – Миколаїв : Іліон, 2006. – 370 с.

3. Градовський А. В. Українська палітра на європейському тлі: формування у майбутніх учителів-словесників навичок компаративного аналізу художнього твору / А. В. Градовський. – Черкаси : Б.В., 2011. – 220 с.

4. Кремень В. Г. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : [монографія] / [Кремень В. Г., Ільїн В. В., Пролеєв С. В. та ін. ; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : Пед. думка, 2008. – 472 с.

5. Кузьменчук І. Інноваційні технології та сучасний урок літератури / І. Кузьменчук. – К. : Шкільний світ, 2006. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Базиль. Инновации в формировании литературоведческой компетентности будущих словесников.

В статье исследована роль образовательных инновационных технологий в формировании литературоведческой компетентности будущих учителей украинского языка и литературы на примере образовательного процесса в

Глуховском национальном педагогическом университете имени Александра Довженка освещены особенности применения технологии контекстного, деятельностного, проблемного и интерактивного обучения в системе литературоведческого образования будущих словесников.

***Ключевые слова**: учитель украинского языка и литературы, литературоведческая компетентность, образовательные инновации.*

SUMMARY

L. Bazil. Innovations in formation literary competence of future philologists.

The article is devoted to understanding the role of educational innovations in the formation of literary competence of future teachers of Ukrainian language and literature. The example of the educational process in Glukhivsky National Pedagogical University named after Alexander Dovzhenko highlighted features of technology context, Activity, and interactive learning problem in the system of literary education of future philologist.

Key words: teacher of Ukrainian language and literature, literary competence, educational innovation.

УДК 378.147.=111

М. В. Лущик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО У НАВЧАННІ АУДІЮВАННЯ ТЕКСТІВ ДРУГОЮ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті подані методичні рекомендації з використання автентичної відеофонограми в навчанні студентів-філологів аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну мову – німецьку. Виділено критерії відбору відеофонограми, аналізується система вправ для навчання аудіювання із залученням відео та опорою на першу іноземну мову.

***Ключові слова**: відеофонограма, аудіювання, перша іноземна мова, друга іноземна мова, автентичні навчальні відеокурси, монологічне мовлення, студенти-філологи, експериментальне невчання.*

Постановка проблеми. Актуальність реорганізації процесу викладання як першої, так і другої іноземних мов у вищих навчальних закладах, які готують філологів, викликана трансформаційними процесами, які відбуваються зараз в освітньому просторі України, реформуванням вищої школи в контексті Болонського процесу. Оновлення цілей, принципів та змісту навчання вимагає перегляду методики викладання саме другої іноземної мови. Тому застосування у навчальному процесі відеофонограми як ефективного засобу створення іншомовного комунікативного середовища на занятті привертає все більше уваги науковців.

Аналіз актуальних досліджень. У більшості методичних досліджень, присвячених питанню організації навчання іноземних мов з використанням різних видів відеофонограми, аналізується методика застосування

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

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

відеофонограми з метою навчання різних видів іншомовної діяльності (праці вчених Н. Ф. Бориско, М. В. Ляховицького, В. С. Пащук, Б. Томаліна та ін.). Навчанню аудіювання на мовних факультетах вищих навчальних закладів з використанням різних видів динамічної відеофонограми присвячено низку методичних досліджень. Наприклад, С. П. Литвиненко розглянуто використання автентичних навчальних відеокурсів для навчання аудіювання англійського мовлення, Н. І. Бичковою досліджено потенціал автентичних навчальних відеокурсів, автентичних художніх відеофільмів та інтерактивних відеофільмів для навчання аудіювання англійського мовлення. Однак у згаданих вище дослідженнях розглядається методика використання відеофонограми у процесі навчання першої іноземної мови. У відомих нам працях [1; 5], присвячених навчанню другої іноземної мови з використанням відеофонограми, специфіка навчання другої іноземної мови не враховується. Таким чином, можемо стверджувати, що питання застосування динамічної відеофонограми для навчання аудіювання монологічних текстів другою іноземною мовою з урахуванням опори на першу іноземну мову досліджено недостатньо, потребує наукового обґрунтування і детального аналізу.

Мета статті – подати методичні рекомендацій з використання автентичної відеофонограми для навчання студентів-філологів аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну мову – німецьку. Важливими завданнями для досягнення цієї мети є охарактеризувати модель організації навчання за запропонованою нами методикою та висвітлити найголовніші засади такого навчання.

Виклад основного матеріалу. Була створена методика використання автентичної відеофонограми для навчання студентів-філологів аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну мову – німецьку. Проведене експериментальне навчання за запропонованою методикою дозволяє сформулювати теоретичні та методичні рекомендації з використання автентичної відеофонограми на першому році вивчення англійської мови як другої іноземної.

Основна мета навчання аудіювання – розуміння автентичного іншомовного мовлення, через це вже на початковому етапі необхідним є залучення до голосу викладача інших джерел іншомовного мовлення, серед яких – аудіо- та відеозаписи. Залучення саме відеофонограми здається найбільш придатним, оскільки студенти мають бути підготовлені до умов реального спілкування, коли у більшості випадків слухач бачить співрозмовника.

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

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

На початковому етапі навчання англійської мови як другої іноземної у вищому навчальному закладі доступним для студентів видом відеофонограми є автентичний навчальний відеокурс (АНВК). На початковому етапі навчання англійської мови як другої іноземної автентичними для впровадження у навчальний процес є навчальні відеокурси, створені у Великій Британії, яким притаманні автентичність зорового і слухового вербального і невербального компонентів. Прикладами таких відеокурсів є «*On Camera*», «*English Channel*», «*Window on Britain*», «*Cutting Edge*», «*Project Video*», «*Look Ahead*» та ін.

Для використання АНВК у навчальному процесі їх відбір повинен відповідати низці принципів. Серед загальних принципів – це урахування морально-етичного впливу, соціокультурного потенціалу, мотиваційної та естетичної цінності відеокурсів. Серед спеціальних вимог до відбору АНВК залежно від етапу навчання виділяємо: апроксимовану відповідність мовленнєвому досвіду студентів, урахування збігу змісту аудіо- та відеорядів, максимальну присутність видимого мовця, урахування наявності штучної зорової вербальної опори, доцільного співвідношення знайомого і незнайомого мовного матеріалу, обмеження темпу вербального звукового ряду, раціонального обсягу аудіовідеоінформації. Залежно від специфіки навчання англійської мови як другої іноземної на основі першої – німецької – додаємо такі вимоги до АНВК: наявність англо-німецьких когнатів, подібних за своїм звуковим образом та значенням і присутність граматичних структур, які подібні в англійській та німецькій мовах за формою і значенням. Якщо англо-німецькі когнати відносяться до невивченого ще мовного матеріалу, фактор збігу може сприяти актуалізації аудитивної здогадки про їх значення без попередньої семантизації, що було підтверджено проведеними нами експериментальними зрізами [3]. Відеофонограма надає широкий мовленнєвий контекст, що сприяє збільшенню реалізації аудитивної здогадки.

Відібравши відеочастину АНВК або окремий її фрагмент для демонстрації на аудиторному занятті з метою розвитку вмінь усного мовлення студентів, викладачеві необхідно ретельно проаналізувати мовний та мовленнєвий матеріал, який міститься у відеофонограмі. Пильного аналізу потребують ще невивчені студентами мовні одиниці. Викладачеві потрібно вирішити, які з них є ключовими у повідомленні і незнання яких може відбитися на розумінні аудіоряду відеофонограми. Для компенсації труднощів розуміння автентичного іншомовного мовлення необхідно знайти адекватні шляхи семантизації незнайомих

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

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

мовних одиниць, а також визначити, на якому з етапів роботи з відеочастиною АНВК їх слід семантизувати. З метою розвитку вмінь аудитивної здогадки певну кількість незнайомих мовних одиниць, якщо їх незнання не дуже впливає на розуміння змісту аудіоряду, варто залишити без спеціальної семантизації викладачем. Викладач може надати студентам підказку: за рахунок чого вони самостійно можуть здогадатися про значення незнайомої мовної одиниці – за збігом звучання і значення з рідною мовою або з першою виучуваною студентами іноземною мовою, чи за допомогою мовного та мовленнєвого контексту, відеоряду відеофонограми, якщо він є повністю або частково ідентичним аудіоряду тощо. У той же час необхідно зважати на те, що збіг звучання незнайомих англійських мовних одиниць з лексичними одиницями або граматичними структурами рідної або першої іноземної мов може викликати хибну здогадку про їх значення, тобто може відбутися міжмовна або внутрішньомовна інтерференція. У такому разі студентів необхідно попередити, але не акцентувати їх увагу на факті інтерференції та можливій хибній здогадці, а семантизувати ці мовні одиниці іншими засобами: перекладом на рідну мову, якщо може виникнути внутрішньомовна інтерференція чи інтерференція з боку першої іноземної мови, поданням синоніма чи антоніма із запереченням англійською мовою.

Для визначення оптимального шляху семантизації доцільно заздалегідь провести зрізи з метою перевірки вмінь здогадки студентів: відібравши низку незнайомих лексичних одиниць чи граматичних структур до виучуваної теми чи до подальших тем, викладач зачитує їх студентам уголос, а студенти письмово перекладають їх на рідну мову. Лексичні одиниці можна подавати як ізольовано, так і у мікротекстах (можна відразу перевірити можливості студентів спиратися на контекст під час розуміння усного мовлення), а граматичні структури – у мікротекстах. Провівши зрізи і проаналізувавши отримані результати, викладач може одержати знання про рівень вмінь здогадки. Це важливо і для створення спеціальних вправ на розвиток саме цих компенсаторних умінь під час сприймання іншомовного мовлення на слух.

Виходячи з мети – навчання аудіювання – необхідним стає вирішення питання про раціональне співвідношення та послідовність використання у процесі навчання не тільки різних технічних засобів, але й різних джерел мовлення. Спираючись на наведені в методичній літературі експериментальні дані, вважаємо раціональною таку послідовність використання джерел аудіоінформації: 1) голос викладача; 2) автентична

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

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

відеофонограма; 3) автентична фонограма з опорами для розуміння; 4) автентична фонограма без опор.

Конкретизуючи місце навчання аудіювання монологічного мовлення, виходимо з того положення, що воно має передувати аудіюванню діалогічного мовлення.

Використання епізоду АНВК в курсі навчання іноземної мови потребує наявності інтегрованих в єдину ієрархічну за труднощами систему вправ, що використовуються на різних етапах роботи з ним.

У підсистемі вправ для навчання аудіювання іншомовного монологічного мовлення виділяються дві групи вправ: для формування аудитивних навичок та вправи для розвитку вмінь аудіювання. Відеофонограма використовується для виконання вправ для розвитку вмінь аудіювання. У цю групу входять дві підгрупи вправ: 1) вправи, що готують до аудіювання та 2) вправи у власне аудіюванні.

Основним призначенням вправ першої підгрупи є розвиток компенсаторної компетенції в аудіюванні. Такі вправи виконуються на понадфразовому рівні з метою розвитку компенсаторних вмінь. У вправах цієї підгрупи використовуються уривки з автентичних навчальних відеокурсів невеликого об’єму від двох і більше фраз. Це вправи для розвитку аудитивної здогадки (за рахунок контексту та збігу рідною мовою або з першою іноземною мовою студентів), на ігнорування незнайомих мовних одиниць та розвиток антиципації. У вправах на здогадку використовується позитивний перенос з першої іноземної мови студентів – німецької. Ці вправи за критеріями, визначеними нами, мають бути рецептивними, некомунікативними та умовно-комунікативними, вмотивованими, з повним або частковим керуванням, одно- або двомовними, з ігровим компонентом або без нього, з різними опорами. Вправи виконуються у відеокласі на аудиторних заняттях під керівництвом викладача; мовлення студентів усне або письмове; в індивідуальному, парному або груповому режимах; контролюються безпосередньо викладачем або використовується само- чи взаємоконтроль. Реакція студентів – невербальна або мінімально вербальна. В інструкції до вправ, якщо вона видається студентам у друкованому вигляді, за необхідності передбачено переклад на українську мову. Інструкція обов’язково прочитується вголос викладачем.

У вправах з власне аудіювання студенти вчаться розуміти автентичне іншомовне мовлення за умов сполучення аудіо- та відеорядів відеофонограми. Використовуються частини АНВК більш значного обсягу.

Робота з частиною АНВК на аудиторному занятті відбувається поетапно. Це такі етапи [2]: 1) етап соціокультурної та мовної орієнтації

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

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

перед демонстрацією частини відеокурсу; 2) етап адаптивної рецепції під час перегляду частини відеокурсу з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць; 3) етап спеціального навчання слухової рецепції на базі частини відеокурсу; 4) етап синхронної репродуктивної або продуктивної усномовленнєвої діяльності під час демонстрації частини відеокурсу; 5) етап репродуктивної або продуктивної мовленнєвої діяльності після перегляду частини відеокурсу; 6) етап продуктивної мовленнєвої діяльності на основі змісту декількох частин або всього відеокурсу. Спеціальне навчання аудіювання реалізується на перших трьох етапах, на подальших – здійснюється формування навичок і розвиток вмінь говоріння, коли аудіювання виступає вже не метою, а засобом навчання.

На ***першому етапі – етапі соціокультурної та мовної орієнтації перед демонстрацією епізоду АНВК*** – викладач з метою зняття труднощів у розумінні змісту відеофонограми семантизує низку незнайомих лексичних одиниць та реалій: 1) імена, прізвища та інші власні назви, особливо географічні, дати і цифри; 2) реалії, що потребують об’ємного пояснення; 3) складні слова і словосполучення, значення яких не повністю ідентичні значенню слів, що їх складають; 4) частину інтернаціональних слів, звуковий образ яких в англійській мові майже повністю збігається із звучанням відповідного слова рідної мови, але їх значення неідентичні. Крім того, на цьому етапі, якщо незнайомі мовні одиниці за рахунок їх збігу з першою іноземною мовою можуть викликати хибну здогадку через міжмовну інтерференцію, викладачеві слід використати попереджувальну інструкцію стосовно схожих мовних явищ або перекласти незнайомі мовні одиниці на рідну мову студентів.

На ***другому етапі роботи з епізодом АНВК – етапі адаптивної рецепції під час перегляду частини АНВК з безпосередньою суміщеною постсемантизацією відібраних невивчених мовних одиниць*** – під час перегляду викладач повинен семантизувати частину важливих для розуміння змісту незнайомих ЛМО, про значення яких неможливо здогадатися завдяки контексту. З метою залучення попереднього лінгвістичного досвіду студентів з першої іноземної мови семантизація незнайомих англійських мовних одиниць, що збігаються за звучанням і значенням з німецькими, може здійснюватися шляхом: а) перекладу на німецьку мову (відкрите зіставлення з лексичними одиницями або граматичними структурами першої іноземної мови); б) установки на свідомий позитивний перенос з першої іноземної мови (привертання уваги студентів до фактів збігу з першою іноземною мовою).

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

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

Метою ***третього етапу роботи з частиною АНВК – етапу спеціального навчання слухової рецепції на базі частини АНВК*** – розвивати вміння аудіювання, навчати розуміти основну ідею і деталі повідомлення шляхом виконання спеціальних вправ для навчання аудіювання. Метою вправ є розвиток умінь двох рівнів розуміння: глобального і детального, які необхідні для аудіювання іншомовних монологічних повідомлень. Серед загальних вимог до вправ найважливішими вважаємо такі: комунікативна спрямованість, ситуативність, вмотивованість, відповідність виду мовленнєвої діяльності, використання різних видів інструкцій, їх чіткість і посильність, різнорівнева керованість мовленнєвими діями студентів, застосування опор, культурологічна спрямованість. Крім того, виділяємо спеціальні вимоги: урахування першої іноземної мови у плані позитивного переносу і можливих випадків міжмовної інтерференції; урахування у завданнях до вправ змісту як аудіо-, так і відеорядів відеофонограми.

Основна увага має бути приділена контролю. Вправи для навчання аудіювання повинні мати аудитивний навчальний характер і передбачати немовленнєву або мінімальну мовленнєву реакцію студентів, виключаючи репродукування чи продукування мовлення, яке потребує значного рівня розвитку іншомовного говоріння. Усномовний характер аудіювання потребує завдання у звуковій формі. Якщо ж завдання подається студентам у графічній формі, викладач має прочитати цю інструкцію вголос, щоб у студентів склалися правильні звукові образи і не створювалися додаткові труднощі, пов’язані з читанням. Особливо це стосується контрольних вправ для розуміння прослуханого. Слід використовувати різні прийоми перевірки розуміння, не менше двох на повідомлення, оскільки кожен прийом надає відносно об’єктивні критерії розуміння й іноді тільки сукупний аналіз показників перевірки дозволяє визначити ступінь розуміння.

Після навчання студентів розуміння змісту частини автентичних навчальних відеокурсів доцільно переходити до наступних етапів роботи з відеофонограмою, в яких має місце в основному формування навичок і розвиток умінь говоріння. Розглядаючи послідовність використання друкованого аналогу аудіоряду відеофонограми, спираємося на принцип усного випередження: первісне ознайомлення з частиною автентичного навчального відеокурсу проходить виключно на усній основі в процесі аудиторної роботи під керівництвом викладача, тільки після цього студентам даються окремі друковані опори. На основі друкованого аналогу аудіоряду можливо здійснювати навчання письма та читання у позааудиторний час.

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

Проведене експериментальне навчання довело ефективність розробленої методики використання відеофонограми для навчання аудіювання англійського монологічного мовлення з опорою на першу іноземну мову. Більш ефективним виявилося використання комбінації загальних вправ, спрямованих на здійснення позитивного переносу та на запобігання інтерференції, під час семантизації незнайомих лексичних одиниць та граматичних структур на перших двох етапах роботи з частиною АНВК, та спеціальних вправ для навчання студентів умінь аудитивної здогадки. Після навчання саме за таким варіантом всі студенти експериментальної групи досягли достатнього рівня навченості [4].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у межах цієї статті ми запропонували теоретичні й практичні методичні рекомендації з використання відеофонограми для навчання англомовного аудіювання студентів-філологів, які вивчають англійську мову як другу іноземну після німецької. Було визначено принципи відбору автентичної відеофонограми для початкового етапу навчання, розглянуто шляхи семантизації незнайомих лексичних одиниць, охарактеризовано підсистему вправ для навчання аудіювання монологічного мовлення із залученням АНВК. Перспективу дослідження ми вбачаємо у створенні навчального посібника з навчання аудіювання з опорою на першу іноземну мову, у якому будуть систематизовані вже розроблені та нові завдання на основі відібраних нами АНВК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова М. В. Совершенствование грамматической стороны диалогической речи студентов пятого курса факультета иностранных языков в процессе работы над видеофильмом (Немецкий язык как вторая специальность) : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Мария Владимировна Баранова. – СПб., 2001. – 232 с.

2. Бичкова Н. І. Нові стратегії використання відеофонограми для навчання усного іншомовного спілкування / Н. І. Бичкова // Педагогічний процес: Теорія і практика : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : Вид-тво П/П «Екмо», 2006. – С. 69-70.

3. Лущик М.В. Аудитивна здогадка про значення незнайомих лексичних одиниць у різних типах контексту (на матеріалі англо-німецьких когнатів) / М. В. Лущик // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наукз праць / [за заг. ред М.Б. Євтуха ; уклад. О. В. Михайличенко]. – К. : Вид. центр КНЛУ. – Вип. 31. – 2006. – С. 269-273.

4. Лущик М. В. Ефективність навчання англомовного аудіювання з використанням відеофонограми та опори на німецьку як першу іноземну мову / М. В. Лущик // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ. – 2007. – Вип. 13. – С. 12–19.

5. Писаренко В. И. Методика использования видеоматериалов в обучении второму иностранному языку (на материале французского языка в неязыковом вузе): дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Вероника Игоревна Писаренко. – Таганрог, 2002. – 181 с.

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

РЕЗЮМЕ

М. В. Лущик. Методические рекомендации по использованию видео в обучении аудированию текстов на втором иностранном языке.

В статье поданы методические рекомендации по использованию аутентичной видеофонограммы в обучении студентов-филологов аудированию английской монологической речи с опорой на первый иностранный язык – немецкий. Выделены критерии отбора видеофонограммы, анализируется система упражнений для обучения аудированию с привлечением видео та опорой на первый иностранный язык.

***Ключевые слова**: видеофонограмма, аудирование, первый иностранный язык, второй иностранный язык, аутентичные учебные видеокурсы, монологическая речь, студенты-филологи, экспериментальное обучение.*

SUMMARY

M. Lushchyk. Methodological recommendations on using video in teaching listening to texts in second foreign language.

The article suggests methodological recommendations on using authentic video phonogram in teaching future philologists listening to English monological speech based on the knowledge of the first foreign language – German. The selection requirements to the video phonogram are specified and the system of exercises for teaching listening using video and based on the first foreign language is characterized.

Key words: video phonogram, listening, first foreign language, second foreign language, authentic training video courses, monological speech, students-philologists, teaching experiment.

УДК 378: 397. 13:7

Т. М. Пушкар
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

ДІАЛОГІЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті здійснено аналіз проблеми комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога з позицій діалогічного навчання. З'ясовано основні проблеми та похибки, які можуть виявлятися з боку викладача у процесі налагодження й реалізації діалогічної взаємодії. Охарактеризовано рівні педагогічного дискурсу та їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності майбутнього філолога.

***Ключові слова**: діалогічне навчання, комунікативна компетентність, професійна майстерність, мовленнєва діяльність, педагогічний дискурс, комунікативна діяльність, комунікативні технології, діалог.*

Постановка проблеми. Вища педагогічна освіта має на меті підготовку педагога сучасної школи, здатного до постійного оновлення знань і використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вчитель сучасної української школи мусить бути обізнаним з різноманітними педагогічними технологіями та вміти використовувати їх у безпосередньому

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

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

педагогічному процесі. Задля цього у професійній підготовці вчителя філолога вводяться новітні комунікативні технології як інструмент формування професійної майстерності фахівця філологічного профілю.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми формування професійної майстерності вчителя-філолога розкриваються у науковому доробку Є. Барбіної, Ф. Гоноболіна, І. Зимньої, Н. Кузьміної, З. Курлянд, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін. Питання застосування комунікативних технологій у професійній підготовці фахівців з метою формування їх комунікативної компетентності стали предметом дослідження В. Андрущенка, В. Бикова, М. Кадемії, І. Костікової, О. Огурцової, Є. Полат, О. Шестопала та ін. Зауважимо, однак, що комунікативна підготовка вчителя, зокрема вчителя-філолога, має свою специфіку, зумовлену умовами майбутньої педагогічної діяльності у комунікативному полі загальноосвітнього навчального закладу, а також тим, що вчитель-філолог на підставі отриманого ним рівня професійної готовності має розвивати комунікативні знання, уміння і навички у своїх учнів.

Мета статті – установити зв’язок між процесом формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя-філолога та можливостями діалогічного навчання у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Мова виступає нині в системі професійної підготовки об’єднуючим началом, засобом освіти і формування професійної готовності до педагогічної діяльності в умовах постійно змінного комунікативного простору. Тому категорія «комунікативна компетентність» активно вивчається в педагогічній науці (І. Гаврилова, Ю. Жуков, А. Панфілова, Л. Петровська, П. Растянніков, А. Соколов, І. Плужник та ін.) [4; 7; 12; 16].

У категоріальному полі проблеми комунікативної компетентності та діалогічного навчання знаходяться такі категорії, як «мовна особистість», «комунікативна ситуація», «мовленнєва діяльність» та ін. Згідно із сучасними дослідженнями (М. І. Пентилюк, 2003), мовна особистість – це «носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань… репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом» [6, 85]. Мовна особистість виражає себе у мовленнєвій діяльності, при цьому діалогічна форма є лише однією з форм мовленнєвої діяльності. Мовленнєва діяльність, за визначенням О. М. Леонтьєва [9], народжується з потреби у спілкуванні та висловленні своєї думки; вона передбачає реалізацію певної системи знаків, у тому числі соціального характеру; має бути певна сукупність засобів до реалізації мовленнєвої діяльності. Учений

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

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

зазначав, що мовленнєва діяльність є типовим видом людської діяльності, «характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером» [10, 412], проходить кілька фаз – орієнтацію, планування, здійснення плану, контроль. У процесі мовленнєвої діяльності формуються мовленнєві вміння, серед яких і комунікативні, які безпосередньо стосуються комунікативної компетентності майбутнього фахівця: уміння визначати тему висловлювання, коректно його будувати, чітко і логічно будувати висловлення; уміння обирати тип і стиль мовлення залежно від ситуації (наприклад діалогічна ситуація); здатність удосконалювати свої висловлювання [5]. Серед різновидів мовленнєвої діяльності нас найбільше цікавить діалогічна мовленнєва діяльність. Вона може виявлятися в діалозі (процес взаємодії двох або кількох учасників) або ж у діалогічному мовленні (розмові двох або кількох співрозмовників).

Означені вище категорії знаходяться у прямому зв'язку з більш широким поняттям – педагогічного дискурсу, як його визначають К. Серажим (2002) [14], Ф. Бацевич (2004) [2] , О. Селіванова (2006) [13], А. Нікітіна (2010) [11] та ін. А. Нікітіна стверджує, що поняття мовленнєвої діяльності, мовлення, комунікативної події, комунікативної діяльності, висловлювання, спілкування знаходяться у полі ключових слів педагогічного дискурсу [11]. Ми вважаємо, що дискурс як соціолінгвістичне поняття перебуває в тісному зв'язку з поняттям комунікативної компетентності, оскільки дискурс має кількарівневу категоріальну структуру, яка може бути суміщена зі структурними компонентами комунікативної компетентності, як це показано в табл. 1.

Таблиця 1

Рівні педагогічного дискурсу та їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності майбутнього філолога

Рівні педагогічного дискурсу	Їх зв'язок з процесом формування комунікативної компетентності
Вербальна поведінка	Рівень сформованості комунікативної компетентності майбутнього філолога тісно пов'язаний зі специфікою його вербальної поведінки – спроможністю чітко і зрозуміло висловлюватися, рівнем мовленнєвої культури, умінням знайти доцільні відносини у суб'єкт-суб'єктній взаємодії «викладач–студент» за допомогою вербальних засобів комунікації та ін.
Акустична поведінка	Цей рівень педагогічного дискурсу відображає гучність, висоту, тембр голосу, його ритм та наявність пауз. Зазначені показники означують також рівень сформованості мовного хисту майбутнього філолога, його здатність володіти своїм голосом тощо
Кінетична поведінка	Цей рівень означує жести, міміку, позу студента у процесі комунікативної взаємодії; рівень володіння невербальними засобами відображає рівень розвитку комунікативної компетентності

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

Просторова поведінка	Просторова поведінка відображає знакове використання простору. Показниками її сформованості є поза, розміщення тіла одного співрозмовника стосовно іншого, відкритість чи закритість поз, наявність такесичних засобів та їх частота тощо. Уміння майбутнього філолога володіти своєю просторовою поведінкою у процесі комунікативної взаємодії, на нашу думку, свідчить про розвиток його комунікативної компетентності

Комунікативна компетентність майбутнього вчителя-філолога тісно пов'язана з набуттям досвіду толерантності, поваги до співрозмовника, уміння приймати думку іншої людини (дитини), уміння викладати свої думки так, щоб було зрозуміло іншим; постійним самовдосконаленням у майбутній професійній діяльності. Сукупність зазначених умінь і якостей можна ефективно формувати за допомогою *діалогічного навчання* як методики, та *діалогу* як форми реалізації навчальних цілей, що активно використовується у процесі професійної підготовки майбутніх філологів, особливо майбутніх учителів іноземної мови.

Категоріальний зміст діалогу розкрито у ґрунтовних класичних дослідженнях М. Бахтіна, В. Біблера [1; 3], де він має суто культурологічний смисл. У зазначених дослідженнях діалог окреслено як засіб збагачення суб'єктивного досвіду обох учасників інтеракції, можливість репрезентувати власну культуру за збереження інтересу до культури іншого учасника діалогу. Особистісно-розвивальне значення діалогу полягає в тому, що майбутній педагог через сприйняття інших приходить до розуміння самого себе, до усвідомлення своєї несхожості на інших людей. У межах культурології інтеракція – це означення взаємодії, взаємного впливу людей один на одного, тобто безперервний діалог. У Дж. Міда інтеракція – це «обмін символами», міжособистісна комунікація, де одна людина приймає роль іншої, відчуває зміст сприйняття себе іншою людиною чи групою [17]. М. Сирник окреслює інтеракцію як процес взаємодії, який відбувається між різними суб'єктами – людьми, середовищем, групами, ситуаціями [15]. Г. Коберник зазначає, що діалог стає інтеракцією не завжди, а лише в тому випадку, якщо його можна тлумачити як пошук себе в іншому й іншого в собі [8]. Дослідниця вважає, що провідними формами діалогічного навчання майбутніх педагогів виступають проблемно-діалогічний виклад матеріалу, навчальна взаємодія в парах, рольові ігри, дискусії, обговорення професійних ситуацій, розв'язування навчальних задач, брейн-стормінг, ділова гра та ін.

На підставі проаналізованої літератури ми дійшли висновку про те, що діалогічне навчання сприяє формуванню професійної майстерності майбутнього філолога, яка виявляється у знаннях, уміннях та особистісних якостях студента (табл. 2).

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

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

Таблиця 2

Складові професійної майстерності майбутнього філолога, які формуються в процесі діалогічного навчання

Складова професійної майстерності майбутнього філолога	Специфіка її формування у процесі діалогічного навчання
Професійні знання	У процесі діалогічного навчання закріплюються знання з фахових та соціально-гуманітарних дисциплін, реалізовані у форматі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; розширюється словниковий запас студента; розвиваються знання моральних принципів і прийомів спілкування (у тому числі іноземною мовою); підвищується рівень риторичних знань студента; формується комплекс знань дидактичної, лінгвістичної, комунікативної термінології; розвиваються знання закономірностей спілкування у професійній діяльності та поза нею у форматі діалогу та інтеракції; знання ситуативних складових комунікації майбутнього вчителя, існуючого зв'язку між мовними і позамовними засобами комунікації та ін.
Професійні вміння	Діалогічне навчання забезпечує формування вміння вільно висловлювати свою думку, аргументувати власну професійну позицію; уміння дискутувати; уміння слухати іншого та зважати на його точку зору; здатність аналізувати навчальну інформацію; уміння будувати висловлювання у різних жанрах і стилях. У процесі діалогового навчання розвиваються мовленнєві навички майбутнього філолога
Особистісні якості майбутнього вчителя-філолога	У процесі діалогічного навчання забезпечується самовираження майбутнього вчителя-філолога; розвивається і збагачується професійна самосвідомість; студент виступає активним творчим суб'єктом професійної підготовки; розвивається почуття гідності і поваги до власної позиції учасника діалогу; формується толерантне ставлення до точки зору іншого учасника діалогу; розвивається критичне ставлення до себе як рівноправного учасника діалогу

У процесі діалогічного навчання ефективними методиками виступають: створення студентами діалогів за зразком; розвиток здатності до реплікування; створення мікродіалогів на професійну та позапрофесійну тематику. Студенти можуть брати участь у діалозі-розпитуванні, діалозі-домовленості, діалозі-обміні думками чи діалозі-обговоренні. Провідні діалогічні вміння, які мають бути сформовані у майбутнього філолога у процесі діалогічного навчання, можуть бути окреслені так: уміння розпочати діалог; здатність реагувати на репліку інших учасників діалогу; уміння підтримати розмову, стимулювати своїх співрозмовників; уміння вести діалог різного функціонального стилю.

Діалогове навчання відбувається за умови виконання основних його характеристик-вимог у процесі скоординованої комунікативної діяльності студента та викладача, причому мають виконуватися такі вимоги:

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

1) входження студента і викладача в діалог і співробітництво, де домінуюче становище займає студент;

2) викладач бере до уваги інтереси, здібності, очікування студента у взаємодії;

3) студент спільно з викладачем створює контекст своїх комунікацій, вони разом формулюють завдання та проектують їх вирішення;

4) у процесі взаємодії обидва учасники розвивають свій досвід комунікативної діяльності.

Викладач при цьому вступає в активний контакт зі студентом, маючи власну програму діалогу, проте адаптує її до потреб, очікувань та зацікавлень партнера по взаємодії.

Д. Скрівенер у своїй монографії «How to prevent learning some popular techniques» [18] сформулював основні правила уникнення проблем у діалогічному контакті викладача і студента. Деякі з них, на нашу думку, дають можливість знизити рівень похибок у процесі формування комунікативної компетентності майбутнього філолога:

1. Використання запитань «Вам усе зрозуміло?», розраховуючи на початок діалогу зі студентами про рівень розуміння ними навчального матеріалу. Позірно це питання передбачає відповідь «так», проте вона не може бути оцінкою реального рівня розуміння, а просто заспокоює викладача. Діалог при цьому фактично не виникає.

2. Паритет часу мовлення викладача і студента. Чим більше говорить викладач, тим менше можливості зав’язати конструктивний діалог зі студентами у процесі вивчення навчального матеріалу. Монологічність викладача повинна мати доцільну межу.

3. Великі за обсягом і складні інструкції до навчального матеріалу. Ця похибка не дає студентові можливості будувати конструктивну діалогічну взаємодію, оскільки надто багато часу витрачається на вивчення інструктивних матеріалів.

4. Допомога студентам завершити їх твердження. Ця похибка не дає можливості студентові самостійно розвивати свою думку у процесі діалогічної взаємодії, а також спонукає його до очікування постійної допомоги з боку викладача, що знижує рівень пізнавальної самостійності майбутнього філолога.

5. Поточне коментування діалогічної діяльності студентів. Надання додаткової інформації учасникам діалогу під час його демонстрації не поліпшує самого діалогічного навчання, а лише звужує простір самостійного пізнання.

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

6. Недослуховування діалогу студентів. Ця похибка призводить до того, що за поправками, зупинками діалогу втрачається зміст навчального діалогу.

У діалогічній взаємодії зв'язок між студентом і викладачем може блокуватися. Це відбувається в тому випадку, коли викладач застосовує в процесі діалогу:

1. Накази («Припинили розмови! Швидше до роботи!»).
2. Попередження і погрози («Без здачі цієї теми забудьте про залік!»).
3. Моралізування, виголошування проповідницьких текстів («Вашим завданням є засвоєння знань, і ви це знали, коли вступали до ВНЗ»).
4. Сугестії, пропонування студентові готових розв'язків ситуацій («Ви неправильно організували свою роботу»; «Ви маєте використати саме цей підручник»).
5. Формулювання незаперечних доказів («До кінця семестру лишилося два тижні, і ви маєте це пам'ятати»).
6. Осуд і жорстку критику («Ви просто ліниві і ні на що не здатні»).
7. Образи, знущання («Це рівень знання мови учнів третього класу, а не студентів четвертого курсу»).
8. Аналіз і діагноз («Ти просто не здатен виконати це завдання») тощо.

Висновки. Таким чином, установлено певні категоріально-понятійні та сутнісні зв'язки між комунікативною компетентністю майбутнього вчителя-філолога та діалогічним навчанням, здатним забезпечити розвиток професійної майстерності майбутнього фахівця.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у виявленні критеріїв та показників формування комунікативної компетентності майбутніх філологів за допомогою сучасних комунікативних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1979. – 412 с.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
3. Библер В. С. Культура. Диалог культур / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 3–12.
4. Гаврилова И. К. Коммуникативное развитие личности как фактор успешной профессиональной социализации / И. К. Гаврилова // Психическое здоровье личности: проблемы и перспективы развития в XXI веке. – Иркутск, 2002. – С. 80–82.
5. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
6. Горошкіна О. М. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, О. Л. Попова ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
7. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : МГУ, 1991. – 96 с.

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

8. Коберник Г. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя в умовах діалогічного навчання / Г. Коберник // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [редкол. : Побірченко Н. С. (голов. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Вип. 2. – С. 7–13.

9. Леонтьев А. Н. Общее понятие о деятельности / А. Н. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 5–20.

10. Леонтьев А. Н. Психолингвистика / А. Н. Леонтьев // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Наука, 1969. – С. 288–289.

11. Нікітіна А. В. Ознайомлення студентів-філологів з основними поняттями педагогічного дискурсу [Електронний ресурс] / А. В. Нікітіна. – Режим доступу : alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN9/10navppd.pdf.

12. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – 2-е изд. – СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.

13. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінолог. Енцикл. / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.

14. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність на матеріалах сучасної газетної публіцистики) : [монографія] / К. Серажим; за ред. В. Різуна. – К., 2002. – 392 с.

15. Сирник М. Інтеракція вчитель-учень. Успішне порозуміння [Електронний ресурс] / М. Сирник. – Режим доступу : http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/ridna_mowa_uk/index.php?page=rm3507

16. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации / А. В. Соколов. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 2002. – 461 с.

17. Хоруженко К. М. Культурология: энцикл. слов. / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону, 1997.

18. Scrivener J. Learning Teaching / J. Scrivener. – Macmillan Books for Teachers, 2007. – P. 104–109.

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Пушкар. Диалогическое обучение как фактор формирования коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов.

В статье совершен анализ проблемы коммуникативной компетентности будущего учителя-филолога с позиций диалогического обучения. Выяснены основные проблемы и ошибки, которые могут проявляться со стороны преподавателя в процессе налаживания и реализации диалогического взаимодействия. Охарактеризованы уровни педагогического дискурса и их связь с процессом формирования коммуникативной компетентности будущего филолога.

***Ключевые слова**: диалогическое обучение, коммуникативная компетентность, профессиональное мастерство, речевая деятельность, педагогический дискурс, коммуникативная деятельность, коммуникативные технологии, диалог.*

SUMMARY

T. Pushkar. Dialogic teaching as a factor of forming communicative competence of future teachers-philologists.

The article analyzes the problem of communicative competence of future teacher-philologist from the standpoint of dialogue training. The main problems and errors that can occur with the teacher in the establishment and implementation of dialogic interaction were found out. The levels of educational discourse and its relationship to the process of forming communicative competence of future philologist were characterized.

Key words: dialogic learning, communicative competence, professional skills, speech activity, pedagogical discourse, communicative activities, communicative technologies, dialogue.

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

УДК: 378.013+372

О. С. Трифонова
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті подано визначення дефініцій «уміння», «комунікативні вміння», «комунікативно-мовленнєві вміння», класифікацію комунікативних умінь; висвітлено принципи й методику формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

***Ключові слова**: комунікативні вміння, комунікативно-мовленнєві вміння, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.*

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної освіти наголошує на впровадженні компетентнісного підходу і виокремленні ключових компетенцій як результату освіти. Як відомо, від рівня комунікативної компетентності особистості залежить успішність її взаємодії з партнерами по спілкуванню. Комунікативна активність особистості є предметом пильної уваги вчених. Комунікативні вміння визнаються ними структурним компонентом особистості, що визначає особливості її поведінки в ситуаціях комунікації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування комунікативних умінь досліджувалась ученими в таких аспектах: закономірності формування комунікативних умінь і навичок у педагогів (В. Кан-Калик, В. Кочетова, Н. Кузьміна, Л. Савенкова, О. Семенова), комунікативні вміння в процесі педагогічного спілкування (О. Леонтьєв), комунікативні вміння майбутніх менеджерів (Л. Сікорська), комунікативна культура педагога й студента (А. Мудрик), теоретичні й методичні розробки комунікативного тренінгу (Г. Ковальов, Л. Петровська, Г. Яценко та ін.). В аспекті дослідження заслуговують на увагу дослідження, які дотично торкаються обраної проблеми, а саме: комунікативні здібності (Н. Кузьмина, К. Платонов та ін.), комунікативний потенціал майбутнього вчителя в педагогічній діяльності (М. Каган, В. Куніцина, В. Пілецький, В. Рижов, Л. Савенкова, К. Савченко, С. Терещук та ін.), комунікативні якості, властивості особистості (А. Бодальов, В. Кан-Калик, А. Мудрик та ін.), комунікативна компетентність (Т. Липатова, Л. Петровська та ін.), педагогічні вміння студентів педагогічних вишів (О. Абдулліна, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Щербаков та ін.).

Мета статті – розкрити сутність понять «уміння», «комунікативні вміння», висвітлити методику формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

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

Виклад основного матеріалу. З метою усвідомлення процесу переходу від отриманих у процесі навчання у вишах знань до їх використання на практиці необхідно з'ясувати поняття «вміння». У наукових розвідках характеристиці вміння приділено багато уваги, що свідчить про складність цього явища, яке має різні властивості та якості. Зауважимо, що при всьому розмаїтті його трактувань учені практично одностайно характеризують природу вміння загалом. Уміння, зокрема й професійно-педагогічне формується в діяльності, яка характеризується яскраво вираженим свідомим характером. Оскільки вміння тісно пов'язано з мисленням, то воно формується на основі двох різновидів знань: про об'єкти дій (декларативні знання) та про обставини й способи дій (процедурні знання). Уміння в педагогічній психології характеризується як здібність використовувати знання чи поняття, оперувати ними для виявлення істотних властивостей речей та успішного розв'язання певних теоретичних і практичних завдань [3, 223], у лінгводидактиці – як здатність людини цілеспрямовано й творчо користуватися знаннями в процесі професійної діяльності [5, 81]. Формування умінь розглядається як оволодіння всією складною системою операцій щодо виявлення, переробки інформації, що вміщується у знаннях і отримується від предмета, щодо зіставлення і співставлення інформації з діями [3, 226]. Відмінною ознакою вміння є узагальненість, що дозволяє використовувати набуті знання в нових умовах.

Як слушно зауважує К. Абульханова-Славська, без оволодіння комунікативними вміннями ніяка діяльність не може бути ефективною, оскільки нерозвинені вчасно комунікативні вміння позначаються на наступних етапах життєвого шляху особистості в її комунікативній діяльності, в неспроможності гнучко поєднувати свою активність з активністю інших людей [1]. У руслі нашого дослідження розглянемо сутність поняття «комунікативні вміння». Так, науковці комунікативні вміння трактують як: інтегративну властивість особистості, яка набута на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність у нових умовах (Т. Шепеленко), як узагальнений критерій сформованості комунікативної активності, як спосіб моделювання процесу спілкування та його регуляції (Н. Косова), якість суб'єкта спілкування, що дозволяє здійснювати педагогічне спілкування на високому професійному рівні (О. В. Семенова), здатність планувати й реалізовувати комунікативні наміри і стратегії (Ф. Бацевич), комплекс комунікативних дій, що базуються на високій теоретичній і практичній

підготовленості особистості, які дозволяють творчо використовувати комунікативні знання для точного відображення дійсності (В. Кочетова, В. Ширшов), здатність індивіда вступати в контакт з іншим індивідом, встановлювати зв'язки з ним, обмінюватись інформацією, знанням, досвідом, поглядом, почуттями й оцінками, взаємно впливати один на одного, взаємодіяти (В. Вугрич, О. Неїжко), здатність правильно будувати власну поведінку, керувати нею відповідно до завдань спілкування (Л. Савенкова), вміння встановлювати правильні взаємовідносини з дітьми з урахуванням їхнього розвитку (Н. В. Кузьміна), це готовність до усвідомленого успішного здійснення комунікативної діяльності в єдності трьох боків: комунікативного, перцептивного, інтерактивного (Л. Аухадєєва). Як бачимо, незважаючи на різницю у визначеннях поняття «комунікативні вміння», їх поєднує насамперед основна риса: вміння встановлювати відносини з партнерами по спілкуванню.

Існують різні підходи до класифікації комунікативних умінь.

О. О. Леонтьєв визначив такі професійно комунікативні вміння педагога: вміння будувати своє висловлювання; вміння орієнтуватись у співрозмовникові; вміння орієнтуватись у комунікативному завданні (планування, зміст, засоби, зворотній зв'язок мовлення); самопрезентація власного мовлення; вміння встановлювати контакт; вміння керувати власною поведінкою; вміння переключатись у процесі спілкування; соціальна перцепція, або вміння «читати» з обличчя; вміння розуміти співрозмовника; вміння «подавати» себе у спілкуванні з іншими; вміння усвідомлювати, систематизувати та передавати інформацію [4, 17].

Ф. Бацевич пропонує розрізняти прості й складні комунікативні вміння. Просте комунікативне вміння забезпечує вирішення одного комунікативного наміру чи завдання; складне – комплексу комунікативних намірів і завдань [2].

У руслі нашого дослідження науковий інтерес становить дослідження Т. В. Симоненко, в якому вчена презентує дві основні групи вмінь: 1) комунікативні вміння: а) встановити контакт зі співрозмовником; б) будувати висловлювання відповідно до різних стилів і жанрів; в) зацікавити дітей у процесі опанування навчального предмета; г) переконувати, доводити, захоплювати ідеєю; д) вести бесіду, розповідати; 2) професійно-комунікативні вміння: а) знання лінгводидактичної й лінгвістичної термінології; б) внутрішня настанова на виявлення та виправлення помилок різних типів у чужому мовленні й на аналіз правильності мовлення; в) здійснення комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливлюють

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

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

реалізацію естетичної функції мови; ґ) редагувати власне і чуже мовлення; г) нормативно й відповідно до ситуації спілкування послуговуватися жанрами мовлення; д) продукувати навчальний текст [8, 12].

О. Орлова поділяє комунікативні вміння на дві групи: перцептивні й продуктивні. До перцептивних учена відносить: уміння визначати й розуміти психічний стан дитини; визначати й розуміти настрій групи; бачити всіх одночасно й кожного окремо; розподіляти увагу між різними компонентами процесу навчання; прогнозувати поведінку дитини як мовленнєвого партнера; помічати помилки в комунікативній поведінці дитини; оцінювати ситуацію спілкування; визначати рівень володіння мовленнєвим умінням без спеціального тестування. Із-поміж продуктивних комунікативних умінь О. Орлова виокремлює: створення комунікативної обстановки; установлення мовленнєвого контакту з дитиною; підтримка атмосфери спілкування у групі; регулювання поведінки дитини як мовленнєвого партнера; бути адекватним у будь-якій ситуації спілкування; володіти мовними й немовними засобами спілкування та ін.

О. В. Семенова виокремила такі комунікативні вміння педагога: вміння орієнтуватись у ситуації спілкування; уміння встановлювати контакт з аудиторією; уміння стимулювати партнера до спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів; уміння впливати на учнів, батьків; перцептивні вміння; вміння розуміти внутрішній стан дитини; вміння швидко реагувати на різні ситуації; вміння будувати педагогічно правильні взаємовідносини з різними категоріями людей [7].

На думку Л. А. Савенкової, комунікативні вміння необхідно об’єднувати у блоки, що відповідають етапам комунікативної діяльності педагога. Науковець уважає, що комунікативна діяльність педагога, як і будь-яка людська діяльність, може бути представлена у вигляді послідовності етапів і включати: а) етап орієнтування і планування; б) етап виконання чи реалізації; в) етап контролю. При цьому автор зауважує, що здійснення кожного з етапів діяльності вимагає від педагога володіння певними комунікативними вміннями. У зв’язку з цим, Л. А. Савенкова виокремлює такі блоки комунікативних умінь: 1) проектування педагогічного спілкування (уміння будувати зміст висловлювання, вміння налаштуватись на спілкування з аудиторією); 2) організація педагогічного спілкування (уміння самопрезентації, вміння здійснювати «комунікативну атаку», вміння орієнтуватись у просторі й часі спілкування); 3) регулювання педагогічного спілкування (уміння здійснювати вербальне спілкування, вміння використовувати оптико-кінестетичну, пара лінгвістичну, екстралінгвістичну системи засобів у спілкуванні тощо) [6].

Комунікативні вміння – це складний ієрархічний комплекс комунікативних, комунікативно-мовленнєвих умінь і мовленнєвих навичок. Мовленнєві вміння складаються з навичок (вимовних, лексичних, граматичних) і характеризуються такими якостями: цілеспрямованістю, самостійністю, динамічністю, продуктивністю, інтегрованістю. За твердженням О. Леонтьєва, саме комплексні комунікативно-мовленнєві вміння забезпечують правильний, адекватний ситуації спілкування добір мовцем стилю мовлення, підпорядкованість форми мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, використання найефективніших для досягнення конкретної мети і за наявних умов мовних і немовних засобів спілкування. За словами науковця, комунікативно-мовленнєві вміння мають творчий характер, оскільки ситуації спілкування ніколи не повторюються, і тому щораз треба добирати потрібні для конкретної ситуації мовні засоби, спираючись у цьому на свій мовленнєвій досвід [4, 19].

Комунікація, або спілкування, людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності і тим самим, як стверджує М.Пентилюк, забезпечує формування комунікативної компетенції [5, 13]. Оптимальний рівень комунікативної компетенції передбачає наявність у комунікантів уміння найбільш адекватно організувати мовленнєвий процес, що не обов’язково повинно бути зумовлено з нормативним засобом вираження думок. Нормальним є такий стан, коли мовна особистість прагне не до повноти відображення дійсності, до такого набору засобів спілкування, який за певних умов комунікативної взаємодії забезпечить бажане розуміння та ефективне засвоєння змісту повідомлення адресатом (М. Полюжин).

У дослідженні комунікативні-мовленнєві вміння майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів розуміємо як дії, спрямовані на обмін інформацією, володіння нормами сучасної української мови, творче використання комунікативних знань, навичок відповідно до педагогічних завдань спілкування.

На основі презентованих іншими науковцями комунікативно мовленнєвих умінь нами було визначено вміння, якими повинен володіти майбутній вихователь дошкільних закладів: а) будувати висловлювання відповідно до його мети й адресата мовлення; б) володіти лінгвістичними й паралінгвістичними засобами комунікації; в) удосконалювати висловлювання (коректувати усне й редагувати писемне мовлення відповідно до літературних норм української мови); ґ) адекватно обирати й свідомо використовувати формули мовленнєвого етикету; г) використовувати багатство мови й реалізовувати основні різновиди

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

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

мовлення у процесі комунікації; д) виявляти й виправляти помилки у власному мовленні та мовленні інших мовців; ж) уміння правильно орієнтуватись у ситуації спілкування; з) наявність педагогічного такту; к) вміння планувати своє мовлення відповідно до мети спілкування.

Формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців дошкільної освіти полягає в тому, щоб забезпечити передусім формування мовної особистості, яка вільно й легко висловлюється на будь-які теми, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, використовує доречно мовні й позамовні засоби, дбає про вдосконалення власного українського мовлення, уміє розв’язувати різноманітні комунікативні завдання.

На формувальному етапі дослідження реалізовувались такі педагогічні умови: включення студентів у рольове діалогічне спілкування; стимулювання студентів до активної комунікації; систематичний аналіз комунікативно-мовленнєвих ситуацій в процесі навчання; врахування потенціалу самостійно-творчої роботи студентів у контексті формування їхніх комунікативно-мовленнєвих умінь.

Дослідження спрямовувалося відповідно до таких принципів: комунікативності, активності, ситуативності, діалогічності, самостійності, індивідуалізації, гуманізації, професійної спрямованості. Так, принцип комунікативності дозволяв індивідуалізувати роботу зі студентами, вдосконалити вміння практичного використання мовних одиниць відповідно до конкретних комунікативних завдань, урахувати можливості кожного майбутнього фахівця в опануванні мовних знань.

Формування комунікативної компетентності студента передбачає опанування комунікативно-мовленнєвими вміннями й навичками у певній мовленнєвій ситуації, під якою насамперед розуміють сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх для того, щоб здійснити мовленнєву дію за планом (О. О. Леонтьєв). Слушними є рекомендації О. О. Леонтьєва відносно того, що студента необхідно ввести в ситуацію спілкування й навчити орієнтуватись у ній, тобто враховувати структурні компоненти мовленнєвої ситуації: адресат, мета, тема, думка висловлювання і місце спілкування. У дослідженні пропонувалися мовленнєво-комунікативні ситуації, у процесі яких у майбутніх фахівців дошкільної освіти формувалися такі комунікативно-мовленнєві вміння: орієнтуватись у ситуації спілкування; планувати, створювати й продукувати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати лінгвістичні й паралінгвістичні засоби мови, які відповідають конкретній ситуації; коригувати висловлювання відповідно до мовленнєвої ситуації.

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

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

Принцип індивідуалізації забезпечував розвиток комунікативних умінь і навичок студентів (уміння оптимально будувати своє мовлення; моделювати комунікативно важливі особистості співрозмовника); орієнтуватись у комунікативних завданнях (правильний вибір змісту спілкування, адекватних засобів для передачі цього змісту, планування власного мовлення, забезпечення зворотного зв'язку); умінь аналізувати власну мовленнєву поведінку.

Відповідно до принципу професійної спрямованості було дібрано різноманітні тексти професійної тематики, розроблено комунікативні ситуації, що забезпечували майбутню роботу вихователя дошкільного навчального закладу з метою формування в дітей мовленнєво-комунікативних умінь і навичок.

Принцип гуманізації передбачав співробітництво й співтворчість педагога й студентів, визнання їх суб'єктами спілкування, рівноправними партнерами. Принцип взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки забезпечував студентів теоретичними знаннями щодо природи спілкування, технік ведення розмов, законів, що керують поведінкою особистості, структури комунікативних умінь; надалі майбутні фахівці дошкільної освіти проявляли ці знання на практиці, де виконували роль вихователя – батька – вихованця, використовуючи як екстра -, так і паралінгвістичні засоби взаємовпливу, вчились «подавати себе» у спілкуванні з колегами й дітьми. Принцип комунікативної активності і свідомості майбутніх вихователів проявлявся під час аналізу ними різноманітних педагогічних ситуацій, у здійсненні індивідуального підходу до кожного з тих, з ким спілкувалися, знаходженні адекватних методів і прийомів виховного впливу для досягнення поставленої комунікативно-мовленнєвої мети.

Формування комунікативних умінь майбутніх вихователів дошкільної галузі освіти здійснювалося за такими етапами: когнітивно-інформаційний (передбачав ознайомлення студентів із сутністю комунікативних умінь), репродуктивно-діяльнісний (був спрямований на формування комунікативних умінь студентів у спеціально створених ігрових ситуаціях, тренінгах), продуктивно-творчий (забезпечував використання комунікативних знань і умінь у реальній професійній діяльності – на практиці).

На практичних заняттях з дисциплін, передбачених навчальним планом, майбутні вихователі активно аналізували комунікативні ситуації, що виникали у процесі їхнього рольового діалогічного спілкування. Рольове діалогічне спілкування передбачало розвиток у майбутніх вихователів таких комунікативно-мовленнєвих умінь: уміння обирати

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

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

мовні й немовні засоби відповідно до ситуації спілкування; уміння відстоювати свою позицію; передбачати конфліктні ситуації; вміння міняти тактику поведінки залежно від ситуації; правильно вживати мовленнєві й етикетні формули; вміння контролювати свої мовленнєві дії; використовувати багатство мови; виявляти й виправляти помилки у власному мовленні та мовленні інших мовців; уміння правильно орієнтуватись у ситуації спілкування.

Активно застосовувалися такі форми роботи, як дискусії («Педагогічні дебати», «Симпозіум вихователів», «Форум творчих ідей»), комунікативні тренінги, у процесі якого студенти розвивали вміння слухати і чути інших співрозмовників, уміння відстоювати свої погляди, уміння керувати своїми емоціями. Щодо дискусії, то нами використовувалися такі її техніки: акваріум (усі студенти брали участь, обговорювали різні ситуації, конфлікти, а потім спостерігали за роботою інших і підтримували зв'язки зі своїми представниками), аргументація (між учасниками розподілялись ролі, завдання, за певний час група повинна була аргументувати свій вибір, довести свою правоту).Окрім того застосовувались такі активні прийоми: «Домовся з подругою», «Передай смс другу», «Передай бачене паралінгвістичними засобами», «Образотворчий етюд» (студенти передають невербальними засобами певний образ, картинку), «Скульптура», «Створи свій образ», «Розсміши друга» (студенти демонструють, як поводиться певний персонаж у конкретній ситуації теж немовними засобами), «Театр масок» (кожний студент обирає маску, яка має певне смислове навантаження і презентують її своїм одногрупникам). Зауважимо, що всі ці методи дозволяли студентам емоційно виражати себе, проявляти симпатії один до одного; обмінюватися думками; в них активізувалась творча активність.

Як відомо, тренінг спрямований на формування конкретних комунікативно-мовленнєвих умінь техніки спілкування, довірливих відносин між учасниками спілкування, забезпечення особливого психологічного клімату групи, що необхідні для продуктивної комунікативно-професійної поведінки майбутніх вихователів. У процесі комунікативного тренінгу аналізувалися ситуації, що бралися із повсякденного життя, це давало можливість студентам вивчати причини неефективного здійснення спілкування, вони тренувались у вживанні й доборі різноманітних комунікативних умінь залежно від комунікативної ситуації. Зазначимо, що в процесі рольового діалогічного спілкування та комунікативних тренінгів ми насамперед звертали увагу на такі комунікативні вміння майбутніх вихователів: уміння коректно ставити запитання і точно формулювати відповіді на запитання; уміння правильно

застосовувати динаміку й моторику свого тіла для передачі інформації; уміння образно й виразно презентувати власне мовлення; усвідомлювати й аналізувати власну комунікативну поведінку; ініціювати спілкування.

Висновки. Отже, у процесі навчання студенти збагатились знаннями щодо сутності комунікативно-мовленнєвих умінь як складової комунікативної компетенції, в них сформувалась адекватна мовленнєва поведінка, позитивний емоційний настрій на педагогічну комунікативну діяльність.

Перспективу подальших розвідок убачаємо у формуванні мовної особистості магістрантів дошкільної галузі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1980. – 335с.

2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 342 с.

3. Возрастная и педагогическая психология / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1973. – 288 с.

4. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.

5. Пентилюк М. Робота зі стилістики в 4-6 класах / М. І. Пентилюк. – К. : Рад. шк., 1984. – 136 с.

6. Савенкова Л. А. Формирование коммуникативных умений в педвузе : дис... канд. пед. наук / Л. А. Савенкова. – К. : 1987. – 183 с.

7. Семенова Е. В. Дидактическая игра в процессе формирования коммуникативных умений студентов педвуза : дисс... канд. пед. наук / Е. В. Семенова. – М, 1984. – 230 с.

8. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф..дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / Т. В. Симоненко. – К., 2007. – 40 с.

РЕЗЮМЕ

О. С. Трифонова. Формирование коммуникативно-речевых умений у будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

В статье дано определение дефиниций «умение», «коммуникативное умение», «коммуникативно-речевое умение», классификацию коммуникативных умений; освещены принципы и методика формирования коммуникативно-речевых умений у будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений.

***Ключевые слова**: коммуникативные умения, коммуникативно-речевые умения, будущие воспитатели дошкольных учебных учреждений.*

SUMMARY

O. Trifonova. The forming of communicative-speech abilities of future teachers of preschool educational establishments.

The article gives definition of such notions as: communicative abilities, communicative-speech abilities, classification of communicative abilities; highlights principles and methods of forming communicative-speech abilities of future teachers of preschool educational establishments.

Key words: communicative abilities, communicative – speech abilities, future teachers of preschool educational establishments

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

УДК 811.161.1'243:378.091.64

Н. І. Ушакова
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна

МЕТОДИ МОДЕЛЮВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТА У СТВОРЕННІ ПІДРУЧНИКА З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто сутність і можливості використання методів моделювання та експерименту для дослідження завдань і створення підручника з російської мови для іноземних студентів ВНЗ України.

***Ключові слова**: метод моделювання, метод експерименту, підручник з російської мови, іноземні студенти.*

Постановка проблеми. Створити гарний підручник – це в значній мірі вирішити проблему організації навчального процесу. Створенню підручника з мови навчання для іноземців передує пошук оптимального вирішення низки завдань, серед яких виділимо три: 1) відбір та опис мовного матеріалу; 2) реалізацію комунікативного принципу навчання в «моделі навчання» і «моделі діяльності учня»; 3) перенос, генералізацію мовних знань, мовних навичок і умінь і формування мовної та мовленнєвої компетенцій [2, 5].

Погодимося з Г. А. Бітехтіною в тому, що в методичному відношенні найбільш слабким місцем підручників є управління засвоєнням. «Модель навчання» розробляється давно, і є певні традиції в її поданні. «Модель діяльності учня» розроблена в меншій мірі, і нерідко на практиці перша затуляє і навіть підміняє другу» [2, 7]. Важливо максимально зблизити ці дві моделі для досягнення мети. З'ясуємо роль методів моделюваня та експерименту при створенні підручників з мови навчання (російської) длі іноземців.

Аналіз актуальних досліджень. Для дослідження об'єктів на їх аналогах (моделях), для визначення або уточнення характеристик існуючих об'єктів або таких, що знову конструюються, застосовується метод моделювання. Модель може виступати гносеологічним заступником оригіналу на чотирьох рівнях: а) на рівні елементів, б) на рівні структур, в) на рівні поведінки або функцій, г) на рівні результатів. Виділяються матеріальні (предметні) моделі, що реально відтворюють характеристики об'єкта, і ідеальні моделі – образи об'єктів і відносин між ними. Оперування ідеальними моделями здійснюється за допомогою мови [1, 159].

Під моделлю розуміють «таку систему (множину), елементи якої перебувають у відношенні подібності (гомоморфізму, ізоморфізму) до елементів іншої системи, що моделюється» [3, 75].

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

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

А. В. Клименюк уважає моделювання вихідним методом наукового пізнання і його центральним методологічним засобом, сутність якого полягає в заміщенні об'єкта конструктом, що відображає головні особливості оригіналу. Дослідник виділяє кілька видів моделей, серед яких: 1) неформалізовані (концептуальні, тобто системи уявлень про об'єкт-оригінал, що склалися у свідомості індивіда); 2) частково формалізовані (вербальні – опис властивостей і характеристик об'єкту, що моделюється, на природній мові; графічні моделі (іконічні – відображення властивостей і характеристик об'єкта засобами графіки, доступними зоровому сприйняттю; графічні умовні – відображення на графіках, діаграмах, схемах властивостей оригіналу, які не можуть спостерігатися візуально); 3) повністю формалізовані моделі (математичні й інформаційні моделі різного призначення, що будуються на штучних алгоритмічних мовах) [6].

Для завдань створення підручника найбільш доцільним видом моделі є частково формалізована модель, в якій властивості об'єкта описуються природною мовою.

На думку А. В. Клименюка, методологічна специфіка моделювання обумовлюється тим, що досліджуваний реальний об'єкт, який володіє нескінченною різноманітністю властивостей, замінюється об'єктом-заступником (моделлю), що містить лише суттєві з точки зору мети дослідження риси, властивості, відносини або зв'язки об'єкта- оригіналу.

Для здійснення процесу моделювання необхідно: 1) виявлення і чітке формулювання дослідницької задачі; 2) визначення меж об'єкта, що підлягає модельному опису і дослідженню з метою вирішення поставленої задачі; 3) вибір змінних, що входять до складу моделі (відповідно до ролі, яку вони відіграють щодо об'єкта дослідження, за характером і механізмом їх мінливості, до можливості спостереження за ними та їх кількісного виміру); 4) вибір класу і способу формування моделі за критерієм якості (системи кількісних вимог, яким повинна відповідати модель); 5) формування моделі, її перевірка досвідом в умовах рішення безпосереднього завдання та коригування моделі; 6) використання моделі за її безпосереднім призначенням (дослідження на моделі); 7) перенесення результатів дослідження на оригінал.

Моделювання тісно пов'язане з таким науковим методом як експеримент і грає найважливішу роль у розробці методики та проведенні модельних експериментів.

«Процес навчання ... відображає модель навчання в його динаміці. Моделювання як спосіб діяльності і моделі як об'єкти діяльності є необхідним елементом інструментарію будь-якої галузі знання, що

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

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

претендує на статус науки. Наявність в теорії навчання предмета ... елементів моделювання, умисного огрублення й абстрагування реального навчального процесу ... необхідно, якщо ми хочемо реалізувати нормативну, розпорядчу функцію науки, випереджати і удосконалювати практику, а не слідувати за нею» [4, 28]. Моделювання навчального процесу виконує завдання виокремлення з теоретичного знання його нормативного аспекту та подання його в конкретній галузі конкретної методики навчання. Модель – посередник між теорією і реальним навчальним процесом.

Мета статті – дослідити можливості використання теоретичної моделі для створення підручника. Така модель абстрактна, вона відображає ідеальний варіант організації навчального процесу, є його інваріантом. Для умовної навчальної ситуації із заданими параметрами на підставі моделі розробляється проект (підручник, навчальний посібник або його фрагмент), а його реалізація відбувається вже в процесі навчального спілкування. Для доказу ефективності моделі вона повинна бути перевірена в навчальному процесі, в умовах педагогічного експерименту. Тому зясування ролі методу педагогічного експерименту є додатковою метою дослідження.

На базі однієї моделі можна побудувати різні проекти з наповненням, що залежатиме від етапу, профілю навчання, рівня навченості студентів тощо.

Виклад основного матеріалу. Кожна педагогічна модель має містити інформацію про обгрунтування умов свого застосування: мотивування цілей навчання, зміст навчального матеріалу, при яких вона буде ефективна, а також можливі варіанти результатів застосування моделі. Необхідно визначення початкового рівня навченості, при якому можливе створення й використання конкретної моделі. Такі елементи дають змогу індивідуалізувати навчальний процес, використовувати пропоновану модель найбільш ефективно.

Для побудови моделі продуктивно застосування деяких понять логіки. Вважається, що ситуації (процеси, події) аналогічні, якщо в галузі їх порівняння є низка загальних властивостей і відсутні суттєві відмінності між ними [7]. Оскільки міркування за аналогією продовжує схожість за межі відомого, висновок такого міркування є проблематичним і передбачає перевірку (в методиці – за допомогою експерименту). Структурна аналогія виходить із подібності структур досліджуваних об’єктів і робить висновок про можливу схожість їхньої поведінки. Функціональна аналогія, виходячи з подібності в поведінці об’єктів, доходить висновку про можливу схожість їх

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

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

внутрішньої будови. Моделювання розглядається як перенесення результатів дослідження моделі на невідомий об'єкт, аналогічний моделі в деякому відношенні. Тому моделювання можна розцінювати як різновид аналогії.

Реалізуючи нормативну, регулювальну функцію методики і спираючись на результати даного дослідження, можна інтерпретувати компоненти, необхідні для процесу моделювання [6] таким чином.

1. Метою моделювання в нашому випадку є визначення та опис структурних і функціональних складових підручника як центрального організуючого компонента навчального комплексу з російської мови для іноземних студентів.

2. Межі об'єкта визначаються кількома чинниками: завданнями реалізації вимог сучасної освітньої парадигми на конкретному етапі для конкретного профілю навчання.

3. Вибір змінних, що входять до складу моделі (відповідно до ролі, яку вони відіграють щодо об'єкта дослідження, за характером і механізмом їх мінливості, можливістю спостереження за ними та їх вимірювання). Змінні, що входять до складу моделі, з нашої точки зору, – лексичне та граматичне наповнення, яке залежить від спеціальності студента, рівня навченості.

При такому підході працюють такі принципи: принцип інваріантності – вся сукупністть зводиться до певної кількості інваріантів – базисних структур; такими структурами є рівні моделі (методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний) і аспекти кожного рівня [8]. Статистичний принцип виражається в тому, що жодне втілення інваріанта НЕ є його стовідсотковим втіленням, реальний методичний продукт завжди відрізняється від інваріанта: всі підручники, що створюються за певною моделлю, будуть вирішувати завдання навчання конкретного контингенту студентів на конкретному етапі навчання (рівні навченості). Принцип структурності (функціональності) – будь-яка операція являє собою функцію реалізації певного компонента в конкретному методичному матеріалі: всі елементи методичної системи підручника будуть вирішувати завдання, передбачені функціями виділених нами аспектів.

Методологічний, соціолінгвістичний, лінгводидактичний рівні є єдиними для підручника і служать основою створення його методичної системи. Крім рівнів, модель ділиться на сектори, кожен із яких є багатоаспектним модулем, що реалізує всі аспекти кожного рівня: для методологічного рівня це аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, проблемний, стратегічний і особистісно орієнтований аспекти. Для

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

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

соціолінгвістичного рівня – комунікативно-когнітивний, міжкультурний, аспект ефективного навчального середовища, аспект орієнтації на рівень навченості. Для лінгводидактичного – метамовний і семіотико-поліграфічний аспекти. Параметри кожного модуля можуть знаходити розвиток і продовження в супутніх посібниках навчального комплексу, довідниках, книгах для читання, Інтернеті.

За результатами наших досліджень багатоаспектна модель підручника з російської мови складається з функціональних (аспекти) і структурно-змістовних (терміносистема, система вправ, текстотека, матеріали для самостійної роботи, контрольні матеріали, студентський компонент) елементів. Усі аспекти методологічного, соціолінгвістичного, лінгводидактичного рівнів впливають на створення структурно-змістовної частини навчальної книги. Крім того, підручник пов'язаний із супровідними матеріалами, що входять до навчального комплексу, мультимедійним забезпеченням, матеріалами для викладача. Усі названі матеріали координуються з підручником у напрямах, визначених рівневої системою аспектів [8].

Метод моделювання тісно пов'язаний з таким емпірико-теоретичним методом дослідження як експеримент. У психології та методиці навчання іноземних мов експеримент – метод, що спирається на точний облік незалежних змінних, які впливають на залежну змінну (об'єкт експерименту). Експеримент спрямований на виявлення змін (в поведінці, стані людини) при планомірному коригуванні визначальних для цих змін факторів. В основу експерименту покладено моделювання досліджуваного явища для його вивчення. Розрізняють природний і лабораторний, констатувальний і формувальний експерименти. У будь-якому виді експерименту суттєву роль відіграє зіставлення експериментальної та контрольної груп [1, 402].

Питання експериментальної перевірки гіпотез методичних досліджень мають першорядне значення для визначення доцільності введення в навчальний процес пропонованих інновацій. Методології і методиці експеримента у викладанні іноземних мов присвячені праці Б. П. Годунова, П. Б. Гурвича, Р. С. Нємова, С. Ф. Шатілова,Е. А. Штульмана.

Методичний експеримент моделює основні параметри навчального процесу (ті, хто навчаються і навчають, мета навчання, облік вікових психо-фізіологічних особливостей учнів, залежність методів викладання від мети навчання, наявність матеріалу (програми) навчання, організація умов навчання, контроль) [11, 9]. Експеримент виконує безліч функцій: пошукову

(здійснення експериментального пошуку без порушення звичного для учнів ходу навчального процесу, первинний аналіз закономірностей методичної дійсності, визначення структури та меж предмету дослідження); генеруючу (визначення або створення матеріальної бази дослідження: фактів і закономірностей у зв'язках методичних явищ); інтегруючу (здійснюється в проведенні експерименту внаслідок того, що нові методичні концепції створюються на базі вже існуючих, причому останні використовуються не в цілому, а шляхом вилучення з них окремих положень, що відповідають новій концепції) [9, 119]. Уточнююча функція реалізується у використанні результатів експерименту в удосконаленні та коригуванні навчального процесу і наукової теорії.

Перевірка теоретичних положень у педагогічній практиці найбільш правильна, якщо здійснюється багатьма (спеціально не зацікавленими) людьми, тобто найкращою верифікацією теорії є масове експериментально-дослідне навчання. Тільки за такими результатами можна об'єктивно судити про ефективність пропонованої методики.

Тільки після підтвердження теоретичних принципів або теоретичної моделі у процесі експериментально-дослідного навчання можливо переходити до розробки програм, створення підручників і навчальних посібників. Експеримент можна розглядати як засіб втілення методичної теорії в навчальну практику та організації самої цієї практики [9, 122].

Уже стало методичної аксіомою положення про те, що для нормального протікання навчального процесу необхідно перш за все встановити початковий рівень знань, умінь і навичок, виявити ступінь їх відповідності завданням певного етапу навчання, намітити шляхи усунення виявлених невідповідностей або переглянути самі завдання [9]. Під час вступу іноземних студентів на перший курс завжди проводиться стартовий контроль сформованості умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (вступне тестування). Такі контрольні заходи, коли потрібний більш широкий «діагноз» стану знань, навичок і вмінь з цілого розділу (теми) передбачають не окремі тести, а серії взаємопов'язаних тестів, що складають у сукупності констатувальний зріз. Такий зріз здатний встановити загальний багатоскладний рівень навченості (ненавченості) навчального матеріалу, що перевіряється. Зріз дає уявлення про суму різнотипних навчальних дій. За своєю структурою зріз є багатокомпонентним, але однолінійним [9, 123].

Стартовий контроль перевіряє володіння всіма видами мовленнєвої діяльності відповідно до підсумкових вимог програми для початкового етапу. Результати стартового констатувального зрізу, проведеного нами, показують, що близько 30% студентів не готові до навчання на 1 курсі.

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

Такі висновки мають «двостороннє» значення: 1) зворотний ефект – необхідно вдосконалення навчання на початковому етапі, 2) поступальний ефект – навчальний процес на 1 курсі необхідно здійснювати з урахуванням рівня сформованості умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Оскільки програми для початкового та основного етапів навчання складено на основі вивчення реальних комунікативних потреб студентів, переглядати завдання навчання, що пропонують, наприклад, Б. П. Годунов і С. Ф. Шатилов, уважаємо недоцільним. Завданням перших тижнів навчання іноземних студентів на 1 курсі є коригування їх навичок та вмінь та приведення їх у відповідність до програмних вимог. Це коректувальний курс для студентів конкретних факультетів, що враховує їх спеціальність, тобто потреби навчально-професійної сфери спілкування.

«Особливе місце серед видів методичного експерименту займає навчальний експеримент, ... він впливає на організацію навчального процесу в цілому ... вирішує науково-дослідну задачу, якій підпорядкована вся програма дослідження» [9, 124].

Завдання наступного етапу дослідження полягають у перевірці ефективності моделі підручника, що реалізує завдання освітньої парадигми у відповідних аспектах, тому що експериментальній перевірці повинні піддаватися ідеї, положення, істинність яких в існуючих умовах варто перевірити, перш ніж рекомендувати їх для масового застосування [443].

Робоча гіпотеза експерименту носить дедуктивний характер, тому що будується на основі вивчених теоретичних положень, є їх узагальненням [443].

У зв’язку з широтою і багатоаспектністю дослідження ми вважали за необхідне розділити експериментальну перевірку висунутих положень на етапи (серії). У кожній серії перевірялось обмежене коло питань. Тим не менше, кожна серія носила багатофакторний характер.

Завданням експерименту була перевірка того, як впливають на успішність навчання: 1) навчальні матеріали, що реалізують аксіологічний, акмеологічний, особистісно орієнтований, освітнього середовища, міжкультурний аспекти підручника, 2) навчальні матеріали, що реалізують комунікативно-когнітивний і стратегічний аспекти підручника, 3) навчальні матеріали, що реалізують міжкультурний і стратегічний аспекти, 4) навчальні матеріали, що реалізують аксіологічний, компетентнісний, освітній, проблемний та особистісно орієнтований аспекти.

Орієнтованість на конкретний рівень володіння мовою вважаємо методичним вимогою, важливість якої не потребує перевірки. Разом із цим відзначимо, що даний параметр є однією з основоположних характеристик наших експериментальних матеріалів. Тому його верифікація була здійснена методом експертної оцінки, для чого було проведено анкетування викладачів.

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

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

У кожній серії експерименту були присутні попередній констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

Експеримент проводився на кафедрі мовної підготовки іноземців ХНУ імені В. Н. Каразіна, на кафедрі інженерної педагогіки та мовної підготовки Криворізького технічного університету, кафедрі мовної підготовки іноземних громадян Запорізького державного медичного університету, Одеської академії харчових технологій, факультеті підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, кафедрі української та російської мов Харківського державного технічного університету будівництва і архітектури, Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут». На всіх етапах експерименту дотримано вимоги однакових умов для всіх учасників експерименту, який не порушував природного ходу навчального процесу.

Порівняння результатів навчання студентів експериментальних і контрольних груп за показниками рівня навченості (високий (A, B), середній (C) і низький (D, E)) дало наступні результати. Студенти експериментальних груп продемонстрували високий рівень навченості на 9,8% більше, ніж студенти контрольних груп, середній рівень навченості продемонстрували на 16,8% більше студентів експериментальних груп, низький рівень навченості продемонстрували на 26,5% менше студентів контрольних груп. Середня різниця на користь експериментальних груп становить 17,7%.

Проведення експерименту підтвердило актуальність урахування в підручнику вимог аксіологічного, акмеологічного, міжкультурного, особистісно-орієнтованого аспекту та ефективність рівневої системи оцінювання знань і умінь студентів.

Висновки. Виокремлення структурних і функціональних елементів моделі підручника з мови навчання (російської) виконано нами завдяки ґрунтовному аналізу вимог сучасної освіти до навчальної книги, вивченню методологічних засад моделювання в галузі педагогіки, зокрема викладанні іноземних мов. Рівні моделі підручника та аспекти кожного рівня є інваріантними складовими, що матимуть свої особливості залежно від етапу навчання та контингенту студентів. Експериментальна перевірка була організована відповідно до вимог проведення методичного експерименту і довела доцільність комплексного застосування саме багатоаспектної моделі підручника.

Перспективи подальших наукових розвідок. Уважаємо актуальним розробку методичних засад використання запропонованої моделі для конкретного етапу та контингенту іноземних студентів, що отримують вищу освіту у ВНЗ України.

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

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Битехтина Г. А. Создание учебных комплексов и проблема оптимизации обучения русскому языку иностранных учащихся / Г. А. Битехтина // Русский язык для студентов-иностранцев. – М. : Рус. яз, 1987. – №24. – С. 5–10.

3. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий / М. В. Гамезо // Вопр. психологии. – 1975. – № 6. – С. 75–83.

4. Гребенев И. В. Теория обучения и моделирование учебного процесса // И. В. Гребенев, Е. В. Чупрунов // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – №1. – С. 28–32.

5. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М. В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.

6. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження : навч. посіб./ О. В. Клименюк. – К. : Міленіум, 2005. – 186 с.

7. Костюк В. Н. Индуктивные методы и индуктивные исследования. Понятие о научной гипотезе и аналогии / В. Н. Костюк // Логика научного познания. – М. : Наука, 1987. – С. 80 – 117.

8. Ушакова Н. І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова») / Н. І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 46 с.

9. Шатилов С. Ф. Место и роль эксперимента в методике обучения иностранному языку / С. Ф. Шатилов, Б. П. Годунов // Русский язык как иностранный и методика его преподавания / Под ред. В. И. Кодухова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – С.116–126.

10. Штульман Э. А. Методический эксперимент в системе методов исследования / Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.

11. Штульман Э. А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам/ Э. А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.

РЕЗЮМЕ

Н. И. Ушакова. Методы моделирования и эксперимента в создании учебника по русскому языку для иностранных студентов.

В статье рассматриваются сущность методов моделирования и эксперимента и возможности их использования для исследования задач и создания учебника по русскому языку для иностранных студентов вузов Украины.

***Ключевые слова**: метод моделирования, метод эксперимента, учебник по русскому языку, иностранные студенты.*

SUMMARY

N. Ushakova. Modelling and experiment methods in creation of russian language manuel for foreign students.

The article deals with the essence of modelling and experiment methods and the possibilities of their use for investigation tasks and creation Russian language manuel for foreign students of Ukrainian HEI.

Key words: modelling and experiment methods, Russian language manuel, foreign students.

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

УДК 387.016–054.62:811.161.1'243

І. М. Шульга
Національний аерокосмічний університет
ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»

ЗАВДАННЯ ТА СТРУКТУРА АДАПТАЦІЙНО-КОРЕКТУВАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ 1 КУРСУ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблеми входження іноземних студентів до академічного простору навчального закладу, запропоновано структуру адаптаційно-коректувального тренінгу з російської мови, обґрунтовано необхідність формування загальнонавчальних умінь, умінь самоконтролю та самокорекції.

***Ключові слова**: іноземні студенти, адаптаційно-коректувальний тренінг, російська мова, загальнонавчальні вміння.*

Постановка проблеми. Підготовка кваліфікованих кадрів для зарубіжних країн є одним із провідних шляхів входження України до світового і європейського освітнього простору. Розробка методичних засад професійної підготовки цього контингенту студентів потребує спеціальної уваги фахівців вищої школи.

Наріжним каменем удосконалення освіти іноземних громадян є система підготовки з мови навчання, бо вона є основою формування вмінь спілкування в особистісно значущих сферах комунікації, зокрема професійній. Студенти нефілологічного профілю становлять одну з найбільших груп іноземців, що навчаються у ВНЗ України.

Вступаючи на перший курс ВНЗ іноземні студенти мають володіти мовою навчання на рівні, що забезпечуватиме їх повноцінну участь у навчальному процесі, засвоєнні спеціальності, а також достатньо комфортне існування в соціокультурному просторі нашої країни. Залежно від регіону навчання певна кількість іноземних студентів обирає мовою отримання вищої освіти російську.

Відповідно до вимог до рівня научуваності іноземних студентів, що вступають до ВНЗ після підготовчого факультету, або таких, що мають підготовку з російської мови після навчання у середній школі на батьківщині, студенти повинні володіти мовою на рівні В1 (пороговий рівень або рівень незалежного користувача за європейською шкалою).

Утім результати вступного тестування, що обов'язково проводиться зі студентами-іноземцями під час прийому до ВНЗ, свідчать про недостатній рівень сформованості умінь володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Це стосується іноземців, що закінчили підготовчі факультети, бо строки навчання останнім часом скорочуються. Недостатній рівень володіння мовою демонструють і абітурієнти, які вступають до українських

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

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

ВНЗ без навчання на підготовчому факультеті. Переважно це громадяни країн СНД, що становлять досить новий але численний контингент (Туркменістан, Азербайджан).

Аналіз актуальних досліджень. Як свідчать дослідження [5], рівень мовної підготовки студентів з одного боку такий, що вони не потребують навчання на підготовчому факультеті в повному обсязі протягом року, а з іншого не можуть брати повноцінну участь у навчальному процесі через низький рівень володіння мовою. Результати вступного тестування доводять, що здебільшого це рівень А2 (рівень виживання за європейською шкалою або рівень першого семестру підготовчого факультету за традиційною системою оцінювання).

Повноцінна участь у навчальному процесі можлива лише за умов достатнього володіння мовою навчання та соціокультурного оточення, зокрема академічного простору ВНЗ. Обговорюється проблема інтенсивного коригування рівня научуваності студентів з російської мови [5]. Разом з цим, виявляються проблеми не тільки недостатнього володіння загальнолітературною мовою, а й відсутність професійного тезаурусу, володіння спеціальною лексикою і вміннями спілкування в навчально-професійній сфері, що необхідні для засвоєння спеціальних дисциплін.

Існуючі програми з російської мови [6, 8] виділяють навчально-професійну сферу спілкування як головну і організують навчальний процес із урахуванням професійних комунікативних потреб студентів. Але такі програми спираються на рівень научуваності, якого студенти мали б досягнути, засвоївши програму підготовчого факультету не тільки з загальнолітературної мови, а й із мови спеціальності.

Лише одна з існуючих програм [8] відзначає необхідність коректувального курсу для студентів-першокурсників, втім, на думку авторів, корекції потребують лише фонологічні та графічні навички.

Що стосується програм для початкового етапу навчання (підготовчих факультетів), що має забезпечити володіння мовою на рівні В1, то ситуація складається наступним чином. Програми [4] рекомендують кафедрам мовної підготовки вирішувати завдання міжпредметної координації і відбирати навчальний матеріал з наукового стилю мовлення та організувати його засвоєння для сприймання студентами матеріалу спеціальних дисциплін.

Однак поряд із цим у програмах присутній лише опис цілей навчання, мовний матеріал за аспектами мови (фонетика, лексика, граматика), вимоги до володіння видами мовленнєвої діяльності, структурно-синтаксичний мінімум для соціально-побутової і соціально-культурної сфер спілкування.

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

Навчання спілкування в науково-професійній сфері (вивчення мови спеціальності) організовано на підготовчому факультеті в другому семестрі відповідно до майбутнього профілю навчання іноземців (медичного, економічного, інженерно-технічного, філологічного тощо). Але спеціальність абітурієнта під час вступу до ВНЗ може бути частково скоригована або навіть повністю змінена. Тому мовна, професійна та соціокультурна адаптація іноземного студента 1 курсу до конкретної ситуації, в якій він опиняється, завжди є нагальною методичною проблемою.

Організація навчання на початковому етапі, роль російської мови в системі предметів підготовчого факультету розглядалась багатьма науковцями, зокрема Т. І. Капітоновою, Л. В. Московкіним, Є. І. Мотіною, формування вмінь у видах мовленнєвої діяльності – М. Д. Зинов'євою, І. О. Зимньою, Л. С. Журавльовою, науково-методичні засади створення підручників – А. А. Арутюновим, М. М. Вятютнєвим, А. М. Щукіним, навчання аспектів мови – М. М. Галєєвою, В. І. Остапенко, З. М. Ієвлєвою, О. П. Рассудовою. Але такий важливий етап засвоєння іноземними студентами мови навчання, як перший курс, не ставав предметом науково-методичних досліджень, він майже не вивчений з точки зору забезпечення повноцінної участі студента у навчальному процесі з урахуванням його комунікативних потреб і реальних можливостей, а також характеристик освітнього середовища, в якому він опиняється.

Мета статті – описати основні складові лінгвометодичої системи входження іноземного студента-першокурсника до освітнього процесу в конкретному ВНЗ. Практичною реалізацією такої системи має стати *адаптаційно-коректувальний тренінг* з російської мови, з якого буде починатись навчання на 1 курсі.

Виклад основного матеріалу. Сучасне суспільство розглядає отримання знань не як головну мету освіти, а підходить до процесу навчання з точки зору його подальшої суспільної та особистісної значущості [2]. Виховання необхідних для успішної соціалізації якостей, упевненості у власних силах, уміння приймати самостійні рішення знаходиться в центрі уваги особистісно орієнтованого навчання [10].

Сучасною педагогікою виокремлено основні чинники, що втілюють цей підхід у навчання. Це особистісний розвиток, розвиток основних компетенцій того, хто навчається, врахування індивідуальних особливостей, розвиток умінь навчатися – навчальних стратегій, пошук шляхів формування мотивації навчання, збільшення самостійності студента в процесі засвоєння навчального матеріалу. Як не дивно, але вирішальним чинником успішності навчання є не вдосконалення методики, а індивідуальні особливості, здібності, навчальні вміння студентів [2]. Тому

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

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

готовність іноземних студентів до навчання у ВНЗ визначається не тільки володінням аспектами мови і видами мовленнєвої діяльності, а й використанням розумових дій, що дозволяють маніпулювати навчальним матеріалом (у нашому випадку мовним) з метою досягнення певної комунікативної або освітньої мети [1, 9].

Під час навчання мови розвиток і саморозвиток має проходити у трьох напрямах: розвиток лінгвістичної компетенції, розвиток когнітивного стилю і розвиток мотиваційно-ціннісної сфери особистості [2]. Якщо перший напрямок достатньо розроблено в методиці викладання іноземних мов, зокрема російської як іноземної, то два інших лише декларуються як необхідні й актуальні. Це виявлено в результаті наших констатувальних зрізів рівня научуваності іноземних абітурієнтів.

Результати тестування іноземців під час вступу до ВНЗ (зокрема до ХНУ імені В. Н. Каразіна) свідчать про певний рівень засвоєння знань про систему мови (наявність лінгвістичної компетенції), сформованість мовленнєвих умінь. Наші спроби виявити когнітивні вміння та компенсаторні стратегії, актуальні в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів, продемонстрували, що найуживанішою в такій ситуації стратегією є стратегія відмови, тобто неможливість продовжувати спілкування для здобуття нових знань (71% абітурієнтів, що брали участь у вступному тестуванні). Бажаючі навчатись на 1 курсі готові отримувати знання, запам’ятовувати інформацію, виконувати дії за алгоритмом, що надається викладачем. Діяльність такого характеру виконується досить успішно (з завданнями виконавчого характеру успішно впорались 62% тестованих). Втім розвиток комунікативної компетенції неможливий без розвитку розумових операцій.

На початку навчання у ВНЗ необхідна цілеспрямована лінгвокомунікативна адаптація іноземних студентів, яка потребує урахування багатьох чинників: аксіологічних, психологічних, дидактичних, лінгвістичних. Незалежно від конкретного фаху студента засобами російської мови необхідно формувати комплекс загальнонавчальних умінь, що дадуть змогу планувати, здійснювати, контролювати власну навчальну діяльність, коригувати її результати. Доцільно використовувати вже наявні у студентів стратегії навчальної діяльності та формувати нові, що будуть ефективними в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів, в якій неминуче вимушені навчатись іноземці [2].

Комунікативна діяльність іноземних студентів 1 курсу відбувається в кількох комунікативних сферах спілкування: навчально-професійній, соціально-культурній, суспільно-політичній, діловій.

Ураховуючи програмні вимоги до рівня володіння мовою навчання, комунікативні потреби іноземних студентів-нефілологів, уважаємо за

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

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

доцільне запропонувати новий підхід до побудови навчального курсу з мови навчання, зокрема на етапі входження іноземних студентів до академічного простору кожного конкретного ВНЗ.

Головним завданням навчання на цьому етапі є, з нашої точки зору, формування в іноземних студентів комплексу загальнонавчальних умінь і компенсаційних (компенсаторних) стратегій, що дасть можливість здійснювати навчальну діяльність в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів на 1 курсі факультетів нефілологічного профілю.

Незалежно від спеціальності студентів актуальними вміннями є, насамперед, вміння самоконтролю та самокорекції, наявність яких треба перевірити в першу чергу і постійно вдосконалювати.

Контроль і корекція здійснюються викладачем методом порівняння результату навчальної діяльності студента з еталоном, правильною відповіддю, зразком, які відомі викладачеві, але невідомі студентові. Дати можливість студенту здійснити самоконтроль і самокорекцію на початковому етапі навчання та в перші тижні основного (просунутого) етапу можна тільки надавши зразок, еталон виконання завдання та навчивши порівняльним діям.

Якщо студент неправильно виконав завдання, треба дати йому змогу зрозуміти, що саме спричинило помилку, і надати допомогу в її виправленні, дати підказку, наприклад, який саме фонетичний, граматичний, лексичний матеріал треба вивчити чи повторити, щоб уникнути подібних помилок у майбутньому. Пропонується наступний алгоритм діяльності студента. Відповідь студента позначимо літерою А, правильну відповідь – літерою В. Якщо А і В не співпадають, треба показати, в чому саме вони різняться. Наприклад, неправильне використання відмінкової форми після дієслова (студент спорит преподавателю) відсилає студента до підказки, яка, в свою чергу, переходить у виконання тренувальних дій, що забезпечують запам’ятовування правильної форми. Вправи, що організують навчальну діяльність позначимо літерою С. Тоді процес формування вмінь самоконтролю і самокорекції матиме такий вигляд: А = В (правильне виконання завдання), або А ≠ В (неправильне виконання завдання), в останньому випадку потрібні посилання на С (граматичні правила, моделі, зразки правильного виконання).

Такі навчальні дії тренують розумову операцію співставлення й аналогії, що є однією з основних при здійсненні розумової діяльності [1], а також необхідною складовою формування вмінь самоконтролю й самокорекції.

Крім того, на початку навчання необхідно знайомство студентів 1 курсу з особливостями організації освітнього процесу, системою вищої освіти в Україні, головними характеристиками навчального закладу, який

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

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

вони обрали для отриманні освіти, правами іноземних громадян та адміністративними вимогами до них.

Поєднуючи розумово-пізнавальний і змістовий аспекти навчання, ми розробили методику формування вмінь самоконтролю та самокорекції в процесі засвоєння російської мови на матеріалі текстів, які за змістом важко віднести до комунікативних сфер, що виділяються існуючими програмами. Це тексти, за допомогою яких відбувається знайомство з освітнім середовищем, академічним простором конкретного ВНЗ. Це матеріали про організацію навчального процесу (хто є його учасниками, які є форми занять, види підручників, посібників, де можна знайти додаткову інформацію тощо). Студенти, що отримують таку інформацію та можуть оперувати нею засобами мови навчання (російської), швидше адаптуються в академічному просторі свого навчального закладу, краще засвоюють навчальний матеріал, що підтверджують наші спостереження та аналіз результатів навчального процесу.

Висновки. Навчальні матеріали з російської мови, з яких починається мовна підготовка іноземних студентів на 1 курсі, повинні поєднувати в собі функції формування загальнонавчальних умінь, зокрема головних розумових операцій (порівняння, аналогія та ін.) та функції формування освітнього середовища для іноземців, яке буде моделювати реальний академічний простір конкретного ВНЗ.

Перспективи подальших наукових розвідок. Лінгвокомунікативна адаптація іноземних студентів 1 курсу до навчання у ВНЗ потребує виокремлення набору необхідних і достатніх розумових операцій, загальнонавчальних умінь та переліку текстів, що формують освітнє середовище конкретного навчального закладу. Необхідно створення інваріантного списку умінь і переліку текстів, що будуть актуальними для іноземної нефілологічної аудиторії, і дадуть можливість діяти за алгоритмом «мінімізація з розширенням», де під розширенням розуміємо наповнення алгоритму лексичними одиницями та граматичними структурами, що актуальні для кожної конкретної спеціальності. Практичне значення здобутих результатів полягатиме у використанні запропонованої методики для вдосконалення процесу лінгвокомунікативної адаптації іноземних студентів 1 курсу нефілологічних спеціальностей ВНЗ України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: [монография] / С. Г. Воровщиков. – М. : АПК ППРО, 2006. – 160 с.

2. Давер М. В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М. В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.

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

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

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / [уклад. : Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. – С. 73–132.

5. Петрушова О. В. Корректировочный курс граматики в системе обучения иностранных студентов первого курса / О. В.Петрушова, И. И.Черненко, Я. Хуммедова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. праць. – Х., 2012. – Вип. 20. – С. 128–135.

6. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III-IV уровней аккредитации / [Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Чернявская и др.]. – Х., 2004. – 59 с.

7. Рябко Ю. А. Психологічна адаптація людини в умовах глобалізації суспільства / Ю. А. Рябко // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2006. – № 1. – С. 68–74.

8. Тростинская О. Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: учеб.-метод. комплекс / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 88 с.

9. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины/ Н. И. Ушакова. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.

10. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

11. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию/ В. А. Ясвин. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Шульга. Задачи и структура адаптационно-коррректировочного тренинга по русскому языку для иностранных студентов 1 курса нефилологического профиля обучения.

В статье рассматриваются проблемы вхождения иностранных студентов в академическое пространство учебного заведения, предложена структура адаптационно-корректировочного тренинга по русскому языку, обоснована необходимость формирования общеучебных умений, умений самоконтроля и самокоррекции.

***Ключевые слова**: иностранные студенты, адаптационно-корректировочный тренинг, русский язык, общеучебные умения.*

SUMMARY

I. Shulga. The tasks and structure of the russian language adapting-correcting training for the first year foreign students of non-philological specialities.

The article deals with the problems of entering of foreign students to the academic environment of High School Institution, the structure of the Russian Language Adapting-Correcting training is offered, the necessity of forming the educational and self-control and self-correction skills has been proved.

Key words: foreign students, adapting-correcting training, Russian language, educational skills.

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

РОЗДІЛ VII. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 376.1

О. Я. Кривцова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ УСНОГО МОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

У статті відображено результати комплексного логопедичного обстеження усного мовлення підлітків із заїканням, яке було спрямовано на дослідження мовленнєвих та рухових порушень, проаналізовано характер виявлених порушень, подано їх якісну та кількісну оцінку.

***Ключові слова**: заїкання, корекційне навчання, підлітки, мовленнєва діяльність, порушення.*

Постановка проблеми. Актуальним і недостатньо дослідженим питанням сучасної логопедії є проблема вивчення усного мовлення підлітків із заїканням, яке належить до тяжких мовленнєвих порушень, що порушує комунікативну здатність дитини, спричиняє неготовність до повноцінної соціальної взаємодії.

Заїкання є предметом вивчення медиків, педагогів, психологів, спеціалістів соціальної роботи тощо. Ураховуючи постійне зростання кількості дітей, які страждають на це захворювання, останнім часом посилився інтерес до заїкання, розроблено численні методики їхн комплексної медичної, психолого-педагогічної, психофізіологічної та соціальної реабілітації.

Неодноразово робилисялися й спроби аналізу порушень мовлення у дітей із заїканням [2; 3]. Багатоі дослідників звертали увагу на вади різних сторін їхнього мовлення, труднощі формування мовленнєвих умінь і навичок. Однак комплексне дослідження мовленнєвої діяльності цієї категорії дітей з урахуванням психологічних механізмів порушень, стану сформованості різних форм, видів та компонентів мовленнєвої діяльності, взаємозв’язку вад мовлення із заїканням досі не проводилося.

Аналіз актуальних досліджень. Проаналізувавши стан дослідження цієї проблеми, звернули увагу на дещо односторонні погляди на структуру дефекту мовленнєвого розвитку в дітей цієї категорії. Найбільшу увагу науковців привертали порушення, що проявляються у вадах звуковимови, окремих недоліків словника чи аграматизму [1; 4].

Мета статті – визначити особливості усного мовлення дітей підліткового віку із заїканням.

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

Виклад основного матеріалу. Сучасна логопедія має у своєму розпорядженні достатній арсенал методів, що дозволяють усебічно і поглиблено вивчати різні аспекти усного мовлення в нормі і патології, особистісні й психологічні особливості осіб, що страждають на заїкання, однак не всі методи рівнозначні і досить інформативні.

Ми провели всебічне комплексне логопедичне обстеження усного мовлення підлітків із заїканням (68 підлітків), яке було спрямовано на вивчення мовленнєвих і моторних порушень. Розглядалися такі симптоми: ступінь заїкання, форма заїкання, тип судом, ураховувалися фактори, що погіршують мовлення, наявність логофобії. Проводилося обстеження звуковимови, словникового запасу, граматичного складу мовлення, а також зв'язного мовлення. Досліджувалися темпоритмічні і просодичні характеристики мовлення.

Використовувалися методики, розроблені Н. Іозерецьким (1923), О. Лурія (1969), Є. Оганесяном (1981) та ін., які були модифіковані відповідно до поставлених завдань.

За результатами попередніх бесід з батьками у 75,0% обстежених (51 підліток) ще у дошкільному віці спостерігалася дислалія і дизартрія, 63,2% (43 підлітки) з них відвідували логопеда з приводу корекції звуковимови й заїкання.

У процесі дослідження був виявлений такий характер порушень: у 11,8% (8 підлітків) обстежених відзначаються порушення звуковимови, з них у 7,4% (5 підлітків) спостерігається дизартрія, у 2,9% (2 підлітка) – дислалія (переважно ротацизм і різні види сигматизму), у 1,5% (1 підліток) – ринолалія (табл. 1).

Таблиця 1

Результати дослідження моторної реалізації в зовнішньому мовленні

Характер порушення	Виявлено	Не виявлено
Звуковимова	11,8%	88,2%
З них:		
Дизартрія	7,5%	–
Дислалія	2,9%	–
Ринолалія	1,5%	–

Результати дослідження виявили значну дезорганізацію усного мовлення в обстежених.

В абсолютної більшості обстежених (49 підлітків, або 72,1%) шепітне і зв'язне мовлення, відбита й автоматизована форми мовлення були збережені.

У 27,9% (29 підлітків) спостерігалися мовленнєві утруднення, зумовлені проголошенням певних звуків і звукофобіями.

У діалогічному мовленні були відзначені ухильні односкладові відповіді, часті заміни слів, прояви страху мовлення.

Результати дослідження мовленнєвого оформлення висловлення, особливостей вибору слів показали, що мовлення 75,0% (51 підліток) підлітків із заїканням характеризувалося невисоким рівнем розвитку словникового запасу. Це передусім відбувалося за рахунок того, що заїкуваті підлітки використовували найбільш уживані у своєму мовленні слова, а також велику кількість шаблонних слів і фраз.

Усні висловлення характеризувалися бідністю, неточністю лексичних значень, повторенням тих самих слів і виражень. Відзначалися утруднення в підшукуванні потрібного слова, мовленнєвому оформленні думки. Послідовність передачі значеннєвої структури інформації не була порушена, водночас підлітки із заїканням уживали значну кількість неадекватних контексту слів (рис. 1).

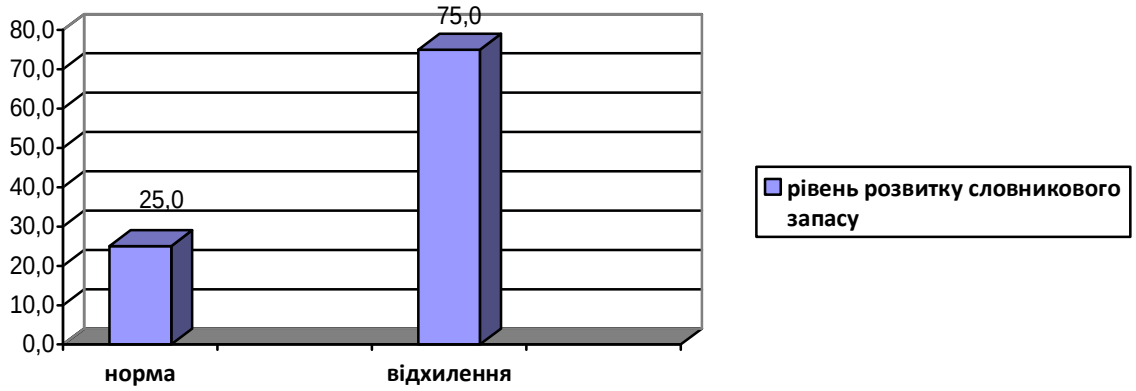

Рис. 1. Результати дослідження мовленнєвого оформлення висловлення (%)

У монологічному мовленні в основному використовувалися прості прийменникові конструкції, відзначалася велика кількість персеверацій.

У 54,4% обстежених (37 підлітків) у мовленні спостерігалися часті емболофразії на зразок: «ну», «от», «це саме», «і», «а».

Мовлення характеризувалося великою кількістю граматично і логічно незавершених фраз, водночас у всіх підлітків із заїканням зміст висловлення в цілому зберігався.

Часто до зниження словникової різноманітності приводило вживання великої кількості емболофразії і труднощі, пов’язані із судомними проявами. При цьому повтори слів з’являлися як результат своєрідної підготовки до вимови слова, що є «важким» для підлітка із заїканням. Частіше ж у мовленні того самого підлітка ці кілька причин, що приводять до зниження словникової різноманітності, сполучалися.

Дослідження особливостей граматичного оформлення висловлення під час переказу виявило, що 63,2% обстежених (43 підлітки) із заїканням

обирали більш спрощений, ніж у нормі, спосіб граматичної реалізації висловлення (рис. 2).

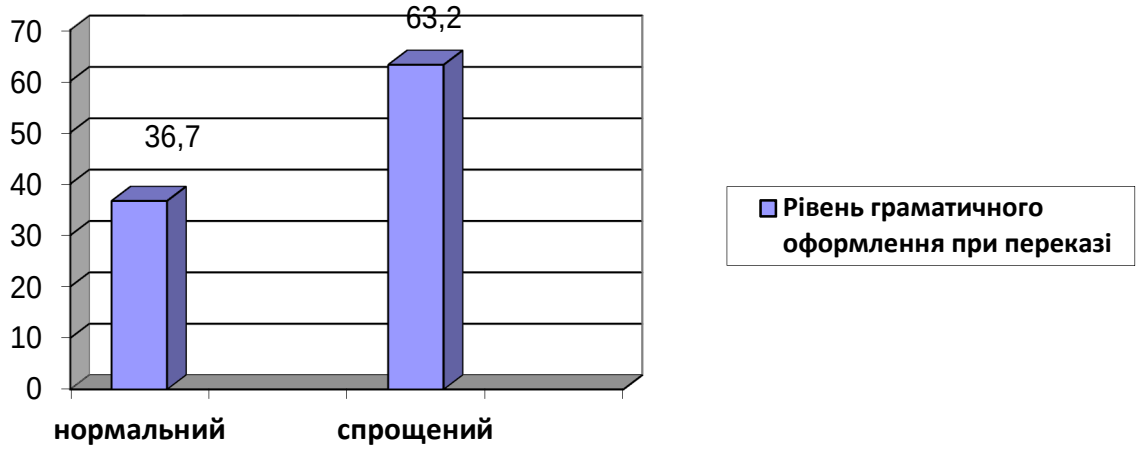

Рис. 2. Результати дослідження граматичного оформлення висловлення під час переказу (%)

У результаті цього виникало порушення граматичного узгодження фразової єдності.

Спостерігалася велика кількість фраз граматично і логічно незавершених, тобто обстежувані не могли реалізувати заплановану фразу до кінця. У деяких випадках відзначалося «неправильне» промовляння фрази, що також приводило до незавершеності висловлення.

Аналіз особливостей семантичного оформлення самостійного висловлення засвідчивв, що у 39,7% підлітків (27 дітей) із заїканням спостерігалося порушення структури складного синтаксичного цілого (рис. 3).

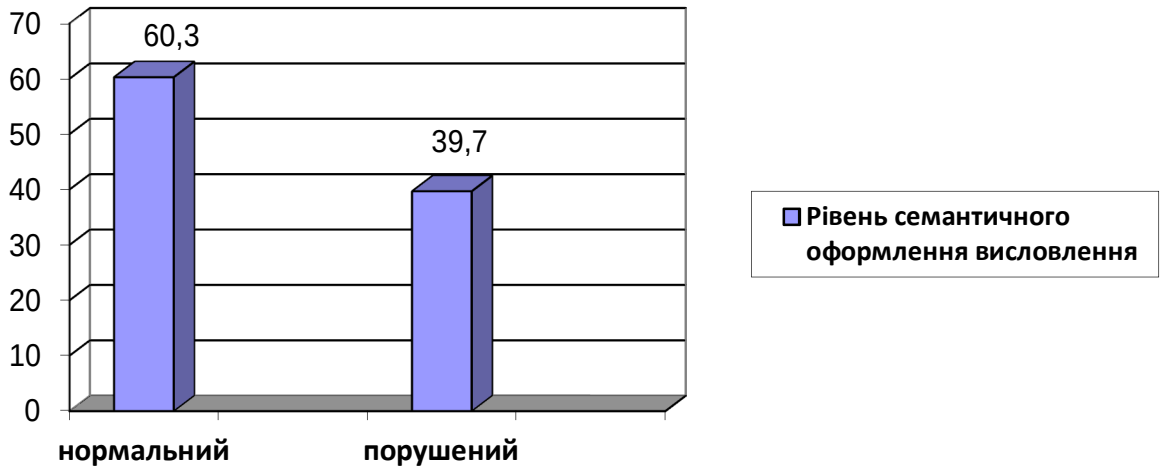

Рис. 3. Результати дослідження семантичного оформлення висловлення (%)

Дитина у процесі висловлення відволікалася від викладу основної думки, повідомляючи побічні відомості, або переходила на іншу тему, не пов’язану із заданою. Унаслідок цього зміст висловлення розмивався, хоча й не втрачався.

В окремих випадках, особливо при тяжкому заїканні (7,4%, або 5 підлітків), синтаксичного цілого як такого взагалі не було.

Розповідь, що складася з кількох синтагматичних фраз, відрізнялася крайнім лаконізмом, при цьому тема не розкривалася.

Порушення організації висловлення на семантичному рівні в підлітків із заїканням виражалося у великій кількості повторів на рівні частини фрази, а також у пропусках значущих слів, у результаті чого фрази ставали семантично неповними. Підлітки не зауважували цих помилок і не виправляли їх.

Таким чином, результати дослідження виявили значну дезорганізацію усного мовлення у 75,0% обстежених (51 підліток).

Оцінка лексичного складу мовлення в них показала істотне зниження словникової різноманітності порівняно з нормою. Це проявлялося у використанні великої кількості частотних слів, клішованих фраз, повторів як на рівні слова, так і на рівні частини фрази. Мовлення обстежених характеризувалося більш спрощеною побудовою висловлення.

Аналіз отриманого матеріалу засвідчив, що у підлітків із заїканням спостерігалося порушення контролю на всіх рівнях мовленнєвого висловлювання, починаючи від лексико-граматичного рівня його побудови до рівня програмування задуму висловлення.

У процесі обстеження просодики вивчався стан темпу і ритму мовлення, сили і висоти голосу. На підставі цих параметрів були виявлені порушення різного ступеня тяжкості у всіх обстежених.

Спостерігалася відсутність логічних наголосів та інтонаційна невиразність мовлення.

Для мовлення підлітків із заїканням характерна наявність великої кількості пауз, заповнених патологічною судомною активністю м’язів мовленнєвого апарату, які характеризувалися відсутністю акустичного сигналу. Ці паузи часто переривалися емболами, повторами.

В абсолютної більшості обстежуваних спостерігалося порушення ритму мовлення (94,1%, або 64 підлітки) (рис. 4).

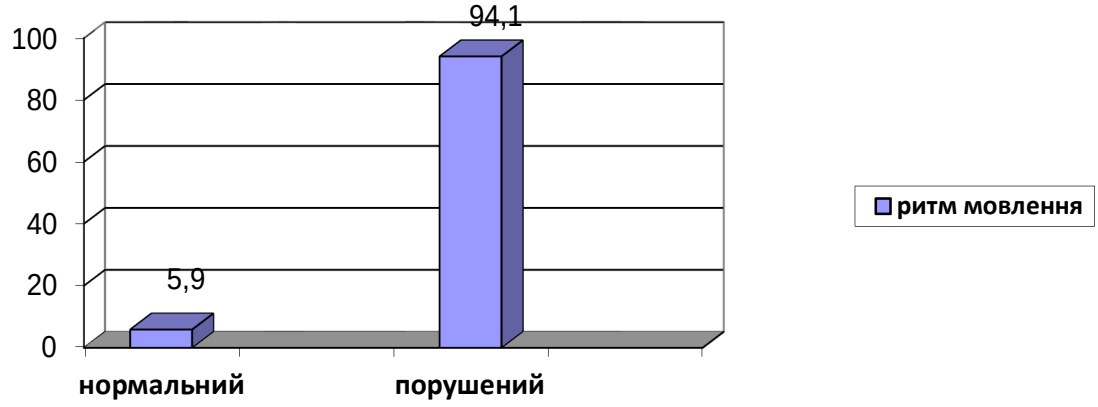

Рис. 4. Результати дослідження порушення ритму мовлення (%)

Уповільнений темп відзначався у 51,5% досліджуваних (35 підлітків), прискорений – у 35,3% (24 підлітки), не мали постійного темпу мовлення 13,2% обстежених (9 підлітків) (рис. 5).

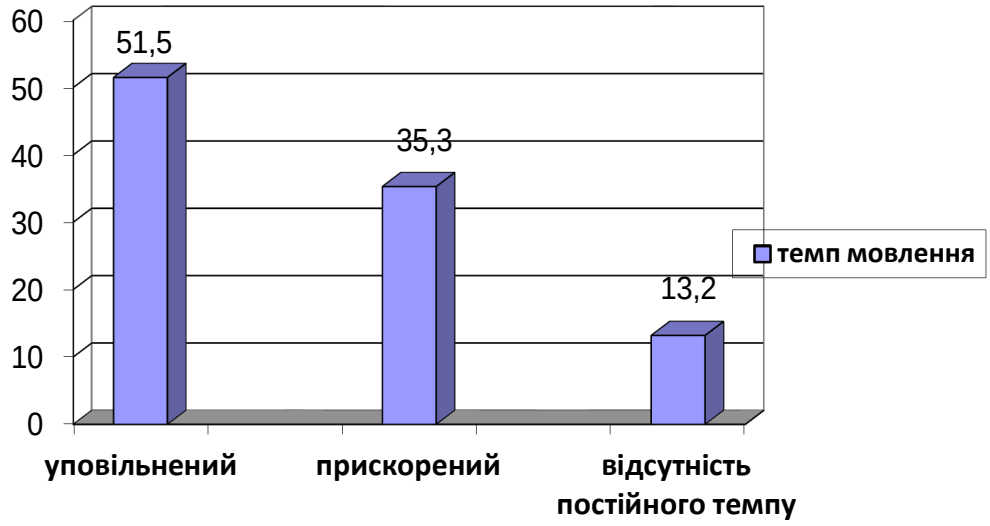

Рис. 5. Результати дослідження порушення темпу мовлення (%)

У 72,1% (49 пітей) підлітків із заїканням відзначалося порушення сили голосу, з них у 36,8% (25 підлітків) голос відрізнявся слабкістю, а у 13,2% (9 підлітків), навпаки, був занадто голосний. У 22,1% (15 підлітків) обстежених спостерігалася напруга голосу до кінця фонації, осиплість.

Порушення висоти голосу було зафіксовано у 72,1% випробуваних (49 підлітків). Найбільш характерні його прояви: монотонність у 54,4% (37 підлітків), немодульованість – у 35,3% (24 підлітка).

Фальцет відзначався у 11,8% випробуваних (8 підлітків), а низький голос мали 22,1% обстежених (15 підлітків), провідний резонатор – головний.

У всіх підлітків була відсутня зорова орієнтація на співрозмовника, міміка і пантоміміка збіднені.

Оцінюючи своє порушення мовлення, 63,2% обстежуваних (43 підлітка) стверджували, що заїкання є перешкодою для соціальних контактів, установлення дружніх зв’язків, відзначали страх мовлення в різних ситуаціях. Характерна вибірковість у контактах обстежуваних з оточуючими людьми (друзями, знайомими, співробітниками). Почуття непевності у собі, у своїх силах і можливостях, усвідомлення своєї неповноцінності в багатьох випадках робить їх дуже вразливими, обмежує розвиток комунікативних здібностей.

Висновки. Формування компонентів мовленнєвої системи в умовах порушених механізмів мовленнєвої діяльності зумовлює якісну і кількісну недостатність імпресивного та експресивного словникового запасу, одного із суттєвих компонентів недорозвитку мовлення, а також недостатність

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

мовленнєвого досвіду, негативний вплив якого позначається на низьких результатах виконання діагностичних завдань підлітками із заїканням.

Перспективи подальших наукових розвідок. Підвищення результативності корекційної роботи визначається диференційованим підходом до вибору оптимальних методів і прийомів, заснованих на вивченні характеру темпоритмічних показників й особистісних особливостей підлітків із заїканням.

Отримані дані свідчать про те, що для дітей із заїканням необхідно також проводити комплекс психокорекційних заходів, спрямованих на поліпшення їх психоемоційного стану, зменшення тривожності та почуття невпевненості у собі.

Дослідження мовленнєвої діяльності підлітків дозволяють зібрати досить повну інформацію про характер порушення, його глибину. Одержані результати зможуть суттєво розширити та доповнити наукові уявлення про мовленнєвий розвиток дітей із заїканням і будуть покладені в основу розробки відповідних методик їх корекційно-розвивального та попереджувального навчання та виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1973. – 374 с.
2. Паршаков С. Я. Заїкання / С. Я. Паршаков. – К. : Віола, 2001. – 74 с.
3. Розвиток розуміння мови у молодших школярів з мовленнєвим недорозвиненням : метод. рек. / [уклад. : В. В. Тарасун, М. В. Шевченко]. – К. : РУМК, 1992. – 124 с.
4. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

РЕЗЮМЕ

О. Я. Кривцова. Особенности устной речи подростков с заиканием.

В статье отображены результаты комплексного логопедического обследования устной речи подростков с заиканием, направленное на изучение речевых и двигательных нарушений, проанализирован характер выявленных речевых нарушений, дана им качественная и количественная оценка.

***Ключевые слова**: заикание, коррекционное обучение, подростки, речевая деятельность, нарушения.*

SUMMARY

O. Krivtsova. Features of speech of teenagers with stuttering.

The article presents the results of a comprehensive survey of logopedic speech of teenagers with stuttering, aimed at the study of speech and movement disorders, analyzed the nature of the identified speech disorders, given their qualitative and quantitative evaluation.

Key words: stuttering, special education, teenagers, speech activity, disorders.

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

УДК 376.1–056.264:371.311

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

ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ У НАВЧАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті охарактеризовано особливості пізнавальної діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Розглянуто теоретичні передумови використання пізнавальних завдань як ефективного засобу підготовки дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання в школі.

***Ключові слова**: тяжкі порушення мовлення, пізнавальні завдання, пізнавальна діяльність, підготовка дітей до навчання в школі.*

Постановка проблеми. На Всесвітньому саміті у Женеві (2003 р.) початок третього тисячоліття проголошено початком розбудови інформаційного суспільства. Нове, інформаційне, суспільство, метою якого є посилення економічного та культурного розвитку людства, ставить високі вимоги до інтелектуального та духовного розвитку особистості. Головним завданням соціальних інститутів є пошук оптимальних методів і засобів для всебічного, гармонійного розвитку особистості в умовах інформатизації та інтенсифікації.

Дошкільна освіта є першою ланкою освітньої галузі, що виконує роль фундаменту у подальшому розвитку дитини: формує особистісні якості, розвиває її творчі здібності, готує до навчання у школі. Одним з найбільш актуальних питань дошкільної освіти сьогодення є навчання дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме у цьому віці важливо забезпечити оптимальні умови для переходу дитини до наступної ланки освіти – школу.

Постановка у центр проблеми дитини, її особистісних якостей, що не відповідають вимогам шкільної системи, а не проблем освіти, зокрема конкретного змісту навчальної системи, що могла б задовольнити потреби дитини, залишається сьогодні гострою та нагальною проблемою підготовки дошкільників до навчання у школі.

Не відійшла на задній план і проблема чіткого визначення мети підготовки дитини до школи, яку повинні також вирішувати освітяни. Адже само по собі питання ефективності підготовки до шкільного навчання дуже часто є засобом штучного розподілу дітей на сильних та слабких.

На основі визначення рівня готовності, що показує ефективність підготовки, практикується відбір до різних профільних та непрофільних навчальних закладів. При цьому абсолютно не враховується, що центральна нервова система дитини 6–7 років перебуває на стадії

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

стрімкого і нерівномірного розвитку, а критерії готовності не розкривають потенціалу дитини і показують лише актуальний рівень тренованості ментальних умінь, який, у свою чергу, залежить як від біологічно зумовлених (меншою мірою), так і біологічно незумовлених (значною мірою) соціальних чинників [1, 4; 3, 13]. Визначним же чинником готовності дитини до навчання у школі є рівень та якість навчально-виховного впливу – дошкільної підготовки, що повинна забезпечити повноцінні умови для переходу дитини на наступний щабель освіти.

У контексті зазначених умов сьогодення особливої актуальності набуває питання вибору оптимальних засобів підготовки дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями до навчання у школі.

Мета статті – визначити теоретичні передумови використання пізнавальних завдань як одного з найбільш ефективних ефективних засобів підготовки дітей з тяжкими порушеннями мовлення до навчання у школі.

Аналіз актуальних досліджень. Розв’язання проблеми підготовки дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення має особливе значення, тому що особливості мовленнєвого розвитку позначаються на формуванні всього психічного життя дитини. Під впливом мовленнєвого дефекту часто виникає низка вторинних відхилень, що утворюють картину аномального розвитку дитини-дошкільника у цілому.

У психолого-педагогічній літературі відмічається нерозривний зв’язок розвитку мовлення дітей з розумовим розвитком (Д. Богоявленський, Л. Виготський, Д. Ельконін, К. Ушинський та ін.). Рівень розвитку мислення залежить від рівня мовленнєвого розвитку дитини [4, 17]. У проблемі взаємодії мислення і мовлення (Л. Виготський, В. Лубовський, О. Лурія) визначають роль мовлення як знаряддя пізнання, засобу і способу формування думки, відзначаючи його пізнавальну функцію і прстежуючи залежність рівня розвитку інтелекту (мислення) від рівня розвитку мовлення. Ця ж точка зору лежить в основі висновків сучасних дослідників (М. Вашуленко, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), які стверджують, що розвиток мовлення дітей забезпечується методичною системою, яка одночасно здійснює розвиток логічного мислення та інших сфер особистості дитини в навчальному процесі, що відбувається під впливом розвиваючої функції [6, 9].

Численні дослідження (Л. Андрусишина, О. Весніна, І. Власенко, А. Гермаковська, О. Даніленкова, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, В. Тарасун, В. Терентьєва, Т. Філічева, Г. Чіркіна) свідчать про те, що у дітей з тяжкими порушеннями мовлення спостерігаються особливості когнітивної та

особистісної сфер, які безпосередньо впливають на формування у них мотиваційно-вольової готовності до школи [7, 8].

О. Мастюкова у своїх дослідженнях указує на виражені труднощі у навчанні та своєрідне нерівномірне відставання психічного розвитку у багатьох дітей з мовленнєвими порушеннями за формально збереженого інтелекту [8, 277].

Дослідження науковців Л. Бєлякової, Ю. Гаркуші, О. Усанової, Е. Фігередо (1991) щодо зорового сприйняття показало, що у дітей з мовленнєвими порушеннями дошкільного віку ця психічна функція відстає у своєму розвитку від норми та характеризується недостатньою сформованістю цілісного образу предмета. У випадках різко вираженої мовленнєвої патології, як зазначають Л. Цвєткова та Т. Пирцхалайшвілі (1975), зорове сприйняття характеризується неможливістю розрізняти зорові образи та відсутністю міцного й адекватного зв’язку слова із зоровим уявленням предмета [8, 281].

Увага дітей з мовленнєвим недорозвитком характеризується недостатньою рухливістю, інертністю, швидкою стомлюваністю, нестабільністю. Низький рівень довільної уваги у дітей з тяжкими порушеннями мовлення призводить до несформованості або значних порушень у них структури діяльності (О. Усанова, Ю. Гаркуша, В. Глухов, 1985) [8, 282].

Дослідження Л. Бєлякової, Ю. Гаркуші, О. Усанової, Е. Фігередо (1991) показують, що у цієї категорії дітей помітно знижена слухова пам’ять: діти, як правило, не застосовують мовленнєве спілкування з метою уточнення інструкції [8, 284].

Для дітей з тяжкими порушеннями мовлення характерний низький рівень сформованості навчальної мотивації, що супроводжується недостатнім рівнем саморегуляції та дій самоконтролю. Основними причинами цих особливостей є загальний недорозвиток мовлення та зниження інтелектуального компонента діяльності. Стан мотиваційно-вольових складових особистості дітей із загальним недорозвитком мовлення (85,7% шестирічок) свідчить про їх мотиваційно-вольову неготовність до школи та, відповідно, про психологічну неготовність до шкільного навчання у цілому [7, 13].

Отже, структура дефекту у дітей з тяжкими порушеннями мовлення складна, багатогранна за своїми проявами. Наявність у дітей мовленнєвих і психофізичних порушень спричиняє специфічні труднощі, що гальмують опанування процесів письма та читання, а пізніше – граматики та

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

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

орфографії, стають причиною їх неграмотності. У цього контингенту учнів самостійно, спонтанно, у процесі розвитку усного мовлення не формується готовність до оволодіння грамотним письмом і читанням. Саме тому для дітей з тяжкими порушеннями мовлення необхідним є забезпечення спеціальних педагогічних умов та використання оптимальних й ефективних навчально-методичних засобів у період підготовки до шкільного навчання для розвитку широких компенсаторних можливостей дитячого організму.

У психолого-педагогічній літературі розглядається роль пізнавальних завдань для формування пізнавальної активності, самостійності, розвитку творчості, навичок навчальної діяльності [1; 5, 2].

Під пізнавальним завданням у загальному сенсі розуміють удосконалення особистого знання; в конкретному сенсі – організацію навчальних умов засобами пред'явлення початкових інформаційних даних та формулювання вимоги щодо створення нових, удосконалених даних, що вимагають активізації всіх пізнавальних процесів [2, 73].

Аналіз наукових джерел (Г. Балл, Н. Бібік, Л. Гоженко, С. Гончаренко, Г. Костюк, І. Лернер, В. Онищук, Н. Підгорна, О. Проскура, О. Савченко, І. Трубавіна, Т. Шамова та ін.) свідчить про те, що під пізнавальними розуміються такі завдання, які допомагають набути нових знань про об'єкт, спосіб діяльності; до того ж для одержання результату дитині необхідно перетворювати наявні дані, виконуючи цілу низку розумових і практичних операцій у певній їх послідовності. Пізнавальне завдання характеризується тим, що воно не дає дитині повний обсяг готової інформації, а стимулює пошук нових знань, сприяє розвитку її пізнавальних здібностей [5, 6].

Пізнавальне завдання – навчальне завдання, що передбачає пошук дітьми нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень. Система пізнавальних завдань насичує весь процес навчання, що складається з послідовних, поступово ускладнених за змістом і способами діяльності пізнавальних завдань. Різноманітні пізнавальні завдання в навчальному процесі залежать від особливостей навчальних предметів, вікових особливостей дитини. Пізнавальні завдання не вирішуються за готовими зразками, а прогнозують нові рішення, в яких потрібні здогадки, уява ситуації, орієнтація на перспективи пізнання і поглиблення, удосконалення наявних знань і вмінь [9, 317].

За даними Н. Голуб, С. Лисенкової, М. Пісоцької, І. Трубавіної пізнавальні завдання є одним з найбільш ефективних засобів формування та активізації навчально-пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку [5, 17].

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

Пізнавальні завдання завдяки інтелектуальному напруженню у процесі подолання певних пізнавальних утруднень сприяють формуванню у 6-річних дітей розумових здібностей, оскільки стимулюють власний пошук і самостійне «відкриття» нових способів пізнавальної діяльності. У цьому разі здійснюється перехід дитини до «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський), що найбільшою мірою сприяє позитивним зрушенням в її психічному розвитку [5, 6].

Основним принципом навчання у вирішенні пізнавальних завдань є такий підхід, коли будь-який прийом навчання стимулює пошуковий характер діяльності дітей. Тобто ні розв’язок, ні спосіб його пошуку педагог не повідомляє.

Отже, використання пізнавальних завдань у процесі підготовки старших дошкільників з порушеннями мовлення сприятиме створенню розвивального середовища та завдяки активізації пізнавальних процесів удосконаленню всіх сторін мовленнєвої діяльності.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначені теоретичні положення щодо особливостей мовленнєвої підготовки дітей з тяжкими порушеннями мовлення можна сформувати такі положення:

1. У дітей з тяжкими порушеннями мовлення, для яких наявність мовленнєвого порушення та неспроможність долати навчальні труднощі часто знижує їхню активність, викликає страх, почуття дискомфорту, негативно позначаються на успішності в навчальній роботі, процес переходу від дошкільного до шкільного навчання є особливо складним і напруженим.

2. Діти з тяжкими вадами мовлення потребують особливо продуманої системи подання нового матеріалу. Часто стає потрібним пошук обхідних шляхів, що мають забезпечити повноцінне сприймання й подальше відтворення здобутих знань. Поступово в оволодінні знаннями, уміннями і навичками формуються засоби та прийоми пізнавальної діяльності, розширюються шляхи, за допомогою яких розвиваються процеси компенсації.

3. Усі ці умови дають підстави для перегляду підходів до корекційно-розвивального навчання дітей 6-річного віку з тяжкими порушеннями мовлення та перенесення акцентів з традиційного комплексу корекційно-розвивального навчання на корекційно-розвивальний комплекс, збагачений пізнавальними завданнями, оскільки це один із ефективних засобів формування та активізації навчально-пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку. Під час використання пізнавальних завдань моделюються ситуації з певними

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

пізнавальними утрудненнями, що сприяє пошуку та «відкриттю» дітьми нових знань, засвоєнню нових способів навчально-пізнавальної діяльності. Такий шлях у навчанні дітей з вадами мовлення справлятиме позитивний вплив на їх розвиток, оскільки сприятиме: формуванню стійких пізнавальних інтересів, потреб; успішному оволодінню дітьми програмною інформацією, прийомами розумової діяльності; розвитку емоційно-вольової сфери дітей зазначеної вікової категорії.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні процесу мовленнєвої підготовки старших дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення засобами пізнавальних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаптація дитини до школи / [упоряд. С. Д. Максименко]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.
2. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Венгер А. Л. Схема индивидуального обследования детей школьного возраста: для психологов-консультантов / А. Л. Венгер. – М.: МГУ, 1989. – 96 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Голуб Н. М. Використання пізнавальних завдань випереджаючого характеру в процесі навчання дітей 6-річного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. М. Голуб. – Х., 2006. – 20 с.
6. Качуровська О. Б. Корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із тяжкими вадами мовлення засобами комп'ютерних технологій : дис… канд. пед. наук : 13.00.03. / Качуровська О.Б. – К., 2006. – 230 с.
7. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / [Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.]; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2002. – 480 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. Т. I (А–Л) / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 608 с.
9. Мартиненко І. В. Формування мотиваційно-вольової готовності дітей шестирічного віку із ЗНМ до шкільного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.08 «Соціальна психологія» / І. В. Мартиненко. – К., 2007. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Ласточкина. Познавательные задания в обучении дошкольников с нарушениями речи.

В статье дана характеристика особенностей познавательной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Рассмотрены теоретические предпосылки использования познавательных заданий как эффективного средства підготовки детей с тяжёлыми нарушениями речи к школьному обучению.

***Ключевые слова**: тяжёлые нарушения речи, познавательные задания, познавательная деятельность, подготовка детей к обучению в школе.*

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

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

SUMMARY

E. Lastochkina. Cognitive tasks in learning of senior preschool children with difficult speech.

The article characterizes the peculiarities of preschoolers', with serious speaking malfunctions cognitive activity. Theoretical terms of using preventive cognitive tasks asone of means of making the category of children mentioned ready for studying at school are considered.

Key words: serious speaking malfunctions, cognitive tasks, cognitive activity, making children ready for studying at school.

УДК 371.68+371.69

С. Є. Лупаренко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

КОМП'ЮТЕР І ДИТИНА: ПРИХОВАНІ ЗАГРОЗИ

У статті охарактеризовані приховані загрози, що несе в собі комп'ютер (відірваність дітей від реального життя та їхня неможливість реалізувати себе; підвищення агресивності; шкода фізичному і психічному здоров'ю; стирання окремих компонентів дитячої субкультури; наявність у віртуальному світі інформації, яка може негативно вплинути на формування дитини; відсутність позитивного морально-етичного впливу, формування бездуховної особистості, виникнення залежності від комп'ютерних ігор, Інтернет-залежності). Визначено рекомендації для батьків з організації роботи дітей з комп'ютером.

***Ключеві слова**: дитина, комп'ютер, загроза, здоров'я, розвиток, ігри, рекомендації.*

Постановка проблеми. У наш час часто можна спостерігати таку картину: на дворі чудова погода, яка ідеально підходить для всіляких дитячих забав та ігор на природі, але подвір'я та вулиця пусті. Діти зайняті зовсім іншими іграми.

Сьогодні майже в кожній домівці є комп'ютер, який уже став невід'ємною частиною життя всіх членів родини, навіть найменших. Багатьом людям комп'ютер потрібен для роботи. Проте існують і такі батьки, які купляють його у подарунок дитині, виключно для ігор, не замислюючись над майбутніми наслідками.

Сучасні дослідники, котрі вивчають вплив комп'ютеру на дитину визнають, що діти мають «спілкуватися» з ним дуже обмежено й обережно, під наглядом батьків, проте батьки незавжди мають час і бажання зацікавити дитину чимось іншим, дійсно дитячими видами діяльності, або просто піти на прогулянку і поспілкуватися.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідно зазначити, що проблема комп'ютера та його впливу на дитину є важливою та актуальною. Проте в науковій літературі вона представлена недостатньо глибоко. Так, І. Загарницька, О. Комякова та ін. розглядають проблему інформатизованого дитинства та впливу цивілізації на дитину. О. Петрунько, Р. Патцлафф,

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

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

В. Фольваркова-Плахтій та інші вивчають вплив на дитину й дитинство засобів масової інформації.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Мета статті – охорактеризувати приховані загрози, що несе в собі комп'ютер для дитини, і визначити рекомендації для батьків по роботі дітей з комп'ютером

Виклад основного матеріалу. Сучасний світ неможливо уявити без комп'ютерів. Вони ввійшли практично в усі сфери нашого життя. Дійсно, комп'ютери значно полегшують і прискорюють виконання певних робіт, допомагають збору й накопиченню інформації, використовуються в навчально-виховних цілях (як засоби наочності, як засоби навчання, як контролюючі пристрої тощо). Зараз існує безліч навчальних ігор і програм, що вчать дітей майже всім предметам. Однак діти незавжди сприймають копм'ютер як пристрій, що дозволяє дізнатися нове і полегшити роботу. Навпаки, дуже часто діти ставляться до комп'ютерів як до пристроїв, від яких можна отримати насолоду, розслабитися, відволіктися або навіть реалізувати свої амбіції, які не вдається здійснити в реальному житті.

За даними ЮНЕСКО сучасні діти у віці 3-5 років дивляться на екран (телевізора, комп'ютера) 28 годин на тиждень, тобто 4 години на добу, а у віці 7–15 років – майже у 2 рази більше. І саме він, уже не стільки знайомлячи малюка з навколишньою дійсністю, скільки виступаючи її конструктором, закладає підвалини для особистості, формує та розвиває світогляд і смаки, виховує погляди на світ [3, 16].

З огляду на це, можна виокремити певні загрози, які приховує в собі комп'ютер для дітей. По-перше, це відірваність дітей від реального життя і неможливість реалізувати себе в ньому. Недивно, що дітей як магнітом притягує до монітору, і ніякими окликами неможливо відірвати їх від яскравої, динамічної комп'ютерної гри, що збуджує свідомість. І якщо навіть батькам, які схвильовані таким станом речей, удається відволікти свою дитину від екрану, то вона часто не знає, чим себе зайняти. Старі, відомі дитячі ігри (класики, козаки-розбійники, хованки тощо) не надають тих гострих відчуттів, які надають комп'ютерні ігри, вони можуть здатися не такими захоплюючими. Навіщо докладати зусиль, щось вигадувати, доказувати в реальності, якщо простіше ввімкнути комп'ютер і стати відважним воїном, бійцем або навіть казковим монстром, що наділений надприродною силою? Діти звикають до того, що вони без особливих зусиль завойовують світ, в якому все відбувається так, як вони бажають. Діти починають жити у власному світі, не помічаючи світу реального, вони стають не пристосованим до нього, в них

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

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

виникає внутрішній дискомфорт, з'являється роздратованість, і, уже будучи дорослими, вони кидаються до екрану за самоствердженням, оскільки не в змозі здобути його в реальному житті.

Такі діти мають завищені вимоги і низький вольовий потенціал, адже для того, щоб побудувати реальну будівлю (наприклад, піщаний замок), діти мають продумати, яким він буде, з чого та як буде виготовлений, дізнатися, як зробити його міцним, дістати матеріали, прикласти зусиль для його будівництва тощо. Проте для того, щоб побудувати цей замок у віртуальній реальності, достатньо натиснути декілька клавіш. Це є своєрідним обманом дітей, і він формує у свідомості дитини величезний розрив між реальним і віртуальним світами (адже для того, щоб відчути, що таке вода, її треба відчути на дотик, а не побачити в комп'ютері), і зростаючи дитина стає непристосованою до життя. Такі діти не помічають у світі цікавих природних речей (щебетання птахів, яскравої веселки, кумедної тваринки або навіть звичайного звернення до них інших людей), утрачають або не можуть установити контакт з людьми.

Дитина у своєму просторі може в будь-який момент прилягти, сісти, походити, поповзти (таким чином вона відчуває своє тіло знизу, збоку, зверху), понюхати, помацати, відчути. А коли вони дивиться на екран – працюють лише два почуття: зір і слух.

У Японії зафіксовано нову хворобу (в інших країнах світу теж виявлені подібні випадки, проте саме в Японії хвороба набула значних масштабів – нею хворіють більше 10 тисяч молодих японців). Мова йде про молодих людей, які втратили зв'язок з навколишнім світом, соціальний контакт. Вони не бажають бачити своїх близьких і друзів. Це не швидкоплинна примха, дивацтва, це може тривати місяці й навіть роки і стати патологією, оскільки діти утрачають індивідуальну автономію. В іграх людина губиться на просторах індивідуального світу. На жаль, цю хворобу не можуть вилікувати навіть психіатри [6].

Ще одним сумним фактом є те, що захоплені комп'ютером діти навіть не бажають дізнаватися про реальні природні закони, за якими функціонує світ, – вони втрачають цікавість до нього і природну допитливість. Через доступність і легкість сприйняття інформації дитина легко відмовляється від спроб здобувати знання з інших інформаційних джерел, втрачає інтерес до відвідування бібліотек і читання книжок. Однак саме завдяки художній літературі формується національно-культурна й особиста ідентичність кожної людини, і збитки, яких завдає дитині втрата інтересу до книги, навряд чи можна компенсувати чимось іншим [7, 205–206]. Діти все більше втрачають пізнавальний інтерес, стають егоїстичними і «нечутливими» до виховних впливів дорослих.

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

Комп'ютер настільки проникає в душу і свідомість дитини і захоплює їх настільки, що виникає заміна реального і віртуального світів, а дитина може цього і не помітити. Яскравим прикладом цього є ситуації (інколи трагічні), що трапляються з дітьми та їхні коментарії. Так, телебаченням висвітлювались випадки вияву дітьми надмірної агресивності по ставленню до тварин або інших людей, що інколи призводили до смерті. На запитання про те, які причини спонукали дітей до цього вчинку і чи думали вони про ймовірні наслідки, діти відповідали, що вони не замислювались над тим, що їхні дії можуть призвести на чиєїсь смерті (вони вважали, що ця людина або тварина має друге життя, як у комп'ютерній грі!). І навіть після свого вчинку і розмов з дорослими вони не усвідомлювали того, що накоїли, оскільки ідентифікували себе з улюбленими героями комп'ютерних ігор, фільмів і поводилися так само, як і вони.

Узимку 2012 р. світ був приголомшений звістками про чисельні самогубства підлітків Москви і Московської області (деякі самогубства навіть знімались на камеру!). Ці діти залишали по собі записки, в яких писали про те, що причини їхньої смерті варто шукати в Інтернеті. Науковці тоді висловлювали різні ймовірні причини їхніх самогубств, й однією з них було надмірне захоплення дітей соціальними мережами, через що діти, з одного боку, могли реалізувати себе лише у віртуальному світі, а з іншого – не були спроможними спілкуватися з однолітками й дорослими, часто конфліктували, в них були відсутні соціальні й комунікативні навички, що призводило до значних напружень у стосунках та нервових зривів.

Усе це свідчить про те, що сучасні діти, які неспроможні реалізувати себе або мають певні проблеми у стосунках з оточуючими людьми і навколишнім світом, навіть не намагаються розв'язати ці проблеми, а просто уникають їх, поринаючи у власний світ комп'ютерних ігор і віртуальної реальності, де вони відчувають себе героями і не мають жодних проблем. Проте проблеми залишаються, і по мірі дорослішання діти будуть вимушені розв'язувати їх або занурюватися у власний світ усе глибше, тим самим загострюючи свої проблеми ще більше.

По-друге, надмірне захоплення комп'ютерними іграми може призвести до підвищення агресивності дітей. Комп'ютерні ігри переповнені всілякою нечестю: кіборгами, привидами, злісними злодіями. І в дітей, котрі, як здається, борються зі злом, з'являються садистські схильності. Несформована дитяча психіка ще не в силах подолати страшні образи, і діти починають боятися темряви, скаржаться на кошмари, не бажають залишаться наодинці.

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

Найбільша у світі асоціація психологів (APA) дійшла висновку, що ігрове насильство провокує агресивні думки, агресивну поведінку, вибухи гніву серед дітей і підлітків. Насильницькі дії без наслідків навчають тому, що насилля є ефективним засобом розв'язання конфліктів [4, 23].

У свою чергу, психологічна та психіатрична практика засвідчує зростання й урізноманітнення відхилень у поведінці й емоційно-психічному здоров'ї дітей. Психологи і психіатри все частіше наголошують на тому, що сучасні діти стають дедалі «телеспрямованішими» і що це виявляється передусім у їхній жорстокості, ворожості, байдужості до людей, нечутливості до чужого болю [7]. Відзначається й така небезпека як збідніння емоцій дитини, оскільки гравець, якщо він прагне перемоги, повинен постійно приховувати свої почуття та залишатися холоднокровним [4, 22–23].

Але агресивні картинки неоднаково впливають на різних дітей і залишають у їхній свідомості неоднакові сліди. Кінцевий результат впливу залежить від багатьох чинників, зокрема вік дитини, ступінь сформованості («зрілості») її психіки, особливості соціального оточення, ступінь адаптованості дитини у групі однолітків. Екран деструктивно впливає і діє гіпнотично на особливо чутливих дітей, налаштованих саме на такий вплив, тобто на дітей, в яких свого часу не була сформована природна захисна реакція проти цього.

Цікавим є той факт, що в Китаї обмеження на комп'ютерні ігри були введені урядом. Це було зумовлене проведеними дослідженнями, які показали, що після години гри дитина втрачає всі ігрові навички, набуті до того часу; після трьох годин вона стає втомленою, а після п'яти годин починається психічне виснаження [9, 26].

По-третє, окрім психіки, страждає і фізичне здоров'я дітей. Школярі півдня практично без руху просиджують за шкільною партою, а іншу половину дня вони проводять за комп'ютерним столом. Від цього страждаю опорно-рухова система, зір, зростає ризик виникнення короткозорості. Діти сильно втомлюються від усіляких «стрілялок», «наздогонялок», у деяких з них навіть підскакує тиск [9].

По-четверте, стирання світу дитячої субкультури або окремих його компонентів. Дитяча субкультура – це особлива система дитячих уявлень про світ, цінності, моделі поведінки і спілкування зі своїми морально-правовими нормами, мовленнєвим апаратом, фольклорним надбанням та ігровим комплексом, своєрідна культура, що існує за власними специфічними й самобутніми законами, хоча й у полі загальної культури [1; 8].

Компонентами дитячої субкультури є: традиційні народні ігри (хороводи, рухливі ігри, змагання тощо); дитячий фольклор (лічилки, дражнилки, страшилки тощо); дитячий правовий кодекс (ознаки власності,

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

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

правила обміну, стягнення боргів, право старшинства й опікунське право в різних вікових групах тощо); дитячий гумор (анекдоти, розіграші, «підколки», сучасні «приколи», піддьовки однолітків і дорослих, пародії тощо); дитяча магія, забобони і міфологічна творчість (призивання сил природи для виконання бажання, фантастичні історії-небилиці); дитяча словотворчість (етимологія, мовні перевертиші, неологізми); дитяче філософствування (міркування про життя і смерть тощо); естетичні уявлення дітей (плетіння віночків і букетів, малюнки та ліплення, «секрети»); табуювання особистих імен у дитячих товариствах і наділення прізвиськами однолітків і дорослих; релігійні уявлення (дитячі молитви, обряди).

Останнім часом до компонентів сучасної дитячої субкультури також відносять дидактичні ігри (сфера їх застосування – навчальна діяльність, яка знаходиться в колі дитячої субкультури), світ дитячої моди, комп'ютерні ігри, мультимедійний простір, дитячі іграшки.

На жаль, деякі компоненти дитячої субкультури (хороводи, змагання, певні елементи дитячого фольклору тощо) поступово зникають через те, що діти не вміють і не бажають грати у звичайні ігри, зі звичайним іграшками. Їм значно простіше і цікавіше ввімкнути комп'ютер і зануритися у віртуальний світ. Проте саме у простих дитячих речах, іграх, іграшках і полягає специфіка дитинства, яке по мірі її зникнення втрачає свою самобутність.

Окрім цього, діти намагаються повторити в реальному житті те, що вони побачили на екрані. Так, коли на екранах почали демонструвати сюжети витончених убивств, криміналісти почали стикатися зі схожими випадками у своїй практиці. А після демонстрації фільмів зі сюжетами кіднепінгу почали реєструватися випадки викрадення старшими підлітками маленьких дітей з вимогами щодо їх викупу [7, 206]. Німецький журналіст Г. Зільбер влучно висловився з цього приводу: «Війни і терор, знущання й насильство, вуличні бійки і викрадення, захоплення літаків і вбивства – усі ці події, які стали реальністю для дорослих, перетворились на сюжети дитячих ігор» [2].

Завдяки різноманітним дитячим іграм (рольовим іграм, народним іграм, хороводам тощо) діти пізнають навколишній світ. Рольові ігри вчать дитину долати перешкоди, знаходити спільну мову з іншими людьми, взаємодіяти, поступатися. Гра – це своєрідна модель «великого» світу, і від того, як часто діти грають, залежить їхня поведінка в майбутньому житті.

У психотерапії існує розділ – «ігротерапія», що займається питаннями використання гри як сильної форми впливу на дитину і сприяє подоланню її психологічних і соціальних труднощів, які перешкоджають особистому й емоційному розвитку. Дитина, з якою з дитинства багато грають, швидше стає самостійною, оскільки з часом сама починає вигадувати собі заняття й ігри.

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

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

Однак зараз не бажають виявляти активність, вигадувати нові ігри або видозмінювати існуючі. Часто можна спостерігати ситуацію, коли збирається декілька родин з маленькими дітьми, і замість того, щоб побігати, погратися один з одним у звичайні дитячі ігри (хованки, піжмурки тощо) або з тваринами, діти сваряться через те, хто буде гратися за комп'ютером. На жаль, батьки теж це підтримують, адже, на їхню думку, дитина за комп'ютером рідко відволікається і з нею не може нічого поганого трапитися, а отже, в батьків є вільний час для своїх справ. Але нам здається, що за цим ховаються звичайні лінощі, егоїзм, небажання займатися власними дітьми і незацікавленість у їхньому подальшому розвитку.

На думку більшості психологів, для розвитку розумових здібностей дітей краще за комп'ютер підійдуть звичайний конструктор або пластилін (як варіант тісто або віск), які також розвивають дрібну моторику рук. У грі ініціатива повинна на 90% належати дитині і лише на 10% визначатися побудовою іграшки [9, 26]. Але, на жаль, в комп'ютерних іграх майже все вирішує машина, оскільки «навчальні» ігри та іграшки, які вміють говорити, співати, танцювати, указують дитині, що їй треба робити і на які кнопки тиснути. Проте саме цього треба уникати, бо дитина повинна сама вирішувати, як себе має «поводити» іграшка.

Шаради, кольорові ігри, піклування за тваринами й ляльками – усі ці ігри позитивно впливають на психіку дітей. Завдання на кмітливість є нешкідливими, але часто діти не можуть зупинитися і продовжують думати над розгадкою чергової таємниці, відволікаючись від уроків. Тому для цього потрібно вводити обмеження в часі. Проте від війн і «стрілялок» у віртуальному світі дитину необхідно обмежити повністю. Звісно, стратегія покращує логічне мислення, але лише в тому випадку, якщо вона впливає на дитячий мозок не довше години на день.

Важливо зазначити, що комп'ютер, разом із телебаченням, посилюють свій вплив в умовах урбанізації, коли зростає темп життя, і люди все більше віддаляються від природного середовища існування. Унаслідок цього сучасні міські діти майже позбавлені можливості самостійно організовувати свій вільний час поза домом, гратися в колективні дитячі ігри, відлучатися з друзями за межі свого двору, відвідувати разом з ними традиційні «заборонені» місця (наприклад, дахи будинків), переповідати в колі однолітків традиційні «страшилки» і переживати разом з іншими дітьми викликаний ними жах [5].

Нестача природної для дітей активності (ігрової) істотно збіднює їхнє емоційне життя, призводить до ранньої та однобічної інтелектуалізації психіки. Втрата навичок колективної дитячої гри спричинює розвиток у дітей страхів і тривожності [7, 209].

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

По-п'яте, віртуальний світ насичений інформацією, яка може негативно вплинути на формування особистості дитини (штучне «одорослення», рання сексуалізація дітей, наслідування дітьми асоціальної поведінки). Так, в Інетрнеті можна зустріти безліч інформації (кримінального, еротичного характеру), яку дитина ще неготова сприймати і розуміти. Інформація подається як для дорослих: вона не вимагає навчання для розуміння її змісту; не розрізняє аудиторію, передаючи ту ж саму інформацію всім, незалежно від статі, віку, рівня підготовки тощо; швидко вводить дитину в дорослий світ, вільно розкриваючи будь-які теми дорослого життя (навіть злочинів, насилля, агресії), не обмежуючи зміст і не звертаючи уваги на духовні аспекти розвитку особистості. Сучасні діти не просуваються до дорослого життя, поступово відкриваючи його таємниці способами, які відповідають рівню їхнього розвитку та до яких вони готові, а занадто рано відкривають їх у готовому вигляді. Унаслідок цього, створюється комунікаційний контекст, який просуває ідеї про те, що дитинство не є ані бажаним, ані необхідним.

По-шосте, це відсутність позитивного морально-етичного впливу і, як наслідок, формування бездуховної особистості. Сучасні діти на запитання, кого вони вважають прикладом у житті, на кого хотіли б бути схожими, часто називають героїв їхніх улюблених фільмів, ігор, не замислюючись над тим, що ці герої своєю поведінкою завдають шкоди іншим людям, пропагують культ сили. Це призводить до того, що дівчата вважають значимими в житті сексуальність, розкутість, а не скромність і щиросердність; хлопчики вважають, що всього в житті можна досягти силою, а не розумом і працею. Отже, надмірна захопленість комп'ютером може спричинює підміну загальнолюдських цінностей іншими, розтиражованими екраном.

По-сьоме, виникнення залежності від комп'ютерних ігор (ігроманії), адиктивного синдрому (Інтернет-залежності). Дійсно, ігроманія – це хвороба, пов'язана з пристрастю до азартних ігор, у тому числі комп'ютерних. Комп'ютерні ігри стали частиною індустрії розваг, яка захопила велику кількість дітей. Дитину, яка має залежність від комп'ютерних ігор важко відірвати від гри, переключити на інші розваги, вона стає дуже замкненою, у неї звужується коло спілкування й інтересів, починаються психічні розлади. Як і безліч хвороб, ігроманія лікується важко і довго (медикаментозно, зі застосуванням психотерапії, аутотренінгів) – на це можуть піти роки, а в майбутньому можливі рецидиви.

Важливо зазначити, що в багатьох країнах світу комп'ютерні ігри перед тим, як потрапити в магазини, проходять сувору процедуру маркування залежно від віку користувачів (так, в Англії лише 2% комп'ютерних ігор отримують сертифікат «Дітям до 18»), в Україні їх

розповсюдження майже не регулюється через відсутність критеріїв відбору цієї продукції [3].

Тим не менш, комп'ютер зараз – це необхідність, він може стати помічником у роботі й навчанні. Але щоб зменшити негативний вплив комп'ютеру на дитину, батьки мають дотримуватися певних рекомендацій:

– вони не повинні купувати ком'ютер дитині в якості подарунка. Дитина повинна розуміти, що комп'ютер, у першу чергу, – це робочий пристрій, який використовується переважно батьками;

– потрібно приділяти дітям достатньо часу (ніякими правилами і методиками неможливо замінити живої участі у формуванні дитячої особистості, її душі), спілкуватися з ними, цікавитися їхнім життям, учити дітей спілкуватися з іншими людьми, оскільки важлива дитяча потреба спілкування має задовольнятися не за допомогою екрану, а у процесі живого спілкування з оточуючими людьми;

– необхідно знаходити цікаві для дітей захоплення, стимулювати їх до різноманітного проводження дозвілля, показати їм альтернативні способи проведення вільного часу;

– батьки мають обмежувати час перебування дитини з комп'ютером і стежити за змістом інформації, яку отримує дитина, і формувати здатність критично ставитися до інформації, вибірково її споживати, чинити опір небажаним інформаційним впливам;

– необхідно прагнути якомога більше часу проводити не сидячи або лежачи, а виявляючи фізичну активність (бажано поза межами домівки, на свіжому повітрі).

Висновки. Отже, послаблення традиційних інститутів соціалізації та зменшення їхньої ролі в житті дітей, лібералізація сексуальних відносин і пропаганда насильства через комп'ютерні ігри, фільми, програми формують у дітей викривлену картину світу, що ґрунтується на хибних моральних цінностях і поведінкових установках. Унаслідок цього зростає агресивність дітей, погіршується їхнє фізичне й психічне здоров'я, не розвиваються комунікативні й соціальні навички, що, у свою чергу, може призвести до неспроможності дитини реалізувати себе в житті та підміни реального світу віртуальним.

Дане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними можуть бути дослідження: впливу телебачення на дітей; надмірної інформатизації дитинства; вивчення сучасних іграшок та їхнього впливу; збереження дитинства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варяниця Л. Дитяча субкультура – важливий чинник соціалізації дитини / Л.Варяниця // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: II Міжнародна науково-практична конференція, 2-5 жовтня 2005: матер. конф. – Л. : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. – Ч. 3. – С. 57–67.

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

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

2. Дети-преступники: Воры, убийцы, террористы, попрошайки / [подготовка текста Ю. Иванова]. – Минск : Литература, 1996. – 640 с.

3. Загарницька І. Інформатизоване суспільство: між прогресом та бездуховністю / І. Загарницька // Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 6. – С. 14–20.

4. Комякова О. Вплив цивілізації на дитинство / О. Комякова // Науковий вісник. Серія «Філософія»: зб. наук. пр. – Х. : Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2006. – Вип. 20. – С. 21–24.

5. Осорина М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. Осорина. – СПб. : Питер, 1999. – 288 с.

6. Патцлафф Р. Застывший взгляд. Скрытое воздействие экрана на развитие ребенка / Р. Патцлафф, М. Глеклер // Детство в современном мире. Первые 7 лет и вся жизнь : Международная конференция, 21-26 июня 2009 г.: доклад конф. – Москва. – 9 с.

7. Петрунько О. Сучасна дитина у сфері впливу телебачення / О.Петрунько // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. пр. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 5–6. – С. 203–211.

8. Печенко І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві у просторі дитячої субкультури / І. Печенко // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2007. – С. 84–90.

9. Полякова О. Вредная игрушка / О.Полякова // Арт-мозаика. – 2012. – № 13. – С. 26.

РЕЗЮМЕ

С. Є. Лупаренко. Компьютер и ребенок: скрытые угрозы.

В статье проанализированы скрытые угрозы, которые несет в себе компьютер (оторванность детей от реальной жизни и их невозможность реализовать себя; повышение агрессивности; вред физическому и психическому здоровью; стирание отдельных компонентов детской субкультуры; наличие в виртуальному мире информации, которая может негативно повлиять на формирование ребенка; отсутствие положительного нравственно-этического влияния, формирование бездуховной личности; возникновение зависимости от компьютерных игр, Интернет-зависимости). Определены рекомендации для родителей по организации работы детей с компьютером.

***Ключевые слова**: ребенок, компьютер, угроза, здоровье, развитие, игры, рекомендации.*

SUMMARY

S. Luparenko. Computer and child: hidden threatens.

The hidden threats which a computer may pose have been characterized in this article. They are: children's detachment from real life and their impossibility to realize themselves; increased aggressiveness; damage to physical and psychological health; availability of the information in virtual world which can influence child development negatively; lack of positive moral-ethic influence, forming a spiritless person; appearance of dependence on computer games, Internet-addiction. The recommendations for parents on organizing their children's work on computer have been given.

Key words: child, computer, threat, health, development, games, recommendations.

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

РОЗДІЛ VIII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378. 147.88

І. І. Полубоярина
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

ПРОБЛЕМА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ МУЗИЧНОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ

У статті визначено сутність поняття «художня інтерпретація», умови формування уміння інтерпретувати музичний твір у обдарованих студентів, подано опис методики щодо художньої інтерпретації музичного твору.

***Ключові слова**: художня інтерпретація, музичні здібності, музичне мислення, музична уява.*

Постановка проблеми. У сучасній музичній педагогіці проблема інтерпретації музичних творів тісно пов'язана із формуванням та розвитком комплексу професійно-особистісних якостей та властивостей музично обдарованого студента: музичних та творчіх здібностей, музичного мислення, уяви, звукотворчої волі, емоційності та ін. Тому формування уміння інтерпретувати музичний твір у обдарованих студентів є необхідною складовою їх професійної підготовки, яка допоможе оптимізувати цю підготовку.

Аналіз актуальних досліджень. Термін «інтерпретація» походить від латинського слова «interpretario» (тлумачення, розкриття змісту, трактування) і застосовується для оцінки різних фактів, процесів і явищ дійсності. Поняття інтерпретації широко застосовується у філософській, мистецтвознавчій та музично-педагогічній літературі (Б. Асаф'єв, Г. Гільбурд, Є. Гуренко, Ю. Капустін, О. Катрич, Г. Коган, Н. Корихалова, Ю. Кочнєв, В. Крицький, К. Лопушанський, С. Мальцев, В. Медушевський, В. Москаленко, Д. Рабінович, С. Савшинський, В. Холопов, І. Хотенцева, А. Фарбштейн, С. Фейнберг). Інтерпретологічний підхід розглядається у працях Ф. Блюма, В. Віори, Р. Гаммерштейна, К. Еренфорта, Е. Фішера та ін.

У філософії категорія інтерпретації вживається із такими гносеологічними категоріями, як сприйняття, відображення, пояснення і розуміння, але, в контексті мистецтва, вона займає особе місце.

У мистецтвознавстві художня інтерпретація відрізняється цілісністю відображення, яке стає активним самовиявленням, особистісно-індивідуальним відношенням до музичного твору, творця, тобто не тільки суб'єктивно передає зміст твору, але *перетворює* його в матеріалі музики.

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

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

Художня інтерпретація – це розуміння мистецтва, яке перетворюється на різноманітні актуально-творчі форми.

Термін «інтерпретація» використовується в різних галузях людського знання, розкриваючи явища, досить несхожі за своєю суттю. Виділяють такі підходи до цього поняття: буденний, науковий та художній. У контексті дослідження доречним буде розглянути художній підхід до цього поняття.

Мета статті – визначити педагогічні умови формування уміння інтерпретувати музичний твір, розробити методику розвитку вміння інтерпретувати музичний твір.

Виклад основного матеріалу. Художня інтерпретація – це прочитання твору, розробка і створення індивідуальної концепції його виконання; трактування продукту художньої діяльності у творчому процесі виконання. Цей тип інтерпретації поєднує в собі елементи буденного і наукового типів, абстрагування і конкретизацію. Так, художнє відображення реального об'єкта композитором або живописцем (скульптором, драматургом або архітектором та ін.) припускає момент його інтерпретації в буденному змісті. У процесі перетворення абстрактного нотного запису композитора в реальне звучання виявляються риси художнього і наукового типів інтерпретації. Як у науковому трактуванні, художня інтерпретація співвідносить нотну систему з великою кількістю варіантів інтерпретацій, але всі вони обмежуються межами авторського нотного запису.

У мистецтвознавсті інтерпретацію розглядають як трактування музичного твору в процесі його виконання, розкриття ідейно-образного змісту музики технічними засобами виконавського мистецтва. Інтерпретація припускає індивідуальний підхід і активне ставлення до музики, наявність у виконавця власного творчого задуму. *Інтерпретація розглядається нами як структурований у виконавському часопросторі спосіб творчого спілкування особистості (Я) з Іншим-у-собі (з автором музичного твору).*

На думку Л. А. Баренбойма, пізнання музичного твору тісно пов'язано із розвитком уміння інтерпретувати, аналізувати, синтезувати, встановлювати взаємозв'язки. Сформованість уміння інтерпретувати передбачає здатність до самостійного і свідомого тлумачення музичних творів різних жанрів, стилів, напрямів, а також педагогічну корекцію інтерпретувати в залежності від завдань. Виконавські дії розглядаються в невід'ємному зв'язку із розумовими діями. Музична діяльність неможлива без емоційного виконання та створення художнього образу. Для засвоєння музичних творів необхідними є знання загальних законів музики, особливості музичного розвитку, принципів будови форми, специфіки гармонійної та мелодійної мови та ін. [1].

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

У системі професійної підготовки найефективнішими для формування уміння інтерпретувати є цикл виконавських дисциплін, які містять у собі об'єктивні можливості творчого розвитку музично обдарованого студента. Визначення педагогічних умов формування умінь інтерпретації допоможе зробити цей процес більш оптимальним. З цією метою нами визначені такі педагогічні *умови формування уміння інтерпретувати:*

1) забезпечення студентів знаннями з мистецтвознавства та педагогіки щодо розучуваних творів;

2) осягнення художнього змісту музичних творів, самостійного вибору художніх засобів виконавської виразності, відпрацювання технічної майстерності;

3) поетапне формування уміння інтерпретації в напрямі від вербального тлумачення до художньої інтерпретації.

Ці педагогічні умови були враховані при розробці методики «Розвиток уміння інтерпретувати музичний твір». Авторська методика використовувалася для здійснення експериментальної роботи.

Процес формування уміння інтерпретувати можна розділити на 3 етапи.

Перший етап роботи над інтерпретацією музичного твору варто розглядати як вирішальний для визначення індивідуальних особливостей розуміння художнього образу твору. Як розбудити фантазію, направити в необхідне русло логічного осмислення музичної фактури і характеру художнього образа, як допомогти у виборі виконавського варіанта, який відповідає замислу композитора – ці важливі питання встають перед викладачем на першому етапі процесу інтерпретації.

Знайомство з твором починається з програвання нотного тексту, складання внутрішньослухового «ескізного» уявлення про нього. Бачити те, що написано в нотах і чути, те що несуть текстові знаки, завдання складне. Роль викладача на даному етапі полягає в тому, щоб дати «ключ» до відкриття змісту музичної мови твору. Допомога ця дуже важлива, тому що навіть вірного емоційного відгуку на музику недостатньо для осягнення художньої інтерпретації в цілому. На початковому рівні формування уміння інтерпретувати, викладачу варто скласти план виконавських дій студента. Музично-художня ерудиція викладача необхідна в роботі над творами, автори яких не фіксували свої художні наміри в нотах. Наприклад, уртексти Й. С. Баха, які містять мінімум записів.

У процесі засвоєння музичного тексту важливим є навичок читання з листа. Завдяки йому студент одержує перші уявлення про музичний твір. Навичок читання з листа сприяє розвиткові внутрішньої активності учня,

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

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

активізації творчої фантазії і мислення. Однією з умов правильного *читання з листа* є уміння «охоплювати» музичні конструкції: «горизонтальні» (мелодійні) і «вертикальні» (зміну гармоній).

Перший емоційний вплив музики дозволяє виконавцеві умовно прогнозувати модель наступного слухацького сприйняття, що є особливо важливим у виконавській діяльності музично обдарованого студента, для цього необхідним є наявність *внутрішнього слуху*, тобто здатності відтворити в уяві окремі фрагменти чи весь твір у цілому поза опорою на його реальне звучання [6].

Розвиток слуху – найважливіше – таким є головне правило для молодих музикантів Роберта Шумана. Відомі висловлювання про те, що «вся звукова картина повинна складатися в голові до того, як її передаватимуть руки» (Й. Гофман), що кожному виконавцю варто уміти «до дрібниць відтворити в голові твір, який він грає» (О. Б. Гольденвейзер), причому такий внутрішньо почутий образ є «ідеальним проектом виконання» (М. О. Курбатов). Вміння працювати над твором без допомоги інструмента стає показником наявності музичного мислення. Важливим на цьому етапі є розвиток у студента вміння чіткого *слухового* уявлення музичного твору.

На *другому етапі* створення художньої інтерпретації варто логічно осмислити матеріальну тканину музичного твору, створити його художньо-звуковий прообраз в уяві і окреслити шляхи, засоби для його втілення. Студенти не пасивно засвоюють готову інформацію, а на основі попередньо набутих знань, самостійно вирішують завдання проблемного характеру. Це активізує художньо-образне мислення студента, сприяє розвиткові інтересу до виконавської діяльності, що пов’язан з дослідницьким, пошуковим характером інтерпретації музичних творів. Розвиткові художньо-образного мислення сприяє особистісне ставлення до виконуємого твору, вміння створювати власне уявлення про його образно-інтонаційний зміст на основі досвіду музичної діяльності, усього багатства життєвих і музичних вражень. Чим багаче тезаурус виконавця, чим об’ємніше його запас асоціацій і образів... тим глибше його особистість, тим значніше, яскравіше асоціації, що виникають у нього при зустрічі з авторським задумом [5].

Важливим є використання загальних знань про епоху композитора, біографічні відомості про нього, творчі методи і стильові традиції виконання його музичних творів. Це сприяє розвиткові пізнавального інтересу студента, розширенню його мистецтвознавчих знань, дає змогу варіативної розшифровки емоційного «підтексту» нотного запису.

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

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

Пробудження уяви студента пов'язане з пошуком художньо-образних асоціацій, метафор, порівнянь. Асоціативне осмислення музичних образів – ефективний метод осягнення художньо-поетичного змісту, який відчутно впливає на процес розуміння, переживання і виконання музики.

Від здатності проникати в емоційний зміст п'єси, від уміння створити індивідуальний емоційний план свого виконання залежить розвиток творчого потенціалу студентів і спрямованість на розв'язання художніх задач, пов'язаних з інтерпретацією. Розкриття творчих можливостей студентів, розвиток емоційного ставлення до музики, що виконується – важливі задачі, їх розв'язання можливо при застосуванні деяких педагогічних методів і прийомів: вихованню «апарата осмислення та переживання» (за К. С. Станіславським) сприяє метод педагогічного показу. Метод показу – емоційне «зараження», передавання основної ідеї твору. Можуть використовуватися різні види показу: показ – «залучення» (Л. А. Баренбойм), «шукаючий» показ (М. Є. Фейгін), показ художнього змісту твору (К. М. Ігумнов) та ін. Ефективність педагогічного показу досягається за умови його поєднання із вербальними поясненнями. У залежності від мети показу вербальні методи виконують випереджальну, супровідну і завершальну функції. Слова викладача підсилюють увагу до сюжету твору. У ході наступної бесіди можуть розбиратися конкретні засоби інструментальної виразності, за допомогою яких композитор домагається бажаного ефекту.

Викладачу варто домагатися від студента уміння вербально виражати сутність музичного образа, переконливо обґрунтовувати своє виконавське трактування. Допоможе в цьому словник музичних емоцій, розроблений В. Г. Ражніковим [6].

Наступний рівень цього етапу художньої інтерпретації характеризується спрямуванням на сферу виконавської моторики. Необхідними засобами виконавської моторики є фразування, динамічні відтінки, темброві можливості фактури, штрихи, ритм, агогіка, варіанти апплікатури та ін. Основна форма роботи на цьому етапі – вивчення фрагментами, технічне засвоєння та художня обробка кожного з них, вивчення музичного матеріалу напам'ять. Робота йде над деталями.

Образний зміст, стиль визначають вимоги до техніки музиканта-виконавця. Не зупиняючись докладно на аналізі технічних прийомів, розглянемо один з моментів, що має особливе значення – це робота над звуком, яка переплітається з проблемою інтонаційно-смислового розкриття музики [1, 3, 5]. Оволодіння культурою інтонаційно-смислового розкриття музики допомагає виконавцю слухати та розуміти музику,

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

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

інтонуючи її до відтворення. Культура активного інтонування, що спирається на систему теоретичних і практичних знань, є показником високого рівня розвитку не тільки музичного мислення, інтонаційного слуху, а й усіх музичних здібностей.

Інтонаційне осмислення твору можна значно стимулювати, поставивши задачу виявити архетип героя даного твору (В. В. Медушевський, Д. К. Кирнарська). Бачення живої людини в образі героя сприяє розумінню його поведінки і створенню суб'єктивної емоційної програми. Здатність до розпізнавання архетипу героя, його емоцій вказує на розвинений інтонаційний слух і емоційний інтелект [6].

У процесі інтонаційного осмислення художнього образу, музична уява допомагає знайти необхідні для його втілення ігрові рухи. Для того щоб звук, акорд, пасаж або фактурна комбінація прозвучали як бажає студент, викладач допомагає уявити звукову фарбу, тембр, виконавський прийом.

Специфіка виконавської діяльності полягає в тому, що в процесі її освоєння можуть виникати такі моменти: самі рухи впливають на роботу уяви, свідомості і слуху; рука в ході пошукових повторних дій знаходить здатність «чути»; не тільки «виражати», але і «передбачати» той або інший характер звучання, що дозволяє формувати координовані слухо-рухальні зв'язки (феномен «чуючої руки»). Отже, основою виконавських навичок студента є відповідність звукового образа рухам і відчуттям рук.

Розвитку цього навичка допоможуть наступні методи художньо-педагогичного аналізу, адекватні суті музичного мистецтва:

- пошук асоціативного художнього ряду;
- синтез музичних і зорових асоціацій; аналіз творів композитора за принципом подібності і розходження; порівняння різних варіантів, редакцій твору;
- «руйнування» або зміна засобів художньої виразності (темпу, динаміки, штрихів та ін), які допоможуть знайти співвідношення у створенні художнього образу;
- «переінтонування», що сприяє осмисленню музичних фраз.

Вищезазначені методи допоможуть вирішенню проблеми взаємодії викладача та студента в процесі створення інтерпретації музичного твору. Уміння працювати в діалозі з викладачем стимулює розвиток навичок художньо-комунікативної діяльності студента. Працюючи та вдосконалюючи «концепцію студента» [6], викладач допомагає студентові вникнути в музичну ідею автора і, через подолання певних виконавських задач, донести «робочу гіпотезу» інтерпретації до завершального, *третього етапу* її становлення.

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

Останній етап можна визначити як процес «збирання»: робота над уривками продовжується, але має інший характер, на перший план виступає програвання цілого твору, пробні виконання перед слухачами. Студент одержує можливість вільно виконувати музичний твір, зосередившись тільки на художньому образі.

Завершує роботу над музичним твором концертний виступ, саме на естраді відбувається апробація процесу художньої інтерпретації. Основою інтерпретаторської творчості в процесі музичної комунікації є контакт виконавця і слухачів [2, 3, 6].

Концертне виконання є результатом усієї роботи над музичним твором. На естраді, на думку більшості виконавців і педагогів-музикантів, відбувається завершення процесу художньої інтерпретації.

На думку Л. Баренбойма, музичний твір повинно взагалі добре виучити і виконати, але саме публічний виступ підбиває підсумок усієї роботи в класі, зобов'язуючи й студента і викладача до більш високої якості, вимагаючи особливої закінченості і рельєфності виявлення задуму [2]. З цим висловом співзвучні слова О. Гольденвейзера: «Виконання тільки тоді буде закінченим, коли твір буде виконано на естраді; саме естрадний виступ є поштовхом художнього розвитку виконавця...» [3].

Реакція публіки, активне сприйняття музики породжує духовний зв'язок з музикантом-інтерпретатором, завдяки його майстерності, артистизму і натхненню в розкритті образно-художнього задуму музичного твору. Оцінка і схвалення слухача є стимулом до подальшого розвитку творчих пошуків у створенні власних інтерпретацій.

Отже, в роботі над створенням інтерпретації музичного твору пропонується такий алгоритм дій. На *першому* етапі прочитання музичного тексту: ознайомлення з епохою, творчістю; загальний аналіз стильових особливостей композитора; аналіз засобів виразності твору; визначення образів, основних інтонацій, ідеї, образно-смислової сфери.

На *другому* етапі: технічне засвоєння нотного тексту у відповідності до образного змісту твору; визначення образних тем, другорядних інтонацій; виявлення логічних вершин інтонацій, фраз, тем; аналіз засобів виразності; вирішення виконавських труднощів за допомогою технічних прийомів та способів, які відповідають образному змісту та засобам виразності даного твору.

На *третьому* етапі: створення цілісного художнього образу, власної інтерпретації; визначення логіки розвитку крупних тематичних конструкцій, співвідношення розгортання музичного матеріалу; виявлення кульмінацій

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

частин та всього твору; визначення кульмінацій окремих музичних будов і кульмінації всього твору; складання виконавського плану у відповідності з художньо-образним змістом та аналізом музичного твору.

Висновки. Отже, інтерпретація музичних творів, є ефективним засобом професійної підготовки, спрямованим на розвиток музичної уяви, музичного мислення, уваги як показників музичної обдарованості; емоційно-вольової сфери; творчих та музичних здібностей обдарованих студентів музичних спеціальностей.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні пов'язані з розробкою й обгрунтуванням авторської моделі музичної обдарованості з позицій комплексного застосування системно-синергетичного, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, дискурсівного, особистісно-зорієнтованого підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев. – М-Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
2. Баренбойм Л.А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства / Л. А. Баренбойм – Л. : Музыка, 1969. – 289 с.
3. Гольденвейзер А. Б. Статьи, материалы, воспоминания / А.Б. Гольденвейзер. – М. : Сов. композитор, 1969. – 488 с.
4. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. наук. ст. / [під ред. А.Й. Корженевського]. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29–41.
5. Мильштейн Я. И. К. Н. Игумнов и вопросы фортепианной педагогики / Я.И. Мильштейн // Вопросы фортепианного исполнительства. – М., 1965. – С. 141–166.
6. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Ражников В. Г. – М. : ЦАПИ, 1994. – 141 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Полубоярина. Проблема интерпретации музыкального произведения в процессе профессиональной подготовки музыкально одарённых студентов.

В работе дается определение понятия «художественная интерпретация», условия формирования умения интерпретировать музыкальное произведение у одарённых студентов, описывается методика художественной интерпретации музыкального произведения.

***Ключевые слова**: художественная интерпретация, музыкальные способности, музыкальное мышление, музыкальное воображение.*

SUMMARY

I. Poluboyarina. The Problem to interpreting the music product in process of the training music gifted student.

The determination of the notion «artistic interpretation», condition of the shaping the skill to interpretation beside music gifted student, is described methods to artistic interpreting the music product in the work.

Key words: artistic interpretation, music abilities, thinking, imagination.

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

УДК 378.147+37.013

Н. М. Попович
Київський університет імені Бориса Грінченка

СУТНІСТЬ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано сутність особистісно орієнтованих технологій в умовах неперервної педагогічної освіти. Розглянуто психолого-педагогічні й філософські концепції особистості та її структури, що становлять основу особистісно орієнтованого підходу. Висвітлено основні педагогічні умови процесу особистісно орієнтованого навчання.

***Ключові слова**: особистісно орієнтовані технології, майбутній учитель музики, неперервна педагогічна освіта.*

Постановка проблеми. Сучасні процеси гуманізації та демократизації суспільства, трансформації в сфері соціалізації людини обумовлюють необхідність удосконалення основних напрямів переходу від науково-технічної парадигми освіти, що орієнтує на засвоєння знань, умінь, навичок, до парадигми гуманістичної, спрямованої на особистісний розвиток і творчу самореалізацію особистості в культурі і соціумі, одним із шляхів якого є особистісно орієнтовані освітні технології. Необхідність виконання цих вимог ставить перед системою неперервної педагогічної освіти, яка має забезпечувати професійну досконалість і конкурентоспроможність майбутніх фахівців.

Разом з тим, вивчення стану професійної підготовки майбутніх учителів музики в системі неперервної педагогічної освіти вказує на те, що в особистісному розвитку студента у процесі його професійної підготовки існує низка суперечностей, а саме між:

– системою неперервної професійної підготовки вчителів музики, орієнтованої переважно на формування спеціальних знань й опанування відповідними технологіями та необхідністю розробки інноваціних дидактичних підходів і методів, що забезпечуватимуть розвиток особистості майбутнього вчителя музики, а також вдосконалюватимуть здатність до творчого саморозвитку та самореалізації;

– масовим характером підготовки фахівців мистецької сфери в умовах вищого навчального закладу та потребою в реалізації особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя музики;

– творчими й особистісними якостями майбутнього вчителя музики, на формування яких спрямована професійна підготовка у вищому навчальному закладі, та сучасними вимогами, нормами, стандартами професійної музично-педагогічної діяльності.

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

Подолання означених суперечностей, на нашу думку, потребує системного упровадження особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах неперервної педагогічної освіти, створення сприятливих умов для його особистісного й творчого розвитку, формування професійно-значущих якостей, необхідних для забезпечення успішного розв'язання завдань музично-педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові передумови виникнення особистісного підходу визначались у дослідженнях особистості в різних її аспектах (Б. Ананьєв, О. Бодальов, Л. Виготський, В. Ковальов, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, І. Сікорський, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях таких вчених, як К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, В. Давидов, В. Моляко, І. Якиманська та ін. Важливі передумови становлення особистісного підходу розроблялись у дослідженнях А. Алексюка, Г. Балла, І. Зязюна, В. Козакова, Г. Костюка, С. Максименка, Н. Ничкало, В. Семиченко, О. Пєхоти, Л. Пуховської, В. Чебишевої. Підґрунтям для розробки методики особистісно орієнтованого навчання в музичній педагогіці є праці авторів: С. Горбенка, Л. Масол, Н. Мозгальової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Я. Сверлюка, В. Шульгіної, О. Щолокової.

Мета статті – висвітлити сутність особистісно орієнтованих технологій в умовах неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розуміння особистості як самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і суб'єкта виховної взаємодії потребує пошуку нових технологій навчання, де особливо перспективним стає особистісно орієнтований підхід.

Оскільки, з погляду суб'єкта навчання, зміст освіти ділиться на зовнішній – середовище, і внутрішній, створюваний студентом при взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем, то під особистісно орієнтованим змістом освіти ми будемо розуміти всі види змісту освіти як зовнішнього, так і внутрішнього, склад і структура якого обумовлені забезпеченням чи відображенням розвитку особистості студента.

Як зазначає М. Чобітько [4], орієнтація на розвиток студента як особистості, індивідуальності й активного суб'єкта професійної діяльності може бути реалізована лише на гуманістично-демократичних засадах педагогічної діяльності викладача вищої педагогічної школи.

У сучасних умовах спрямованості освіти на особистісний розвиток майбутніх учителів навчальна діяльність все більше набуває характеру

діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними смислами і досвідом викладача і студента. Така організація професійної підготовки майбутніх вчителів, яка сьогодні отримала назву особистісно орієнтованої, можлива за умови розробки і впровадження сучасних технологій і моделей професійної освіти, що відповідають ідеї особистісно орієнтованої освіти.

Особистісно орієнтований підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, а також певним методологічним інструментарієм для організації навчально-виховного процесу, в основі якого сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностичних засобів гармонійного розвитку особистості.

Основу особистісно орієнтованого підходу становлять психолого-педагогічні й філософські концепції особистості та її структури, спрямованість особистості, духовний потенціал, духовний тезаурус особистості, особистісні психолого-педагогічні характеристики тощо.

Обґрунтовуючи теорію особистості С. Рубінштейн [3] підкреслював, що сутність особистості виявляється в здатності займати певну позицію, тобто особистості характерний такий рівень психічного розвитку, який дозволяє їй свідомо керувати власною поведінкою та діяльністю. Ідея даної концепції – створення умов для повноцінного прояву і розвитку таких функцій особистості: вибірковості, рефлексії, формування образу власного «Я», відповідальності та автономності особистості.

Як зазначають А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пєхота, національна система освіти, в руслі гуманістичної парадигми, реалізується через діяльність і має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб’єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій. Автор звертає увагу на особистісну спрямованість технологій навчання тих, кого навчають, на забезпечення їх особистісної поведінки, самоуправління й розвиток творчого потенціалу учасників дидактичного процесу. Такий підхід допомагає реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація, на думку авторів, сприяє актуалізації внутрішнього потенціалу особистості [2, 134–137].

На нашу думку, в процесі застосування особистісно орієнтованих технологій навчальний матеріал і навчально-виховний процес в цілому повинен бути персоналізованим. З цією метою в ході підготовки майбутніх фахівців потрібно використовувати такі форми, методи та способи його

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

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

організації, які апелювали б до власного професійно-особистісного досвіду студента, активізували його емоційну й інтелектуальну сфери, підключали їх до процесу пізнання.

В умовах неперервної педагогічної освіти особисітсно орієнтовані технології навчання спрямовані на забезпечення розвитку та саморозвитку особистості студента як суб'єкта пізнавальної та предметної діяльності, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід та надаючи йому змогу реалізувати себе в різних видах діяльності, адже особистісно орієнтоване навчання ґрунтується на принципі варіативності.

І. Якиманська [5] виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну. Специфіка соціально-педагогічної моделі полягає в тому, що вона зумовлює процес виховання з попередньо заданими якостями. Освітні інститути створюють структуру такої особистості. Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Технологія предметної диференціації будується на урахуванні складності та обсягу навчального матеріалу. Психологічна модель особистісно орієнтованого навчання спочатку зводилась до визнання відмінностей у пізнавальних здібностях студентів. При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності, завдяки чому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти.

На думку І. Беха, І. Якиманської [1; 5] застосування особистісно орієнтованих технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців, характеризується відповідними вимогами:

– гнучкість та варіативність навчально-виховного процесу, що потребує від майбутнього вчителя музики досконалого володіння музично-дидактичним матеріалом;

– позитивне оцінення та заохочення творчо-пізнавальних досягнень;

– проектування навчально-творчого процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, змісту музично-навчального матеріалу, педагогічних ситуацій, що виражається в органічному поєднанні репертуару, музично-дидактичних матеріалів, методичних рекомендацій, а також доцільному використанні інноваційних та інтерактивних технологій;

– диференціація та індивідуалізація музично-педагогічного процесу, з максимальним врахуванням творчо-інтелектуального рівня розвитку студентів, їхнього професійно-особистісного досвіду та творчих

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

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

можливостей у розробці та використанні індивідуальних завдань для самостійної творчої діяльності;

– діяльнісно-творчий характер музично-педагогічного процесу – формування та розвиток багатогранності навичок та умінь музично-творчої й навчальної діяльності студентів, необхідних для професійної та творчої самореалізації особистості;

– інтерактивність, що реалізується у систематичній активній взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу;

– проективність – розвиток творчої самосвідомості студентів, утвердження власної позиції в музично-навчальній діяльності; конструювання цілей і змісту музичного навчання і виховання у формі проекту особистісного саморозвитку та самореалізації, шляхом застосування технології навчального проектування для чіткого розуміння необхідності опанування професійними музично-педагогічними знаннями, уміннями та навичками для подальшого використання їх у професійній діяльності.

На нашу думку, однією з необхідних умов, що забезпечують ефективність особистісно орієнтованих технологій у системі неперервної педагогічної освіти є діалогічність педагогічної взаємодії.

Діалог як вирішальна умова ефективності спільної творчої взаємодії активних суб'єктів навчально-виховного процесу є характерною ознакою нової педагогічної парадигми.

Діалогічне педагогічне спілкування – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу і дає змогу відповідно до суб'єкт – суб'єктного принципу взаємодії викладача і студентів під час висловлювання виявити особистісне ставлення до предметної думки (І. Зязюн).

Педагогічне спілкування, організоване за принципом діалогічної взаємодії, відкриває нові шляхи для творчої самореалізації студентів, збагачення їхнього художньо-творчого потенціалу, оскільки щирість спілкування учасників діалогу забезпечує «особистісну формуючу функцію».

Досліджуючи унікальність діалогічних відносин необхідно підкреслити, що діалог є своєрідним всезагальним способом осягнення основ буття, особливою формою віднайдення себе у світі Істини, Краси і Добра.

Музично-естетичний розвиток учня відбувається в процесі діалогу його власної свідомості із зовнішніми стосовно неї свідомостями. Зовнішніми суб'єктами діалогу можуть бути як окремі персоналії (людське оточення), так і свідомість, сконцентрована у творах музичного мистецтва.

Необхідно відзначити, що процес спілкування відносно діалогу є його умовою, адже саме через спілкування формуються засоби і

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

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

передумови діалогу, реалізуються окремі думки, ідеї і рішення. Діалог створює умови для самовираження кожного з партнерів спілкування. Втім, характерна особливість діалогічного спілкування полягає не тільки у взаємному обміні інформацією, а й у створенні нових знань, осмисленні мотиваційного підгрунття творчої взаємодії.

Оскільки педагогічне спілкування передбачає комунікативну взаємодію вчителя і учнів, спрямовану на психологічну оптимізацію навчально-виховного процесу, важливого значення набуває досягнення діалогічного контакту, що характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до творчої взаємодії.

Справжній діалог можливий лише за умови, коли його організатором є сильна, творча й активна особистість, здатна повести за собою, «заразити» своїм предметом, спонукати до активної дії, тобто вчитель із високим творчим почуттям.

Діалогічному стилю педагогічного спілкування властиві: цілісний вплив на особистість студента, його ціннісно-смислові орієнтації, відкритість і щирість спілкування, високий рівень імпровізаційності під час спілкування, тобто готовність до новизни, орієнтація на діалог-дискусію, обговорення і, що найважливіше, поєднання доброзичливої вимогливості з довірою до самостійності студента.

Діалогічність педагогічного спілкування забезпечується такими дидактичними принципами:

а) доступність викладання і сприймання навчального музичного матеріалу;

б) систематичність і послідовність педагогічного впливу;

в) свідома й творча активність студентів.

Вплив діалогічної форми спілкування на емоційно-вольову активність особистості веде до позитивних змін у мотиваційно-потребнісній сфері майбутніх фахівців, спонукаючи їх до активної участі в генерації нових творчих ідей й формуючи стійкість при обстоюванні власних естетичних уподобань та оцінних суджень.

Педагогічний вплив з орієнтацією на діалогічний стиль педагогічного спілкування сприяє самовдосконаленню, активізує творчу самореалізацію та професійне зростання студентів.

Саме таке педагогічне керівництво, на нашу думку, якнайбільше стимулює виявлення власної індивідуальності та самостійності студентів, їхню творчу цілеспрямованість і здатність до компетентнісного та естетично-творчого самоаналізу.

Діалогічність педагогічного спілкування адекватно впливає на активізацію когнітивно-пізнавальної діяльності студентів, їхньої ініціативності, готовності до самостійного навчально-творчого пошуку, дає змогу стати рівноправним суб'єктом музично-педагогічного процесу у вищій школі, коригувати характер власної професійної, творчо-пошукової діяльності, усвідомлювати відповідальність за її результати.

Однією з основних умов діалогічного педагогічного спілкування є особистісно орієнтоване спрямування, при якому врахування індивідуальності особистості студента обумовлює основні критерії добору методичних засобів навчання.

У зв'язку із сучасною неогуманістичною реформою неперервної педагогічної освіти сутність підготовки майбутніх фахівців розглядається крізь призму внутрішнього світу особистості, її індивідуального розвитку як важливого чинника педагогічного впливу на неї.

Оскільки кожна особистість являє собою своєрідну сукупність потреб, мотивацій, настанов та емоційно-вольових особливостей, особистісний підхід до характеристики суб'єкта навчання потребує глибинних знань про індивідуальні особливості студента, зокрема про його обдарованість, рівень музично-творчого, й загального розвитку, ставлення до професії вчителя музики, навчальних матеріалів та форм їхньої репрезентації, а також про сформованість художнього мислення, аналітико-синтетичної діяльності, культури виявлення емоцій, почуттів і переживань.

Саме емоційно-естетичне забарвлення змісту професійно-особистісного і музично-виконавського досвіду студентів є плідним джерелом творчих пошуків, цілеспрямованості і наполегливості, самостійності та ініціативності в музично-творчій і навчальній діяльності.

Діалогічність педагогічного спілкування забезпечує функціональність основних педагогічних умов особистісно орієнтованого навчання:

1. Узгодження змісту навчання з індивідуальними особливостями та музичними здібностями студента:

– самостійне проектування студентом власної навчальної діяльності;

– самоусвідомлення власних психолого-фізіологічних можливостей з метою пошуку індивідуальних способів творчого самовдосконалення;

– музично-творче самовдосконалення особистості.

2. Створення ситуацій успіху в музично-навчальній діяльності студента:

– очікуваний успіх;

– неочікуваний успіх;

– колективний успіх;

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

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

– гедоністичний ефект.

3. Побудова діалогічності музично-педагогічного процесу:

– повага до партнера по музично-педагогічному спілкуванню;

– повага до себе;

– прийняття суб'єкта по спілкуванню таким, яким він є, орієнтація на його найвищі досягнення;

– згода щодо базових знань, норм, цінностей та цілей діалогу;

– толерантність як презумпція прийнятності;

– максимальне використання потенціалу культури діалогу.

4. Активізація творчої самореалізації студента:

– творча стимуляція;

– співтворчість;

– самостійна творчість.

Висновки. Отже, застосування диференційованого підходу в процесі особистісно орієнтованого навчання дає змогу використовувати як індивідуальні, так і колективні форми роботи, їхнє варіативне комбінування з орієнтацією на поступове ускладнення навчальних завдань.

При цьому важливого значення набуває добір специфічних організаційних форм і методів опрацювання музичного навчального матеріалу, зумовлених специфікою музичного мистецтва, а також створення диференційованої системи необхідних умов, традиційних та інноваційних методів і засобів педагогічного впливу, спрямованих на перспективу розвитку учнів, виховання особистісних оцінних суджень, формування готовності до свідомої естетичної творчості.

Таким чином, індивідуалізація навчально-виховного процесу в процесі застосування особистісно орієнтованих технологій передбачає ефективну організацію й стимулювання когнітивно-пізнавальної, музично-навчальної й художньо-творчої діяльності студентів, формування мотивації до постійного творчого і професійного самовдосконалення.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у варіативності форм музично-педагогічного процесу, що сприяє підвищенню ефективності реалізації єдності освітньої, виховної і розвиваючої функцій навчання в умовах неперервної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Освітні технології: навч.-методи. посіб. / [О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг.ред. О. М. Пєхоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

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

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

3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии (Мастера психологии) / С. Л. Рубинштейн. – Спб. : Питер, 1999. – 720 с.

4. Чобітько М. Г. Концептуально-педагогічні аспекти особистісно орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // Професійна та моральна культура в педагогічній системі : зб. наук. праць / [за ред. Г. Є. Гребенюка]. – Харків, 2003. – С. 169–178.

5. Якиманская И. С. Личностно ориентированная школа: критерии и процедуры анализа и оценки ее деятельности / И. С. Якиманская // Директор школы. – 2003. – № 6. – С. 27-36.

6. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированого общения / И. С. Якиманская – М. : Изд. фирма «Сентябрь», 2000. – 176 с.

РЕЗЮМЕ

Н. М. Попович. Сущность личностно ориентированных технологий в условиях непрерывного педагогического образования.

В статье проанализирована сущность личностно ориентированных технологий в условиях непрерывного педагогического образования. Рассмотрены психолого-педагогические и философские концепции личности и ее структуры, являющиеся основой личностно ориентированного подхода. Выделены основные педагогические условия процесса личностно ориентированного обучения.

***Ключевые слова**: личностно ориентированные технологии, будущий учитель музыки, непрерывное педагогическое образование.*

SUMMARY

N. Popovich. Essence personality of the focused technologies in the conditions of continuous pedagogical education.

In article personality the focused technologies in the conditions of continuous pedagogical education is analyzed. Psychology-pedagogical and philosophical concepts of the person and its structures which are a basis personality of the focused approach are considered. The basic pedagogical conditions of process personality the focused training are allocated.

Key words: personality the focused technologies, the future teacher of music, continuous pedagogical education.

УДК 37.(091)

О. А. Устименко-Косоріч
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто етапи та шляхи розвитку сербської баянно-акордеонної школи з урахуванням соціокультурних та національно-ментальних координат локально зазначеної країни. Визначено, що баянно-акордеонна школа Сербії є показником зміни «культурного знаку» суспільства, яка трансформується у процесі еволюції історико-культурних домінант країни.

***Ключові слова**: баян-акордеон, школа, імідж, культурний образ, трансформація, мистецтво, освіта, культура.*

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

Постановка проблеми. У період становлення національних виконавських шкіл проблеми педагогічної науки і практики переважно пов'язані з розвитком культури в усьому багатстві її загальнолюдського й історичного аспектів. Широке коло проблем, пов'язаних з розвитком баянно-акордеонної школи потребує врахування національно-ментальних координат сучасного сербського суспільства, що уможливлює виявлення кращих її сторін як національно-культурного феномена.

У контексті поставленої проблеми можна зазначити, що баянно-акордеонна школа стала унікальним прикладом зміни «культурного знаку», яке майже на очах двох-трьох поколінь пройшло шлях від інструмента народних гулянь, від «клубного» інструмента агітбригад до академічного інструмента «високого мистецтва», концертний та навчальний репертуар якого охоплює усі музичні твори світової класики та модерну.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам баянно-акордеонної школи присвячені окремі теоретичні дослідження вітчизняних авторів: Р. Безугла, Д. Варламов, М. Гордійчук, С. Грица, М. Давидов, І. Єргієв, А. Іваницький, М. Імханицький, Ф. Липс, А. Мирек, І. Мацієвський, М. Речменський, А. Черноїваненко, зарубіжних: А. Бейшлаг, М. Б'єлатич, Р. Благоевич, М. Велимирович, С. Властіч, Е. Гребовіч, Д. Девич, В. Мандіч, П. Марковац, Я. Раміч, Р. Петрович, З. Ракіч, Б. Собольчи, М. Степанович, М. Томіч, Е. Флоря.

Розглядаючи баянно-акордеонне виконавство тільки як одну із складових музичного процесу, автори водночас узагальнили цінний фактичний матеріал з історії світової музичної культури. У їх дослідженнях розкриваються різні аспекти музичної культури, аналізуються проблеми її історії і практики з позицій сучасної теорії й історії культури, естетики і мистецтвознавства, музичної педагогіки та освіти, піднімаються питання музичної соціології і критики. Наукова розробка цих важливих питань дозволила проникнути в сутність окремих явищ сербської баянно-акордеонної школи і визначити їх вплив на загальний процес культурного розвитку суспільства, проте і виявила ряд суперечностей. Різноманітність та неоднозначність тлумачення сутності таких понять як «музичний інструмент», «музична освіта», «професійне та самодіяльне мистецтво», «фольклор» тощо, дозволяє дійти висновку, що у процесі еволюції музичної культури, на кожному етапі її розвитку, зміст цих понять у теорії та історії культури постійно змінюється і трансформується.

Мета статті – дослідити розвиток сербської баянно-акордеонної школи у контексті національно-ментальних координат локально зазначеної країни,

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

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

визначити трансформацію баянно-акордеонної школи, яка відбувалась під впливом соціокультурних, економічних змін у сербському суспільстві.

Виклад основного матеріалу. У межах інструментознавства баянно-акордеонна школа розглядається як один з різновидів академічного народно-інструментального мистецтва. Сучасні вчені досліджують етапи розвитку музичного інструментального мистецтва, педагогічний досвід та особливості музичної освіти, виконавську та композиторську творчість, тощо.

Баянно-акордеонна школа – порівняно нова галузь музичної педагогіки та мистецтва, яке активно розвивається: розробляється нова, актуальна для сучасного суспільства наукова проблематика, в науковий обіг вводяться численні історичні джерела, що дають змогу об’єктивно висвітлювати історію баянно-акордеонного школи та розвиток музично-педагогічної науки.

Зазначимо, що сербська науково-теоретична база відносно вивчення питань становлення та розвитку національної баянно-акордеонної школи та музичної освіти дуже обмежена. В умовах розквіту сербського інструментальної школи та її статусу «світового лідера» шляхи розвитку баянно-акордеонної національної освіти залишаються за межами наукових інтересів. Атрибути національної баянно-акордеонної освіти в Сербії та досягнення в галузі виконавства залишаються саме власним досвідом сербських викладачів, які і є носіями педагогічних ідей школи «одного творця». Це пояснюється тим, що баянно-акордеонна школа в Сербії молодим музичним явищем у системі національної освіти.

Головним чинником у формуванні власної музично-педагогічної традиції вважаємо професійний досвід сербських викладачів, здобутий у вищих музичних навчальних закладах країн колишнього Радянського союзу, переважно в України та Росії. Професійний досвід радянських музичних шкіл був адаптований у сербській музично-педагогічній практиці випускниками, які розпочали свою педагогічну кар’єру в середніх та вищих мистецьких закладах Сербії. Але музично-технічна виконавська база та методи її розвитку в молодих баяністів-акордеоністів суттєво відрізняються від вітчизняних методик. Розвиток технічних здібностей у виконавця базується на основі традиційного віртуозного музичного матеріалу – сербських народних танців – «Коло». Емоційно-імпульсивний, напружений за змістом та технічний за викладом музичний матеріал стає для сербських баяністів-початківців своєрідним хобі, що позитивно впливає на розвиток технічних, художньо-естетичних здібностей виконавця.

У вітчизняній педагогічній практиці методи розвитку технічних навичок баяніста-акордеоніста базуються на вивченні гам, арпеджіо, етюдів, які не

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

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

мають художнього змісту та потребують емоційно-психологічних зусиль від молодих виконавців-баяністів. Єдність вітчизняних педагогічних традицій, що спираються на інтелектуально-творчій розвиток молодого виконавця та сербський педагогічних досвід, який ґрунтується переважно на досконалості технічних характеристик інструменталіста сформували власний національний «імідж» виконавської баянно-акордеонної школи Сербії з високими досягненнями на світовій арені.

Дослідник Я. Раміч уважає, що «*harmonika*» (с серб. – «гармоніка») була увезена в Сербію з Німеччини після Другої Світової Війни [3, 18]. Д. Мілановіч зазначає, що гармоніка з'явилась у сербському художньому побуті разом з радянськими солдатами в часи Другої світової війни. Запропонована дослідниками теорія походження гармоніки на теренах колишньої Югославії є визнаними в сучасному сербському музикознавстві. У теорії походження виникають деякі суперечності, адже дослідники не конкретизують який саме вид гармоніки розглядають у своїх дослідженнях. Якщо допустити, що у працях сербських музикознавців досліджено різні види гармонік (баян – російського походження та акордеон – як німецький інструмент), то подібні розбіжності в теорії походження інструмента є закономірними [4, 36].

Історія баянно-акордеонної школи в Сербії розпочинається з відкриття спеціальності «баян-акордеон» у системі професійної освіти. Перші класи баяна-акордеона були відкриті піаністом А. Факіним на базі приватної музичної школи «Звук» у 1942 році в Белграді. До 1962 року виховання баяністів-акордеоністів відбувалося саме на початковому освітньому рівні – музичній школі. Тільки у 1963 році відкрито спеціальність «баян-акордеон» у музичному училищі ім. К. Станковіча в Белграді за ініціативи В. Вуковіч-Терзіч. Однак, як свідчить аналіз наукової літератури з даної проблематики, власне науково-теоретична та методична діяльність в освітніх закладах за напрямом підготовки «баян-акордеон» розпочалася дещо пізніше і складалася з таких основних етапів:

1) 1940–1960 роки слід характеризувати як етап переважно збирання, описування та перших спроб осмислення накопиченого, численного за обсягом емпіричного матеріалу і розробки відповідних методик навчання баяністів-акордеоністів;

2) 1970–1980 роки відзначаються переходом до етапу аналітико-синтетичного дослідження баянно-акордеонного мистецтва;

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

3) 1990 – по теперішній час є етапом концептуально-методологічного синтезу зібраних та аналітично опрацьованих фактів. Саме ці роки відзначаються активізацією досліджень баянно-акордеонної школи в історичному аспекті. Що, на нашу думку, свідчить про нову тенденцію в осмислені його розвитку.

Отже, можна констатувати, що саме у другій половині XX століття розпочався процес формування і розвитку наукових засад баянізму й особливо методології баянно-акордеонного виконавства.

Важливими в межах досліджуваної теми, стали праці присвячені становленню та розвитку баянно-акордеонної школи Сербії в історичному аспекті. Значний фактологічний матеріал зібрано у праці З. Ракіча [2, 15].

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває наукова праця Я. Раміча, який визначив вплив розвинутих інструментальних культур на становлення баянно-акордеонної школи [3, 14]. Стрімкий розвиток баянно-акордеонної школи в Сербії в післявоєнний період автор пояснює тим, що баяністи-акореоністи використовували в педагогічній практиці традиції досконалих систем навчання вже усталених музично-інструментальних шкіл-партнерів (до останніх вчений відносить органну, фортепіанну і скрипкову освіту), які сформувалися в результаті тривалого накопичення художньо-педагогічної досвіду. Автор проаналізував концертний і педагогічний репертуар баяністів, проте зосередив свою увагу більше на професійно-академічному напрямі баянно-акордеонної школи.

На окрему увагу заслуговує наукова праця З. Ракіча, де вперше була зроблена спроба дослідити становлення професійно-академічного освіти в Сербії [2, 11]. Автор зібрав чисельний емпірично-фактологічний матеріал, історичні факти, простежив еволюцію баянно-акордеонного репертуару, проаналізував плани та навчальні програми за фахом середніх та вищих музичних навчальних закладів Сербії. Однак, аналіз процесів, що впливали на розвиток даного виду музикування, класифікація його напрямів та функцій, на наш погляд, потребують додаткових наукових досліджень. Дещо не відповідає змісту і назва дослідження: «Особливості розвитку баянно-акордеонної культури Сербії», адже в науковій роботі не встановлено період, який розглядається автором, тому текст дисертації здається дещо не систематизованим. Проте ці незначні недоліки не применшують значущості цієї праці. На нашу думку, є достатні підстави вважати, що дослідження З. Ракіча – це перше ґрунтовне наукове дослідження в сербському музикознавстві, присвячене історії становлення і розвитку професійно-академічного напряму сербського баянно-акордеонного мистецтва.

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

У кінці XX століття в сербському музикознавстві простежується тенденція дослідження взаємозв'язків між музичною етнічною культурою та іншими культурними явищами минулого та сучасного, прагнення розкрити і проаналізувати об'єктивні передумови становлення конкретних видів народно-інструментальних шкіл. Це передбачає, з одного боку, дослідження фольклорного компонента в розвитку баянно-акордеонної школи, а з іншого – впливу різних культурних явищ на її трансформацію і розвиток. Що, в свою чергу, обумовлює необхідність дослідження взаємодії традицій та інновацій в системі локально-інструментальної освіти з метою осмислення останньої як цілісного соціокультурного феномена.

Питання становлення і розвитку національних культур в Сербії є досить актуальним. Зазначену проблему досліджували А. Бодор, М. Босіч (розвиток національних культур в Сербії), Ф. Боже, (національні особливості культурних явищ), Г. Домяновіч, Д. Бранков (питання історико-культурної спадщини).

Аналіз культурологічної та музикознавчої літератури з означеної проблеми дозволив виокремити такі напрями наукових досліджень:

– народно-інструментальне мистецтво Сербії;
– взаємодія усталених інструментальних культур і баянно-акордеонного виконавства;
– інтонаційно-виражальні можливості баяна-акордеона;
– конструктивні особливості баяна-акордеона;
– електронна модифікація інструмента (баяна);
– виробництво інструмента;
– періодизація розвитку інструмента, різновиди інструмента;
– стилістичні особливості музики для баяна-акордеона;
– питання репертуарної політики баяністів;
– концепція художньої, аплікатурної і штрихової техніки баяністів.

Віддаючи належне науковій і практичній значущості розглянутих праць вітчизняних і зарубіжних учених, присвячених висвітленню різних аспектів баянно-акордеонної школи, можна констатувати, що дослідницькі інтереси науковців були зосереджені на окремих позиціях інструментального феномена.

Виникає певна парадоксальність – з одного боку, ми маємо значну кількість праць присвячених проблемам баянно-акордеонного мистецтва, а з іншого – незначна дослідницька увага до баянно-акордеонної музичної освіти, яка існує в Сербії майже півстоліття та є школою-лідером у світових

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

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

масштабах. Відсутні спроби систематичного дослідження баянно-акордеонної школи в соціально-історичному аспекті з розглядом передумов становлення і розвитку, а також аналізу системи музично-виконавської інструментальної освіти та її суспільно-функціональної сутності. Саме тому, баянно-акордеонна школа заслуговує на більш предметний і всебічний аналіз, що уможливлює глибше зрозуміти його соціокультурну природу, соціальні функції та суспільну значущість, виявити провідні тенденції в галузі музичної локально-інструментальної освіти, визначити педагогічний аспект й практичний сенс історичних та сучасних досягнень баянно-акордеонної школи Сербії.

Історією та теорією культури активно досліджуються соціокультурні процеси, їх типологія, структура та особливості. В умовах, коли в суспільстві домінували форми безпосередньої залежності між людьми, коли їх соціальний зв'язок був виражений у простій кооперації і сумісності – не виникало особливої потреби в розумінні цих процесів. Проте безпосередня залежність людей починає поступатися місцем опосередкованим зв'язкам (відносинам) в часі та просторі та виникає практична і теоретична необхідність в розумінні соціальних та соціокультурних процесів. Така потреба виникла і при вивченні сербської баянно-акордеонної культури.

Соціокультурні процеси являють собою розвиток суспільства в єдності його культурних і соціальних аспектів, що є результатом діяльності людини. При цьому культурний аспект включає сукупність способів і результатів діяльності людини (в тому числі і музичної), що стосуються як матеріальної (стосовно музичної сфери – це музичні інструменти, їх виробництво тощо), так і духовної сфери (ідеї, цінності, норми, зразки), а соціальний – сукупність відносин окремої особистості (суб'єкта) з іншими суб'єктами економічних, соціальних, ідеологічних, політичних, культурних відносин, що сформувалися у процесі цієї діяльності.

Культура будь-якого історичного періоду формується і розвивається під впливом деякої світоглядної системи як сукупності загальних ідей і принципів, що визначають функціонування різних сфер людської діяльності, в тому числі і музичної, крізь призму предметно-практичної діяльності, де остання розглядається як основа існування і розвитку людства [1, 10]. Ця система формується в процесі становлення адекватних їй соціально-економічних відносин і системи політичної ідеології. З цього моменту вона накладає істотний відбиток на всю діяльність суспільства і виступає по відношенню до неї як загальна культурна умова, що

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

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

призводить до розширення соціальних функцій культури, в тому числі й баянної (мова йде про ідеологічну, агітаційно-пропагандистську та патріотичну функції баянно-акордеонної культури).

Висновки. Сербська баянно-акордеонна школа є унікальним прикладом музичній культурі Сербії, в якій органічно синтезуються народні традиції та інноваційні здобутки і напрацювання.

Розглядаючи культурологічний принцип у висвітленні баянно-акордеонного феномену визначимо процес його розгалуження у трьох аспектах: *пізнавальний* – пізнання культури суб'єктом у процесі засвоєння знань, цінностей, отримання перших професійних навичок; *професіоналізований* – на базі навичок та вмінь суб'єкт стає носієм культурних цінностей; *культуротворчий* – суб'єкт як творець культури та конкретних її галузей (баяніст-акордеоніст – виконавець, вчитель та майстер своєї справи).

Сучасний рівень і стан культури, в тому числі і баянно-акордеонної, можливо зрозуміти, тільки в контексті розвитку історії, яка розглядає процеси спадкоємності на конкретно-історичному рівні, із врахуванням особливостей епохи, регіону, країни, конкретних історичних ситуацій. Звернення до культурно-історичних досліджень уможливило проаналізувати становлення та розвиток баянно-акордеонної культури в хронологічній послідовності подій, виявити певну соціально-економічну інфраструктуру виконавської школи локально зазначеної країни.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у дослідженні національно-ментальних, соціокультурних, функціональних, естетичних аспектів розвитку баянно-акордеонної школи Сербії для отримання нових наукових результаті у галузі виконавства та музичної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Р. І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мист. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Р. І. Безугла. – Київ, 2004. – 20 с.

2. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / З. Ракич. – Москва, 2004. – 21 с.

3. Рамич Я. Орнаментика в сербской народной инструментальной музыке для аккордеонна автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Я. Рамич. – Москва, 1999. – 21 с.

4. Milanovic D. Harmonika u umetnickoj muzici u Srbiji / D. Milanovic. – Vranjacka Banja, 2011. – 139 s.

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

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

РЕЗЮМЕ

Е. А. Устименко-Косорич. Культурологический анализ развития сербской баянно-акордеонной школы.

В статье рассмотрены этапы и пути развития сербской баянной-аккордеонной школы с учетом социокультурных и национально-ментальных координат локально указанной страны. Определено, что баянно-аккордеонная школа Сербии является показателем смены «культурного знака» общества, которая трансформируется в процессе эволюции историко-культурных доминант государства.

Ключевые слова: баян-аккордеон, школа, имидж, культурный образ, трансформация, искусство, образование, культура.

SUMMARY

O. Ustymenko-Kosorich. Culturological analysis of the of srbian development of srbian accordeon school.

The article describes the stages and the development of the Serbian accordions school sociocultural and national mental coordinate locally designated country. Determined that accordions school is an indicator of change in Serbia «cultural character» of society, which is transformed in the process of the evolution of historical and cultural landmarks of the country.

Key words: accordion, school, image, cultural image, transformation, art, education, culture.

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Бобрицька Г. С. Напрямки роботи зі студентами-математиками в Харківському імператорському університеті кінця XIX – початку XX ст. 3
Ворожбит В. В. Державне спрямування цілей і змісту духовно-морального виховання учнів загальноосвітніх закладів наприкінці 1840-х – 1864 рр. 9
Год Б., **Кравченко Д.** Наукові підходи дослідження проблеми професійної підготовки вчителя історії у вітчизняних педагогічних інститутах (1934–1958 рр.) 16
Грибан Г. П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів 25
Донченко Є. О. Роль Народного будинку в розвитку соціального виховання на Слобожанщині другої пол. XIX – поч. XX ст. 33
Завидівська Н. Педагогічна наука як джерело фундаменталізації сучасної системи непрофесійної фізкультурно-оздоровчої освіти 40
Іванюк А. І., **Венгловська О. А.** Нормативне забезпечення розвитку дошкільної освіти в Україні (II половина XX – початок XXI століття) 49
Іванюк А. І. Соціально-педагогічні виклики другої половини XX століття до підготовки педагогів для роботи в сільській школі 60
Кудикіна Н. В. Методологічний аспект дослідження проблем навчання української мови учнів початкової школи: середовищний підхід 72
Лобова О. В. Розвиток зарубіжної музичної педагогіки у XX столітті 78
Луців С. І. Розвиток шкільного театру в єзуїтських та братських школах України (кінець XVI – друга половина XVII ст.) 86
Міняйлова А. В. Проблема гуманістичного виховання особистості в історико-філософському контексті (від Античності до Відродження) 93
Мирошниченко В. О. Розвиток проектної технології в методиці навчання історії у другій половині XX ст. 103
Никитюк Л. В. Методи навчання природничих дисциплін у гімназіях України (друга половина XIX – початок XX століття) 111
Покришень Д. А. На допомогу вчителю: омніпрезентні інформаційно-комунікаційні технології 118
Приходько Г. В. Українська література XIX – початку XX століття як джерело вивчення історії педагогіки: гендерний контент-аналіз 124
Снагощенко В. В. Становлення та розвиток дитячих музеїв (XIX – початок XX ст.) 133
Фурса О. О. Деякі тенденції розвитку пострадянської системи дизайн-освіти 140

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Воєвутко Н. Ю. Періодизація розвитку системи професійної підготовки вчителів у республіці Кіпр у XX столітті 150
Гривкова О. Я. Реалізація гендерноорієнтованого підходу в університетах Німеччини 158
Кобзаренко Л. А. Інтегративні соціально-гуманістичні засади морально-ціннісного виховання в американській педагогіці 165
Поліщук Л. П. Шляхи формування загальноєвропейських принципів педагогічної освіти в умовах євроінтеграції 171

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

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

Постригач Н. О. Розвиток ідей європейського виміру у підготовці вчителя-європейця 179
Товчигречка Л. В. Форми організації двомовного навчання в університетах США 188
Чистякова І. А. Змістові та процесуальні засади діяльності інноваційних шкільних мереж Великої Британії та України 196

РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Іванова О. І., Басанець Л. М., Пащенко А. О., Свідлов Ю. І., Прощайло В. М. Особливості психофізіологічної адаптації учнів військового ліцею до специфічних умов навчання 206
Іонова І. М. Інтерес до реалізації творчого потенціалу старшокласників у навчальній проектній діяльності 211
Качур М. М. Інтегративні технології художнього краєзнавства як засіб патріотичного виховання молодших школярів 218
Мізерна Т. П. Модель та зміст моніторингу якості підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи 228

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бабкіна М. І. Інформаційне забезпечення в проектній діяльності студентів 239
Березюк Ю. В. Підготовка студентів до ознайомлення з критеріями побудови та відбору навчального матеріалу в підручниках з іноземної мови 247
Ващенко Л. Ф., Бардашевська Л. П. Готовність майбутніх учителів початкових класів до застосування технології «Розвиток критичного мислення» 253
Власенко К. В. Методика перевірки сформованості інтенсивної навчальної діяльності майбутніх інженерів у процесі навчання вищої математики 261
Глазунова Л. О. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя-філолога 268
Даньшева С. О. Принципи відбору змісту освіти в системі формування професійної мобільності майбутнього конкурентоздатного інженера 274
Канівець М. В., Михайличенко В. Є. Я-концепція та її роль у професійно-особистісному саморозвитку майбутніх інженерів 282
Кубіцька О. А. Формування народознавчої компетентності студентів педагогічних коледжів 291
Кучер А. В. Тренінг як засіб формування вмінь професійного спілкування майбутніх економістів-аграрників 297
Микитюк С. О. Освітнє середовище як ресурс якості підготовки педагогів у ВНЗ 308
Нестеренко В. В. Підходи до організації самостійної роботи студентів-заочників у системі вищої професійної освіти 316
Потапова Н. В. Психолого-педагогічні умови активізації навчальної діяльності майбутніх учителів 325
Тамаркіна Л. Т. Характеристика самостійної роботи як засобу навчальної діяльності студентів ВНЗ 331
Хом'юк І. В. Система роботи викладача в контексті формування базового рівня професійної мобільності майбутніх інженерів 337

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

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

Цина А. Ю. Діагностика станів майбутніх учителів у охороні праці галузі професійної освіти 345
Чорна Н. Б. Діагностика готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей 356

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Александрова Н. М. Ціннісна складова управлінської культури викладача 363
Алімасова Д. П. Підготовка майбутніх менеджерів до професійної діяльності в сучасних умовах 373
Сергеєва Л. М. Сучасні технології управління розвитком професійно-технічного навчального закладу 383

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Базиль Л. Інновації у формуванні літературознавчої компетентності майбутніх словесників 391
Лущик М. В. Методичні рекомендації щодо використання відео у навчанні аудіювання текстів другою іноземною мовою 402
Пушкар Т. М. Діалогічне навчання як чинник формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів 410
Трифонова О. С. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 418
Ушакова Н. І. Методи моделювання та експерименту у створенні підручника з російської мови для іноземних студентів 427
Шульга І. М. Завдання та структура адаптаційно-коректувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів 1 курсу нефілологічного профілю навчання 436

РОЗДІЛ VII. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Кривцова О. Я. Особливості усного мовлення підлітків із заїканням 443
Ласточкіна О. В. Пізнавальні завдання у навчанні дошкільників з порушеннями мовлення 450
Лупаренко С. Є. Комп'ютер і дитина: приховані загрози 456

РОЗДІЛ VIII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Полубоярина І. І. Проблема інтерпретації музичного твору у процесі професійної підготовки музично обдарованих студентів 466
Попович Н. М. Сутність особистісно орієнтованих технологій в умовах неперервної педагогічної освіти 474
Устименко-Косоріч О. А. Культурологічний аналіз розвитку сербської баянно-акордеонної школи 482

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Бобрицкая Г. С. Направления работы со студентами-математиками в Харьковском императорском университете конца XIX – начала XX ст. 3
Ворожбит В. В. Государственное направление целей и содержания духовно-нравственного воспитания учащихся средних заведений в конце 1840-х – 1864 гг. 9
Год Б., Кравченко Д. Научные подходы исследования проблемы профессиональной подготовки учителя истории в отечественных педагогических институтах (1934–1958 гг.) 16
Грибан Г. П. Методическая система физического воспитания студентов аграрных университетов 25
Донченко Е. А. Роль Народного дома в развитии социального воспитания на Слобожанщине второй половины XIX – начала XX ст. 33
Завыдивская Н. Педагогическая наука как источник фундаментализации современной системы непрофессионального физкультурно-здоровительного образования 40
Иванюк А. И., Венгловская Е. А. Нормативное обеспечение развития дошкольного образования в Украине (вторая половина XX – начало XXI столетия) 49
Иванюк А. И. Социально-педагогические вызовы второй половины XX столетия к подготовке педагогов для работы в сельской школе 60
Кудыкина Н. В. Методологический аспект исследования проблем обучения украинскому языку учащихся начальной школы: средоориентированный поход 72
Лобова О. В. Развитие зарубежной музыкальной педагогики в XX веке 78
Луцив С. И. Развитие школьного театра в иезуитских и братских школах Украины (конец XVI –вторая половина XVII в.) 86
Миняйлова А. В. Проблема гуманистического воспитания личности в историко-философском контексте (от Античности к Возрождению) 93
Мирошниченко В. А. Развитие проэктной технологии в методике обучения истории во второй половине XX ст. 103
Никитюк Л. В. Методы обучения естестенных дисциплин в гимназиях Украины (вторая половина XIX – начало XX века) 111
Покришень Д. А. В помощь учителю: омнипрезентные информационно-коммуникационные технологи 118
Приходько А. В. Украинская литература XIX – начала XX столетия как источник изучения истории педагогики: гендерный контент-анализ 124
Снагощенко В. В. Становление и развитие детских музеев (XIX – начало XX вв.) 133
Фурса О. А. Некоторые тенденции развития постсоветской системы дизайн-образования 140

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Воевутко Н. Ю. Периодизация развития системы профессиональной подготовки учителей в Республике Кипр в XX веке 150
Гривкова Е. Я. Реализация гендерно ориентированного подхода в университетах Германии 158

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

Кобзаренко Л. А. Интегрированные социально-гуманистические основы морально-ценностного воспитания в американской педагогике 165
Полищук Л. П. Пути формирования общеевропейских принципов педагогического образования в условиях евроинтеграции 171
Постригач Н. О. Развитие идей европейского измерения в подготовке учителя-европейца 179
Товчигречка Л. В. Формы организации двуязычного обучения в университетах США 188
Чистякова И. А. Содержательные и процессуальные основы деятельности инновационных школьных сетей Великобритании и Украины 196

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ НАУЧНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Иванова О. И., Басанец Л. М., Пащенко А. О., Свидлов Ю. И., Прощайло В. М. Особенности психофизиологической адаптации учащихся военного лицея к специфическим условиям обучения 206
Ионова И. Н. Интерес к реализации творческого потенциала старшеклассников в учебной проектной деятельности 211
Качур М. М. Интегративные технологии художественного краеведения как средство патриотического воспитания младших школьников 218
Мизерная Т. П. Модель и содержание мониторинга качества подготовки по иностранному языку учеников среднеобразовательной школы 228

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бабкина М. И. Информационное обеспечение в проектной деятельности студентов 239
Березюк Ю. В. Подготовка студентов к ознакомлению с критериями построения и выбора учебного материала в учебниках иностранного язика 247
Ващенко Л. Ф., Бардашевская Л. П. Готовность будущих учителей начальных классов к применению технологии «Развитие критического мышления» 253
Власенко К. В. Методика проверки сформированности интенсивной научной деятельности будущих инженеров в процессе обучения высшей математики 261
Глазунова Л. А. Формирование эстетической компетентности будущено учителя-филолога 268
Даньшева С. О. Принципы отбора содержания образования в системе формирования профессиональной мобильности будущего конкурентоспособного інженера 274
Канивец М. В., Михайличенко В. Е. Я-концепция и ее роль в профессионально-личностном саморазвитии будущих инженеров 282
Кубицкая Е. А. Формирование народоведческой компетентности студентов педагогических колледжей 291
Кучер А. В. Тренинг как средство формирования умений профессионального общения будущих экономистов-аграрников 297
Микитюк С. А. Образовательная среда как ресурс подготовки педагогов в вузе 308
Нестеренко В. В. Подходы к организации самостоятельной работы студентов-заочников в системе высшего профессионального обазования 316
Потапова Н. В. Психолого-педагогические условия активизации учебной деятельности будущих учителей 325

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

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

Тамаркина О. Л. Характеристика самостоятельной работи как средство научной деятельности студентов вузов 331
Хомюк И. В. Система работы преподавателя в контексте формирования базового уровня профессиональной мобильности будущих инженеров 337
Цина А. Ю. Диагностика состояний будущих учителей в охране труда сферы профессионального образования 345
Чёрная Н. Б. Диагностика готовности к профессиональному саморазвитию будущих учителей искусства 356

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Александрова Н. Н. Ценносная составляющая управленческой культуры преподавателя 363
Алимасова Д. П. Подготовка будущих менеджеров к профессиональной деятельности в современных условиях 373
Сергеева Л. Н. Современные технологии управления развитием профессионально-технического учебного заведения 383

РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Базиль Л. Инновации в формировании литературоведческой компетентности будущих словесников 391
Лущик М. В. Методические рекомендации по использованию видео в обучении аудированию текстов на втором иностранном языке 402
Пушкар Т. Н. Диалогическое обучение как фактор формирования коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов 410
Трифонова О. С. Формирование коммуникативно-речевых умений у будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений 418
Ушакова Н. И. Методы моделирования и эксперимента в создании учебника по русскому языку для иностранных студентов 427
Шульга И. Н. Задачи и структура адаптационно-коррректировочного тренинга по русскому языку для иностранных студентов 1 курса нефилологического профиля обучения 436

РАЗДЕЛ VII. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кривцова О. Я. Особенности устной речи подростков с заиканием 443
Ласточкина Е. В. Познавательные задания в обучении дошкольников с нарушениями речи 450
Лупаренко С. Є. Компьютер и ребенок: скрытые угрозы 456

РАЗДЕЛ VIII. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Полубоярина И. И. Проблема интерпретации музыкального произведения в процессе профессиональной подготовки музыкально одарённых студентов 466
Попович Н. М. Сущность личностно ориентированных технологий в условиях непрерывного педагогического образования 474
Устименко-Косорич Е. А. Культурологический анализ развития сербской баянно-акордеонной школы 482

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

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

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Bobrytska G. Work assignments with students-mathematicians in Kharkov university end of XIX – XX began 3
Vorozhbit V. The state goal orientation and the content of spiritual and moral education of general education institutions students in the end of 1840–1864....9
God B., Kravchenko D. Scientific research approaches issues training teacher of history in home pedagogical institute (1934–1958 biennium) 16
Gryban G. Methodological system of agrarian universities students physical education 25
Donchenko E. People's house as an institution of social education at Slobozhanina at the second half of the XIX – beginning of the XX century 33
Zavydivs'ka N. Pedagogical science as source of fundamentalization of modern system of lame physical training and health-improving education....40
Ivanyuk A., Venhlovska E. Regulatory support of preschool education development in Ukraine (second half of XX– beginning of XXI century) 49
Ivanyuk A. Socio-pedagogical challenges of the second half of XX-th century to the preparation of teachers to work in village school 60
Kudykina N. Methodological aspects of research problems of training ukrainian language elementary school students: environmental approach 72
Lobova **O**. Development of foreign musical pedagogics in the XX century 78
Luciv S. Development of scool theater in the jesuit schools and brotherhood school of Ukraine (late XVI – the second half of the XVII century)....86
Minyaylova A. The problem of personality humanistic education in historical and philosophical context (from Antiquity to Renaissance) 93
Miroshnichenko V. The development projection technology in teaching history in second half XX century 103
Nikityuk L. Methods of teaching of natural education are in gymnasium of Ukraine (the second half of the XIX-th the beginning of XX-th century) 111
Pokryshen D. To help teachers: omnipresent ICT 118
Prihodko A. Ukrainian fiction and poetry of the XIX – beginning XX century as a source research of history of pedagogic: gender content-analysis 124
Snagoschenko V. Becoming and development of child's museums (XIX – beginning of XX century)....133
Fursa O. Some development tendences of post-soviet system of design education....140

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Voyevutko N. Periods of development of teachers training system in the Republic of Cyprus in the XX century 150
Grivkova O. The implementation of gender-oriented approach in the universities of Germany....158
Kobzarenko L. The integrated socially-humanistic bases of morally-valuable education in the American pedagogics 165
Polischuk L. The ways of formation of all – european principles of pedagogical education in the condition of eurointegration 171
Postrygach N. Development of the ideas of the european dimension in training of european teacher....179

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

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

Tovchigrechka L. Organizational forms of bilingual instruction in the USA universities 188
Chystyakova I. The contentive and processual bases of the innovative school networks activity of Great Britain and Ukraine 196

SECTION VIII. THEORY AND METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION

Ivanova O., Basanets L., Pashchenko A., Svidlov Yu., Proshchaylo V. Features of psychophysiological adaptation of the students of the military lyceum to specific conditions of training 206
Ionova I. The interest of senior pupils to realization of creative potential in project activities 211
Katchur M. The integratiive technology of artistic ethnography as a way of junior school children patriotic education 218
Mizerna T. The model and content of monitoring of quality pupils' preparation in foreign language of secondary school 228

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Babkina M. The dataware of student projecting activity 239
Berezyuk Yu.Students' preparation to the introduction of the criteria of construction and selection of educational material in the foreign languages textbooks 247
Vashchenko L., Bardashevskaya L. Readiness of future primary school teachers to using technology «Critical thinking development» 253
Vlasenko K. The methodology of experimental verification of future engineers' intensive educational activity in the process of higher mathematics studying 261
Glazynova L. Forming of aesthetic competence of a future teacher 268
Dansheva S. The principles of choice of curriculum in the system of professional mobility 274
Kanivets M., Michaylichenko V. Self-concept and its role in professional and personal self-development of future engineers 282
Kybicka O. The forming of ethnological competence of students of pedagogical collage 291
Kucher **A**. Training as means of forming professional communication skills of future economists of agrarian profile 297
Mykytyuk S. Educational environment as a resource of training teachers in high school 308
Nesterenko V. The approaches to part-time students' independent work within the system of higher professional education 316
Potapova N. Psychological and pedagogical conditions of future teachers educational activity activation 325
Tamarkina O. Characteristics of students' independent work as a means of learning activity of students of higher educational establishments 331
Khomyuk I. System of teacher to the formation basic level of professional mobility future engineers 337
Tsyna A. Diagnostics of future teachers' states in the labour protection in the sphere of professional education 345
Chorna N. Diagnostics of readiness to professional self-development of the future teachers of arts 356

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

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

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES

Aleksandrova N. Value component of teacher's governance culture.....363
Alimasova D. Preparation of future managers to professionally in modern conditions 373
Sergeyeva L. Modern technologies of managing the development of vocational education and training institutions.....383

SECTION VI. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Bazil L. Innovations in formation literary competence of future philologists.....391
Lushchyk M. Methodological recommendations on using video in teaching listening to texts in second foreign language.....402
Pushkar T. Dialogic teaching as a factor of forming communicative competence of future teachers-philologists.....410
Trifonova O. The forming of communicative-speech abilities of future teachers of preschool educational establishments.....418
Ushakova N. Modelling and experiment methods in creation of russian language manuel for foreign students 427
Shulga I. The tasks and structure of the russian language adapting-correcting training for the first year foreign students of non-philological specialities.....436

SECTION VII. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Krivtsova O. Features of speech of teenagers with stuttering.....443
Lastochkina E. Cognitive tasks in learning of senior preschool children with difficult speech 450
Luparenko S. Computer and child: hidden threatens.....456

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Poluboyarina I. The Problem to interpreting the music product in process of the training music gifted student.....466
Popovich N. Essence personality of the focused technologies in the conditions of continuous pedagogical education 474
Ustymenko-Kosorich O. Culturological analysis of the of srbian development of srbian accordeon school.....482

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
№ 6 (24), 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 25.06.2012.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 70.

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.