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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (30), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

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 29.04.2013 № 9)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – 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;
О. С. Чашечникова – 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;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор)

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

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 37(470+571)(092)

І. Г. Гончар
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ІДЕЇ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ – ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ К. ВЕНТЦЕЛЯ

У статті цілісно висвітлено погляди К. Вентцеля на проблему формування підростаючого покоління. Визначено, що основою ідеального вільного суспільства педагог бачив вільну індивідуальну особистість дитини. На основі ретроспективного аналізу виокремлено й охарактеризовано головні ідеї вільного виховання вченого: самобутності дитини та її права на вільний вибір шляхів самореалізації, «Культу дитини», формування особистості на основі природних задатків та в гармонії з оточуючим природним середовищем, індивідуалізації навчання та виховання, розвитку творчих здібностей дитини. З'ясовано, що погляди вченого збудовані на ґрунті дитиноцентризму та становлять цілісну педагогічну систему, елементи якої перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємоузгодженості.

***Ключові слова**: ідеї вільного виховання, свобода, навчання, виховання, індивідуалізація, виробнича праця, «Культ дитини».*

Постановка проблеми. Динаміка змін, що відбуваються у всіх сферах життя сучасного суспільства, орієнтація на демократичні основи, що передбачають забезпечення широких свобод людини у всіх сферах її життєдіяльності, гуманістична спрямованість сучасної української освіти, формування педагогічного ідеалу саморозвитку особистості – вимагає пошуку нових парадигм розвитку педагогічної науки і практики. У зв'язку з цим актуалізується звернення до теорії вільного виховання як напряму реформаторської педагогіки початку ХХ століття та, зокрема, творчої спадщини К. Вентцеля як одного з яскравих представників означеної педагогічної течії.

Аналіз актуальних досліджень. Історіографічний огляд показав, що вивченню педагогічних поглядів К. Вентцеля присвячені роботи М. Богуславського, Б. Бім-Бада, С. Єгорова, Г. Корнетова, З. Равкіна, Є. Плеханова, М. Стеклова та ін. Крім того, філософсько-антропологічні погляди К. Вентцеля розглянуті в дисертаційному дослідженні І. Гелашвілі, ідеї космічної педагогіки – в роботі І. Пушкіної, гуманістичні основи виховання – в дослідженнях Г. Рєпіної, О. Кудрицької та ін. До аналізу філософських і психолого-педагогічних положень ученого зверталися: Л. Ворошилова, В. Зайцев, Т. Лобачова, С. Радіонова, Н. Самойліченко,

Т. Толмачова та ін. Однак, разом з тим залишаються недостатньо глибоко вивченими ідеї вільного виховання К. Вентцеля. Цілісного дослідження означеного аспекту творчої спадщини вченого у вітчизняних педагогічних розвідках не здійснювалося.

Мета статті – на основі системного ретроспективного аналізу творчої спадщини К. Вентцеля узагальнити погляди вченого на проблему формування підростаючого покоління та виокремити ідеї вільного виховання.

Виклад основного матеріалу. Ідеї вільного виховання К. Вентцеля, що відображають загальнопедагогічний контекст поглядів ученого, являють собою синтез різних думок філософів, соціологів, педагогів: творча еволюція А. Бергсона, природовідповідністьЖ.-Ж. Руссо, суспільно-корисна праця Н. Лубенця, цінність життя Е. Дюринга, проблема естетичного виховання Я. Мамонтова, сутність авторитету А. Штеймана, розуміння свободи Л. Толстого, процес виховання Ф. Фребеля. Вчений був переконаний, що педагогіка свободи є природною спадкоємицею всього попереднього розвитку педагогічної думки, «…лінія якої йде від Монтеня, Коменського, Песталоцці, Руссо, Фребеля та ін. і завершується теорією вільного виховання як необхідним висновком, який повинен бути зроблений з тих великих думок, що були висловлені педагогами попередніх століть» [4,6].

Щиро захоплений ідеєю свободи педагог йшов до розуміння її суті відштовхуючись від філософських поглядів, де, з одного боку, вона постає в гармонії цілісності та єдності з природою людини, а засобом її реалізації є суспільне життя та кооперація, а з іншого – як одна із умов розвитку вільної творчої особистості. К. Вентцель був переконаний, що свободою повинні бути пронизані повністю усі компоненти структури педагогічного процесу. Таким чином, вона у поглядах вченого набувала статусу системоутворювального фактору, який «є і початок і кінцева мета».

К. Вентцель бачив основою ідеального вільного суспільства вільну індивідуальну особистість,»звільнена дитина – це альфа і омега всіх свобод, це єдина і справжня гарантія їх повного і загального здійснення» [2, 17]. Тому істинним виховним ідеалом у поглядах ученого постає забезпечення вільного розвитку дитини, звільнення її від гніту дорослих, «які б м’які та гуманні форми він не приймав». Зокрема, педагог вбачав недоцільним існування навчального плану, оцінок та іспитів. Він був переконаний, що ці елементи, які є атрибутами традиційної школи, нічого, окрім страху, агресії та розчарування, не можуть дати дитині. Вчений вважав, що в основі навчального процесу повинно лежати не оцінювання

чи нав'язування власних переконань, а намагання створити атмосферу доброзичливості, віри в сили дитини та її можливості. Таким чином, опора на природні здібності вихованця, відсутність у нього страху перед фізичним покаранням або моральним приниженням, надання учням свободи вибору виду діяльності, вчителя, методу навчання – все це головним чином лежить в основі ідеї К. Вентцеля щодо самобутності дитини та її права на вільний вибір шляхів самореалізації.

Унаслідок позиціонування дитини у педагогічному процесі як повноцінної особистості, творця свого власного «Я», у творчій спадщині вченого знаходить своє відображення ідея «Культу дитини», в межах реалізації якої К. Вентцель намагався організувати навчальний процес таким чином, щоб початковою ціллю в ньому виступала сама дитина, її розвиток та добробут.

Учений був переконаний, що первинною метою виховання не може бути ні релігія, ні суспільство, ні культура в цілому, «…але дитина <…> є те сонце, навколо якого повинна обертатися вся система виховання» [3, 18]. Виходячи з цього,педагог центральною фігурою у процесі навчання і виховання поставив не вихователя, як це було притаманно традиційній школі, а вихованця. К. Вентцель запевняв, що весь педагогічний процес потрібно побудувати так, щоб він мав характер досягнення дитиною цілей, які вона визначила для себе сама, а не тих, які для неї сформували ззовні. Вчений був переконаний, що це дасть змогу дитині не лише оволодіти системою знань, а й опанувати методи певної науки, стати самостійним шукачем істини. Такі міркування логічно привели педагога до ідеї «Культу дитини», до думки, що на дітей потрібно дивитися як на повноцінну особистість, що поступово формується шляхом творчої діяльності, творчого розвитку, як на самобутніх, самостійних індивідуальностей.

Визнаючи дитину найвищою цінністю суспільства К. Вентцель закликав громадськість зробити все можливе для того, щоб кожен момент її життя був сповнений подіями, емоціями, думками і мав значення сам по собі, а не як перехідна ланка до більш зрілого віку. Вчений добре розумів, що присутність у душі дитини внутрішнього відчуття щастя залежить від того, наскільки раціонально, доцільно та природно організовано дорослими її життя, чи відповідає воно законам її внутрішньої природи і навколишнього світу, чи співзвучне воно її особистому «Я». Саме тому, у процесі навчання та виховання особистості педагог радив дорослим у першу чергу відштовхуватися від вимоги: все для щастя дитини, її радості, задоволення.

Слідуючи Ж.-Ж. Руссо, К. Вентцель важливого значення у процесі навчання та виховання надавав принципу природовідповідності, який покладено в основу його ідеї формування особистості на основі природних задатків та в гармонії з оточуючим природним середовищем.

Учений добре розумів, що кожна дитина, як природна істота, володіє певними особливостями психіки, специфічними рисами і властивостями духовної сфери, і тому у процесі розробки теорії вільного виховання зробив акцент на обов'язку дорослих слідувати тій основі, яка закладена в особистості з самого початку. Сутність процесу виховання вчений бачив у тому, щоб сприяти розвитку дитини, відповідно до її природних закономірностей, розкриваючи таким чином індивідуальні особливості та закладений від народження потенціал.

Категоричними погляди К. Вентцеля були й стосовно необхідності виховання в гармонії з природним оточуючим середовищем. Він був переконаний, що в природі закладено щедрий наочний матеріал, що дасть змогу дитині не лише вивчати явища навколишньої дійсності, а й стане тим фундаментом, на основі якого розквітне творчий потенціал дитини. З огляду на це педагог закликав дорослих: «Поставте дитину якомога ближче до природи, <…> дайте можливість як дитині вільно діяти на природу, так і природі на неї, пробуджуючи та приводячи в дію ті чи інші її здібності, даючи щедрий та багатосторонній матеріал для тренування всіх органів її відчуттів» [4, 15].

Намагаючись організувати навчально-виховний процес у єдності та гармонії із потребами і бажаннями дитини, К. Вентцель,як й інші представники теорії вільного виховання (І. Горбунов-Посадов, М. Клечковський, В. Рахманов),прагнув гуманізації освіти, і тому в поглядах педагога ми знаходимо ідею індивідуалізації навчання та виховання.

Учений вважав, що проблема освіти – це насамперед проблема індивідуальної освіти. Розглядаючи кожну дитину як окрему особистість зі своїми рисами та якостями, він жорстко критикував тогочасну систему навчання, вважаючи, що вона навіть при найкращих намірах самим грубим чином порушує права дитини. К. Вентцель намагався переконати громадськість у тому, що кожна дитина потребує своєї особливої системи навчання, і ця система, як проблема, стоїть перед вихователем, «…вона не є щось готове, вона повинна бути ним знайдена, при цьому, навіть натрапивши на її слід, йому доведеться її постійно переробляти та виправляти, і в нього ніколи не буде і не може бути упевненості у тому, що вона остаточно встановлена» [4, 7].

Схожі міркування у К. Вентцеля виникали й стосовно навчальних програм. Беручи за основу антропологічні знання природних сил дитини, педагог відмовлявся визнавати обов'язковість навчальної програми, оскільки вважав, що вона орієнтована на абстрактного учня, а не на конкретну дитину. Більше того, вчений був переконаний, що сумлінне виконання встановленого плану дітьми породжує конфронтацію між ними і вчителем. Тому на місце об'єктивної обов'язкової програми К. Вентцель пропонував поставити програму суб'єктивну, як «вільний максимум знань для кожного». В такому випадку знання дійсно будуть асимілюватися, і дитина отримає можливість засвоювати те коло і обсяг наук, який вона може засвоювати.

Що стосується процесу виховання, то тут, по аналогії із навчанням, К. Вентцель в його основі бачив індивідуальний підхід. Він був переконаний, що виховний процес – це в першу чергу «…активні дії для того, щоб той розмитий образ індивідуальної людської особистості, який спить у дитині, в усій її психологічній та фізичній організації, прийняв, шляхом мимовільного органічного росту і розвитку, зрозумілі опуклі та чіткі форми» [4, 9]. Цим самим педагог ще раз наголошував на тому, що дорослі мають справу з індивідуальною особистістю, яка слідує власним законам розвитку, і тому головним завданням для вихователя постає зрозуміти та відкрити ці закони. Таке тлумачення виховного процесу змінює позицію дитини в очах дорослого із бездушного матеріалу на креативного творця свого власного світу. Поділяючи погляди відомого філософа А. Бергсона, який критикував звичний метод взаємостосунків вихователя і дитини, що ґрунтується на інтелектуальних основах і не містить у собі душевної складової, К. Вентцель закликав педагогічну спільноту у виховному процесі використовувати не академічні знання та суху теорію, а душевну складову, яка дасть можливість інтуїції зрозуміти те коло завдань, яке стоїть перед вихователем по відношенню до конкретної особистості.

Таким чином, намагаючись реалізувати ідею індивідуалізації навчання та виховання, К. Вентцель змінив не лише сутність навчально-виховного процесу, його завдання і методи, а й форму виховних стосунків, перетворивши їх із суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну. Подібне ставлення до дитини як до рівноправного партнера примушувало відмовитися сприймати процес освіти лише як передачу знань і дозволяло визнати вихованця – носія активності, джерело пізнання і перетворення дійсності, прийняти неминучість розвитку самостійності, ініціативи, творчості дитини, перетворюючи цим самим весь навчально-вихований

процес із навмисного формування дитини в сприяння її повноцінному гармонійному розвитку.

На останок слід розглянути ще одну ідею, яку К. Вентцель намагався реалізувати в межах теорії вільного виховання – розвиток творчих здібностей. Надавши дитині можливість вільно розвиватися, висловлювати свою життєву позицію, формувати власний етичний ідеал, бути творцем, як себе самого, так і навколишнього середовища, вчений остерігався лише одного – пасивності. Тому від вихователя як істинного визволителя внутрішніх сил він вимагав організувати весь навчально-виховний процес таким чином, щоб «…діти весь час були активні, а не пасивні»[1, 85]. Учений добре розумів, що апатія дитини до власного життя, небажання проявляти свою позицію та ініціативу – це те, що виступає руйнівним фактором для теорії вільного виховання.

Намагаючись сформувати активну творчу особистість, К. Вентцель бачив доцільним розпочати роботу в цьому напрямку із забезпечення повноцінного функціонування та розвитку всіх органів чуття дитини (зору слуху, нюху, дотику тощо). Він був переконаний, що це стане тим базисом, тією основою, яка дасть можливість дитині отримати знання, необхідні для життєдіяльності, накопичення та збагачення досвіду, самореалізації.

Розвиток органів чуття дитини як спосіб стимуляції активності в поглядах К. Вентцеля постає лише першим кроком на шляху до головного завдання – розвитку творчих здібностей. Педагог добре розумів, що творча, креативна особистість ніколи не стане пасивною по відношенню до свого життя. Вона буде тією запорукою формування не лише власного «Я», а й посяде важливе місце у процесі творення суспільної свідомості.

К. Вентцель був переконаний, що основою формування активної особистості, запорукою розвитку її творчого потенціалу може стати вільна виробнича праця. Вона в поглядах ученого виступає «наріжним каменем» вільного виховання та постає головним засобом як досягнення в дитині вищого розвитку волі,її фізичних і психічних якостей, так і методом розвитку творчих здібностей. Педагог вважав, що вільна виробнича праця є тією формою роботи, «…в якій ми беремо участь усім нашим єством, у яку ми вкладаємо все наше «Я»; це є такий різновид діяльності, що подає на нас запит як на цілісну особистість, а не тільки той чи інший бік» [4, 17].

Щиро захоплений ідеєю розвитку творчої активності дитини за допомогою вільної виробничої праці К. Вентцель запевняв, що вона не лише дає змогу дитині проявити свою індивідуальність, своє єство та сприяє інтелектуальному розвиткові. Крім того, вона виступає в ролі

«тренажера», який зміцнює вольові якості та дає можливість отримувати знання, народжені з середини, істини, відкриті особисто, а не нав'язані ззовні. Намагаючись якомога більше внести виробничої праці в життя дитини, вчений покладав турботу про це на вихователів. Головним завданням дорослих він бачив у тому, щоб, по-перше, пов'язати освіту і виховання дитини з виробничою працею, безпосередньо серед природи; по-друге, перетворити навчально-виховний процес у вільну творчу виробничу працю, у процесі якої дитина не лише набуде творчого розвитку, а й отримає можливість сформувати свої власні духовні цінності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, здійснений нами ретроспективний аналіз творчої спадщини К. Вентцеля, узагальнення поглядів ученого на проблему формування підростаючого покоління дало змогу визначити головні ідеї вільного виховання вченого: ідею самобутності дитини та її правах на вільний вибір шляхів самореалізації, «Культу дитини», формування особистості на основі природних задатків та в гармонії з оточуючим природним середовищем, індивідуалізації навчання та виховання, розвитку творчих здібностей дитини. Усі вони збудовані на ґрунті дитиноцентризму та спрямовані на утвердження погляду на дитинство як повноцінне життя людини та дитину як повноцінну особистість, визнання її індивідуальності й створення необхідних умов для вільного, природного становлення та розвитку.

Однак, слід зауважити, що проведене дослідження не претендує на висвітлення всіх аспектів проблеми. Предметом подальших наукових розробок може стати особистість уучителя та методи його роботи в поглядах К. Вентцеля, процес формування культурних, суспільних та моральних цінностей на засадах свободи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образование детей / К. Н. Вентцель. – М, 1910. – 111 с.
2. Вентцель К .Н. Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. – М. : Земля и фабрика, 1923. – 20 с.
3. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: сб. избр. тр. / К .Н. Вентцель; сост. Л. Д. Филоненко. – М. : АПО, 1993. – 170 с.
4. Вентцель К. Н. Теория свобідного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – М. : Голос труда, 1923. – 106 с.

РЕЗЮМЕ

И. Г. Гончар. Идеи свободного воспитания – основа педагогической концепции К. Вентцеля.

В статье целостно отражены взгляды К. Вентцеля на проблему формирования подрастающего поколения. Определено, что основанием идеального свободного общества педагог видел свободную индивидуальную личность ребенка.

На основе ретроспективного анализа выделены и охарактеризованы основные идеи свободного воспитания ученого: самобытности ребенка и его права на свободный выбор путей самореализации, «Культа ребенка», формирования личности на основе природных задатков и в гармонии с окружающей естественной средой, индивидуализации обучения и воспитания, развития творческих способностей ребенка.Выяснено, что взгляды ученого построены на почве ребенкоцентризма и составляют целостную педагогическую систему, элементы которой находятся в тесной взаимосвязи и взаимосогласованности.

***Ключевые слова**: идеи свободного воспитания, свобода, обучение, воспитание, индивидуализация, производственный труд, «Культ ребенка».*

SUMMARY

I. Gonchar. Free education ideas – basis of K. Ventsel pedagogical concept.

The article holistically highlights the views of K. Ventselat the problem of the formation of the younger generation. Determined that the base of perfect free society teacher saw the free individual child's personality. Been defined and described the main idea of free education of the scientist: the identity of the child and his/her right to free choice of ways to self-realization, «Cult of the child», identity formation based on natural inclinations and in harmony with the surrounding natural environment, individualized learning and education, development of creative abilities of the child. It was found that the views of scientists built on the basis of child at the centers and coherent educational system whose elements are in close relationship and coherence.

***Key words**: free education ideas, freedom, learning, upbringing, personalization, productive work, «Cult of the child».*

УДК 37.013.73:316.346.2-055.2

С. М. Гришак
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ІДЕЙ ЛІБЕРАЛЬНОГО ФЕМІНІЗМУ НА ГЕНЕЗИС ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті обґрунтовується положення про те, що ідеї ліберального фемінізму, викриваючи нерівне й неоднакове становище статей у суспільстві, обумовлене певною гендерною організацією, привели до переосмислення існуючого устрою, побудованого за принципом статевої диференціації, та сприяли розвитку гендерних досліджень. Визначено, що ідеологія ліберального фемінізму ґрунтується на загальній ключовій ідеї, що жінки – це повноцінні особистості, які мають розум, які мають всі права людини, тож це дає їм усі підстави бути вільними у виборі своєї власної ролі в житті й розвитку власного потенціалу нарівні з чоловіками. Ліберальний фемінізм орієнтується на досягнення рівності статей без радикальної зміни патріархатної системи.

***Ключові слова**: гендерні дослідження, ідеї фемінізму, ліберально-класичний фемінізм, егалітарний фемінізм, фемінізм рівності, патріархатне суспільство.*

Постановка проблеми. У даний час гендерні дослідження відіграють значну роль у різноманітних галузях гуманітарного знання на пострадянському просторі. Їх інтенсивний розвиток відображає ті

трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасній науці й освіті, які зміщують акцент з абстрактного розуміння людини (як поза статевої істоти) до ставлення до неї як цінності, будь то представник чоловічої чи то жіночої статі. Відбувається поширення й засвоєння тих способів проблематизації дійсності, які сформувалися в західному гуманітарному знанні, тож вивчення генезису нового дослідницького проекту неможливе без дослідження його витоків.

Виникнення гендерних досліджень спеціалісти пов'язують із розвитком феміністського руху в західних країнах, який має багаторічну традицію і пройшов декілька етапів: від боротьби за політичні права жінок до організації жіночих досліджень у академічній науці. Ідеологія жіночого руху мала критичний характер і була спрямована на теоретичне осмислення становища людей у суспільстві, зокрема жінок, в існуючих соціально-економічних умовах, тож породжувала ідеї, націлені на захист прав жінок, надання їм рівних прав із чоловіками спочатку в праці й освіті, а згодом і в громадянських правах, і, в першу чергу, наданні їм права голосу.

Мета статті. Наша задача у даній роботи міститься в тому, щоб, не зосереджуючись на питаннях жіночого руху, окреслити ті ідеї теоретичного фемінізму, які спричинили вплив на виникнення гендерних досліджень.

Виклад основного матеріалу. За даними дослідників, становлення теоретичного фемінізму датується п'ятдесятими роками XX сторіччя, в цей же час починає формуватися ідеологія боротьби фемінізму не тільки за юридичну, але й за фактичну рівність жінок.

Класичною роботою для всіх напрямів фемінізму, а також його філософським фундаментом, дослідники вважають книгу французького філософа С. де Бовуар «Друга стать», написаної в 1949 році. Ця книга займає виключне місце в феміністській літературі, бо й до сьогодні вважається найбільш повним історико-філософським дослідженням становища жінки з історичних давен і до сьогодення. Недаремно прибічники називають її «Біблією фемінізму». Аналізуючи еволюцію людства, розподіл ролей у суспільстві в різні періоди, С. де Бовуар робить висновок, що підлегле становище однієї статі та панівне іншої, обумовлено історично, а не біологічно. Авторка, обґрунтовуючи думки про те, що жіночість має насамперед соціальну основу, і те, що суспільство розуміє під жінкою є нічим іншим, ніж соціальним конструктом, висловлює думку, яка стає афоризмом для всіх подальших поколінь феміністок: «Жінкою не народжуються, нею становляться» [1]. О. Водоп'янова доречно зауважує, що Бовуар фіксує ту фундаментальну ідею, яка стала центральною для всіх

майбутніх фемінізмів: «домінуючі соціальні, економічні й ідеологічні структури патріархату не допускають жінок до матеріальних і інтелектуальних ресурсів соціуму» [2].

На думку дослідників, Бовуар заклала початок традиції соціокультурного підходу щодо причин дискримінації жінок у суспільстві, бо довела, що суспільство конституює чоловіче/маскулінне як позитивну культурну норму, а жіноче/фемінне як негативну, як відхилення від норми, як «Інше». Її безперечна заслуга, на погляд І. Крикової, у тому, що, незважаючи на те, що авторка не використовувала термін «гендер» у своїй книзі, «тим не менш, усією логікою своїх міркувань вона передбачила сучасний підхід до проблем статі» [3]. Ідеї Бовуар значною мірою вплинули на зміну суспільної свідомості і сприяли розвитку ідей фемінізму серед світового співтовариства. Її висновок про те, що визволення жінки вигідно не тільки їй самій, але є необхідною умовою повноцінного існування чоловіка, було підтримано багатьма феміністками незалежно від його напряму. Ця ідея французької дослідниці дала поштовх для нової хвилі фемінізму 60-х років – неофемінізму, прибічниці якої, сконцентрували свою увагу на аналізі того, як конструюються та утверджуються соціальні норми, що перетворюють жінок на «інше».

У даній статті ми зосередимо увагу на дослідженні ідеології одного з напрямів фемінізму, які мали найбільший вплив на виникнення й розвиток гендерних досліджень – ліберальний фемінізм. Ідеологом і класиком ліберальних течій фемінізму визнана журналістка Бетті Фрідан. У своїй книзі «Жіноча містика» вона проблематизувала становище сучасної американської жінки, яке обмежується виключно приватною сферою та не дозволяє впливати їй на прийняття життєво важливих суспільних рішень. Фрідан намагалася показати жінкам-читачкам необхідність і можливість свободи та самореалізації поза межами сім'ї. Авторка висуває ідеї про хибність міфів щодо природного «призначення жінки» – матір, жінка, домогосподарка, господиня дому тощо, і доводить, що це не більш ніж соціальна містифікація, яка не має під собою ніяких фізіологічних або психологічних основ, і що суспільство в цілому страждає від такої залежності жінки від своєї статі. Прикриваючись терміном «жіночість», чоловіки, на думку авторки, виправдовують таким чином нерівне становище жінок, виключення їх із соціально-культурного життя [4].

Б. Фрідан наголошує, що позиція жінки в суспільстві не зміниться, якщо не зазнає суттєвих змін саме суспільство. Основу таких змін повинна складати загальна рівність жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності.

Ліберальне вирішення проблеми авторка вбачає в отриманні жінками освіти й залученні їх до громадської сфери, в припиненні дискримінації жінок у праці, в поєднанні сім'ї та роботи [4]. Ці ідеї авторки знайшли розвиток у ліберальному напрямі фемінізму, прибічниці якого вважали, що причини нерівності жінок містяться у відсутності належних громадянських і юридичних прав, тож вони пропагували рівність статей, яку можна досягти шляхом упровадження соціально-економічних і юридичних реформ. «Жінка є рівною чоловікові» – ствердження ліберального фемінізму, виходячи з уявлень про рівність статей [3].

Головною ідеєю ліберального фемінізму є принцип рівного представлення жінок і чоловіків на рівні прийняття політичних рішень. Теоретики ліберального фемінізму виступають за рівні освітні й економічні можливості, рівну відповідальність у сфері сімейного життя, виключення сексистських висловлювань у сімейній і освітній сферах, а також у засобах масової інформації; за боротьбу з дискримінацією в повсякденному житті. Вони вважають, що досягти рівності можна через ідеальний гендерний устрій, де «кожний індивід, діючи як вільний і відповідальний за свої дії моральний суб'єкт, обирає той стиль життя, що якнайбільш йому до вподоби, і цей вибір приймають і поважають, будь-то вибір домашньої хазяйки чи «домашнього хазяїна», неодруженого кар'єриста чи одного з членів сім'ї, де працює дружина, бездітного або з дітьми, гетеросексуала чи гомосексуаліста» [5, 379].

На думку дослідників, ліберальний фемінізм ґрунтується на таких переконаннях: 1) усі люди мають певні невід'ємні властивості – здатність до розумної, духовної діяльності й самореалізації; 2) здійснення цих здібностей може охороняти законодавче визнання загальних прав; 3) нерівність між чоловіками і жінками насправді соціальна конструкція, не вкорінена в «природі»; 4) соціальних змін, спрямованих на усунення нерівності, можна досягти за допомогою організованого заклику, зверненого до інтелектуальної частини суспільства, а також використовуючи можливості держави [5, 374].

Серед ліберального напряму фемінізму дослідники виділяють ліберально-класичний фемінізм та егалітарний фемінізм [6]. Теоретики ліберально-класичного напряму (Еліс Россі, Сьюзан Окин, Джанет Річардс, Наталі Блюстоун) – прибічниці «фемінізму рівності» – намагалися зрівняти жінку з чоловіком у всіх сферах суспільної життєдіяльності, тож не дивним є висновок дослідників, що «великий акцент у ліберальному фемінізмі був зроблений на ідеї рівності, тобто однаковості жінок і чоловіків як раціональних істот» [7, 36].

Теоретики даного напряму пов'язували існуюче становище жінки зі стереотипами суспільної свідомості, традиціями й законами, які перегороджували їй шлях до успіху, тож якщо подолати переконання про другорядність жінки й надати їй рівні з чоловіками права, то рівність статей, на їхню думку, буде встановлено. Ліберальний шлях вирішення цієї проблеми вони вбачали в підвищенні рівня освіти жінок, входження їх у публічну сферу, створення умов для поєднання сімейних і професійних ролей. Потрібно було зламати стереотипи суспільної свідомості на існуючі статеві ролі – інструментально-керівні для чоловіків і експресивно-обслуговуючі для жінок через розробку й упровадження програми соціальних реформ у системі освіти, у виробничій, політичній і законодавчій сферах.

Очевидно, що ідеї ліберально-класичного напряму фемінізму, виходячи з того, що суспільство в цілому сприяє чоловікам, орієнтували на зміну законів і політик, які дискримінують жінок. Уважалося, що в результаті зміни законів жінки зможуть на рівних змагатися з чоловіками. При цьому ліберальні феміністки були переконані, що ці заходи принесуть безперечну користь не лише жінкам, але й чоловікам, і суспільству в цілому.

Отже, переконання лібералок ґрунтується на загальній ключовій ідеї, що жінки – це повноцінні особистості, які мають розум, які мають всі права людини, тож це дає їм усі підстави бути вільними у виборі своєї власної ролі в житті й розвитку власного потенціалу нарівні з чоловіками. Ліберальний фемінізм постулює однаковість жінок і чоловіків і заперечує їх відмінності.

Представниці інших напрямів фемінізму докоряли ліберал кам за те, що вони шукали не рівності жінок і чоловіків, а рівності жінок із чоловіками в патріархатному ієрархізованому суспільстві, де жінки мали відповідати чоловічому взірцю. Із цих позицій цікавим здається твердження О. Вороніної про те, що «фактично вони (феміністки) підтримують нерівне суспільство та просто намагаються просунути жінок усередині його структур» [7, 36].

Тож не дивно, що ідеї неоліберал ок, ґрунтуючись на прагненні зробити жінку в усьому рівною чоловікові, зазнавали критики багатьох інших течій фемінізму, бо, на думку останніх, не враховували природні особливості жіночої статі, призводили до стирання статевих відмінностей у професійній сфері, одночасно перевантажуючи жінку сімейними та домашніми обов'язками, які традиційно вважаються суто жіночою справою. Феміністська критика лібералізму націлена на прагнення діяти зсередини існуючої системи, не ставлячи за мету її корінну перебудову, за орієнтацію на

загальнолюдські цінності, рівні чоловічим цінностям. Дослідники виділяють три основних недоліки ідеології класичного ліберального фемінізму: 1) віру в те, що жінки можуть стати схожими на чоловіків; 2) віру в те, що жінки хочуть цього; 3) віру в те, що всім жінкам потрібне бажання бути схожими з чоловіками й розділяти чоловічі цінності [7, 36].

На відміну від неокласичного феміністки егалітарного лібералізму вважали, що жінки повинні мати переваги. Від гендерно-нейтральних законів необхідно переходити до гендерно-специфічних, які б дозволяли вдовам, самотнім матерям, розлученим отримувати реальні шанси [6, 684–685]. Патріархальна модель професійної діяльності та ведення домашнього господарства, яка існує в суспільстві, залишає мати-одиначку, жінку, яка намагається підтримувати дім і дітей, без допомоги чоловіка – здобувача заробітку, залишаючи її в ситуації економічного ризику. Це, на думку дослідників, стає одним із факторів «фемінізації бідності»: отримуючи, як правило, меншу зарплатню, ніж чоловік, становище жінки, яка виконує жорсткі домашні обов’язки, є нестабільним, і при цьому «стає менше можливостей змінити щось у цій сфері» [5, 376–377].

До цього напряму ліберального фемінізму належить друга праця Бетті Фрідан «Друга стадія» (1981 р.) [8]. Критично переосмислюючи попередній досвід феміністок класично-ліберального напряму, авторка доходить висновку, що, незважаючи на певні досягнення, які призвели до можливості входження жінок у публічні суто «чоловічі» інститути влади, жінки, які досягли успіху в професійній сфері, зіткнулися з новою проблемою – проблемою «супержінки», яка має задовольняти вимогам і роботодавця, і своєї сім’ї. Фраза Фрідан «У більшості жінок немає дружини, щоб піклуватися про «дріб’язкові життєві речі» стала афоризмом феміністок 80-х років. Акцентуючи увагу на тому, що мати одиначка або розлучена жінка з дітьми, залишені без матеріальної допомоги чоловіка, не можуть конкурувати на ринку праці, авторка висуває ідею про те, що феміністкам необхідно перейти від боротьби за особистісне й суспільне рівноправ’я до формування збалансованих поглядів на сім’ю та роботу, що потребує від жінок і чоловіків сумісної перебудови всіх інститутів суспільства, спрямованої на соціальну підтримку всіх дискримінованих соціальних груп (програми допомоги у вихованні дітей, гнучкий графік роботи, відпустка по догляду за дітьми тощо). Вона підкреслює, що: «Єдиний спосіб досягнення рівності між статями можливий через «революцію в сімейному житті» [8, 25]. Саме в сім’ї, на думку Фрідан, відбувається інтенсивний контроль як над жіночим тілом, його

репродуктивною функцією, так і над жіночою психікою. Дослідниця вказує на підчас суперечливе становище жінки, від якої традиційна ідеологія сім'ї вимагає виконувати свою репродуктивну функцію, а реальне соціальне становище не дозволяє їй це зробити, внаслідок чого жінка не відповідає очікуванню суспільства. Авторка наполягає на необхідності змін у репродуктивній сфері, наданні можливості жінкам самім вирішувати – народжувати дітей чи ні. Абсолютно рівні права з чоловіками, на її думку, позбавили жінок реального життєвого виборуй свободи.

Теоретики ліберального фемінізму доводять, що доступ жінок у суспільну сферу не звільнив її від домашніх обов'язків, тож взаємозв'язок публічної та приватної сфер, які формуються на основі патріархальної ідеології й дискримінації за статевою ознакою, відіграє особливу роль у їхньому житті. З одного боку, жінки знаходять собі місце в суспільних галузях діяльності – освіті, роботі, політиці – і в публічному просторі, де все ще існують дискримінація й сексуальні домагання, а з іншого, повертаючись додому з роботи, за яку вони отримують гроші, жінки потрапляють у свій приватний простір – і це їх «друга зміна» – піклування про домівку й дітей, навіюване ідеологією активного материнства» [5, 376]. Вирішення цієї проблеми ідеологи ліберального фемінізму вбачали в реінтеграції чоловіка в сім'ю, тож цей напрям отримав назву «фемінізм, що орієнтується на сім'ю (pro-family feminism)» [6, 685].

Очевидно, що розвиток ідей ліберального фемінізму від неокласичних до егалітарних сприяв викриттю нових проблем, що виходили за межі формальної рівності, виникли питання, які стосувалися не тільки жінок, а й чоловіків, зокрема й у педагогічній сфері, – допомога чоловіків у вихованні дітей (equal parenting – концепція рівного батьківства), особистісна свобода в репродуктивній сфері. Заслуга прибічниць егалітарного напряму ліберального фемінізму полягала у поширенні ідей позитивної дискримінації, які сприяли появі концепцій гендерно орієнтованої політики та протекціоністського законодавства, що дозволяло жінкам із різним соціальним досвідом і соціальним капіталом (розлученим, вагітним, матерям-одиначкам, із маленькими дітьми, чорношкірих тощо) отримувати реальні життєві шанси, хоча й піддавалася критиці за відхід від ідей класичного фемінізму, бо, на думку прихильниць останнього, позитивна дискримінація суперечить ідеям рівності й індивідуальної свободи.

Новий погляд на проблему соціальних відносин, які детермінуються нерівністю між статями і владно-підлеглими гендерними ролями,

дозволив теоретикам даного напряму розглядати проблему міжстатевих взаємовідносин під іншим кутом зору, в тому числі й соціально-педагогічних відносин, підкреслюючи вимоги фундаментального права жінок на рівність і визначаючи ті структури, які виявляють нерівні й неоднакові можливості та які є наслідком дискримінації за ознакою статі. Ідеологи ліберального фемінізму, доводячи, що відмінностей між статями не так багато, як уважають, і між жінками й чоловіками більше спільного, ніж відмінного, обґрунтовували можливість виконання жінками й чоловіками однакових, а не різних соціальних функцій, що загалом призвело до переосмислення існуючого устрою сучасного суспільства, побудованого за принципом статевої диференціації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вищесказане дозволяє визначити, що основні ідеї ліберального фемінізму ґрунтуються на положенні про те, що: по-перше, чоловіки та жінки займають нерівне й неоднакове становище в суспільстві; по-друге, на існуючу нерівність впливає певна гендерна організація суспільства, а не біологічні відмінності між статями; по-третє, не існує сутнісних розходжень між статями, які можуть поділяти жінок і чоловіків як нерівних істот; по-четверте, доводиться, що як жінки, так і чоловіки виграють за умови впровадження рівності в соціальному житті.

Отже, незважаючи на певні недоліки ідеології ліберального фемінізму, можна впевнено стверджувати, що ліберально-феміністична концепція відіграє роль теоретичної передумови появи гендерних досліджень. Але повинні зазначити, що не тільки ідеї ліберального фемінізму мали вплив на їхній генезис. Тож подальшого вивчення потребують теоретичні доробки ідеологів інших напрямів фемінізму – радикального, марксистського, психоаналітичного тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовуар С. де. Друга стать : В 2 т. / Сімона де Бовуар ; [перекл. з фр. Н. Воробйової, П. Воробйова, Я. Собко] – К. : Основи, 1994. – Том 1. – 390 с.

2. Водопьянова Е. В. Европейский феминизм : идеи и движение / Е. Водопьянова ; [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.ieras.ru/journal/journal4.2000/6.htm.

3. Крыкова И. В. Женщина и общество в философии феминизма второй волны (на основе творчества Симоны де Бовуар и Бетти Фридан) / И. В. Крыкова // «Аналитика культурологии» ; Электронный журнал. – 2008. – Выпуск 1 (10). – Режим доступа : http://www.analiculturolog.ru/archive/itemlist/category/27-issue-10.html.

4. Фридан Б. Загадка женственности / Бетти Фридан ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 496 с.

5. Ритцер Дж. Современные социологические теории / Джордж Ритцер. – [5-е изд.]. – СПб. : Питер, 2002. — 688 с.

6. Темкина А. Женское движение второй волны : истоки, концептуализация и результаты / Анна Темкина // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учеб. пособ. ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 664–696.

7. Воронина О. Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. Воронина // Теория и методология гендерных исследований : [курс лекций ; под общ. ред. О. А. Ворониной]. – М. : МЦГИ – МВШСЭН-МФФ, 2001. – С. 13–106.

8. Friedan B. The Second Stage / Betty Friedan. – New York : Simon & Schuster, 1981. – 344 p.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Гришак. Влияние идей либерального феминизма на генезис гендерных исследований.

В статье обосновывается положение о том, что идеи либерального феминизма, разоблачая неравное и неодинаковое положение полов в обществе, обусловленное определенной гендерной организацией, привели к переосмыслению существующего уклада, построенного по принципу половой дифференциации, и содействовали развитию гендерных исследований. Определено, что идеология либерального феминизма основывается на общей ключевой идее, что женщины – это полноценные личности, которые имеют ум, которые имеют все права человека, и это дает им все основания быть свободными в выборе своей собственной роли в жизни и развитии собственного потенциала наравне с мужчинами. Либеральный феминизм ориентируется на достижение равенства мужчин и женщин без радикального изменения патриархатной системы.

***Ключевые слова**: гендерные исследования, идеи феминизма, либерально-классический феминизм, эгалитарный феминизм, феминизм равенства, патриархатное общество.*

SUMMARY

S. Gryshak. Influence of liberal feminism ideas on genesis of gender researches.

In the article it's grounded that liberal feminism ideas influenced the development of gender researches. These ideas are based on the conviction of the unequal and different position of sexes in the society and prove that it is caused by certain gender organization of the society, but not sexes' differences. It is determined that the ideology of liberal feminism is based on a key idea that women are intelligent personalities, they have all the rights of man, so it gives them a reason to be free to choose their own role in the life and development of their own capacity along with men. Liberal feminism focuses on the achievement of equality between men and women without a radical change in the patriarchal system.

***Key words**: gender researches, ideas of feminism, liberally-classic feminism, egalitarian feminism, feminism of equality, patriarch society.*

УДК 267-055.1/.2-05

Г. В. Грінченко
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. Сковороди

РОЛЬ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ ХАРКІВСЬКОГО ЄПАРХІАЛЬНОГО РЕЛІГІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО БРАТСТВА НА ЧЕСТЬ ІКОНИ ОЗЕРЯНСЬКОЇ БОЖОЇ МАТЕРІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Стаття присвячена ролі й напрямам діяльності Харківського Єпархіального Братства на честь ікони Озерянської Божої Матері на початку ХХ ст. У статті розглядаються причини відродження та активізації діяльності інституту братств у вказаний період. Висвітлюються установчі документи, суб'єкти й методи просвітницької, місіонерської, педагогічної, літературно-видавничої та благодійницької діяльності Братства. Зауважується, що в контексті боротьби з релігійною неосвіченістю суспільства на початку ХХ ст. переважне місце в структурі сфер діяльності надається просвітницькій.

***Ключові слова**: братство, статут, читальня, бесіда, бібліотека, сектантство, штундизм, розкольництво.*

Постановка проблеми. Існування православних братств як оплотів захисту віри, підтримки в народі високого морального рівня й збереження самобутності національного колориту українського народу сягає XVI–XVII ст. Згодом необхідність у братствах зменшується й відповідно зменшується їх кількість ы обсяг діяльності.

Середину XIX ст. можна вважати початком наступного періоду – відродження діяльності цих інститутів, спричинене зовнішніми і внутрішніми чинниками. У цей історичний час причина активізації діяльності братств України пов'язана не лише з необхідністю опору окатоличенню й полонізації українського народу, але й поширенням, зокрема на території Слобожанщини, ідей сектантства й розкольництва. Відновлення морального стану та задоволення інтелектуальних потреб жадав увесь православний люд дореволюційної Росії, яка потерпала від «виразок» західноєвропейського характеру інтелігенції та забобонів простого населення.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням діяльності православних братств на території України присвячені дослідження таких учених, як О. А. Папков, І. А. Гажва, А. Т. Носова, А. В. Тимченко, І. Б. Тимочко та ін. Проте на території Слобожанщини в період із середини XIX до початку ХХ ст. діяльність братств вивчена недостатньо, що й зумовило актуальність даної роботи.

Мета статті – висвітлити роль і напрями діяльності Харківського Єпархіального Братства на честь ікони Озерянської Божої Матері як одного

з яскравих представників просвітницьких православних братств Слобожанщини початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Офіційним підґрунтям існування Братства було видання в 1864 р. Міністром Внутрішніх Справ і Обер-Прокурором Священого Синоду «Основних правил для заснування Православних церковних братств». За даними цього документу братством називалася «спілка, яка складається з Православних віруючих, для служіння на потребу й користь Православній церкві, протидії посяганням на її права з боку іновірців і розкольників, для розбудови й прикрашання Православних храмів, для справ християнського благодійництва, для поширення і закріплення духовного просвітництва» [10, арк.1–1 зв.].

Даний документ був прийнятий до відома й виконання Харківською Духовною Консисторією 19 серпня 1864 [9, арк.1–2].

Як свідчать періодичні джерела, намір про відкриття в Харкові релігійно-просвітницького Братства мав ще архієпископ Амвросій, який пробув на архієрейській кафедрі з 1882 до 1901 року, проте стан здоров'я не дозволив йому реалізувати задумане й це питання було піднято його наступником – Високопреосвященим Флавіаном 18 грудня 1901р. на річному благочинницькому місіонерському зібранні міського духовенства. У 1902 році Владика благословив створити особливі проповідницькі гуртки, в які б входили міські священики, і відкрити релігійно-моральні читання для народу в різних місцях Харкова, тому цей час можна вважати періодом заснування Харківського Єпархіального Братства, хоча офіційно воно ще не мало статуту й дозволу на відкриття від губернатора Харкова. Уже в 1903 році було проведено приблизно 600 читань, на кожному з яких кількість слухачів сягала 200 чоловік [4, 58]. Подальший розвиток діяльності Братства був пов'язаний з очоленням кафедри в 1904 році Високопреосвященим Арсенієм, який важливу роль братства вбачав у боротьбі з поширенням сектантства, штундистів, язичників, розкольників, буддистів тощо. Крім того, релігійних діячів надзвичайно турбувала релігійна неосвіченість народу, нерозуміння догматів і істин православної Церкви, виникнення на цьому тлі релігійних забобонів і єресей, охолодження відношення до віри. Тому Братства мали стати на захист православної віри й зайняти положення релігійно-просвітницької та морально-виховної сили [3, 5]. Варто зауважити, що відкриття Братства було вчасним, оскільки через півтора роки було видано закон про віротерпимість.

Як свідчить статут організації, який був опублікований у журналі «Віра і розум» одразу після офіційного відкриття, метою заснування

Братства є поширення й затвердження в суспільстві релігійно-морального просвітництва в дусі православної Церкви.

Діяльність Братства поділялася, як виокремлював Інспектор Харківської духовної консисторії Л. М. Багрецов, на такі напрями: просвітницька; місіонерська; педагогічна; літературна; видавнича; благодійницька [3, 4].

Найголовнішою та найбільш термінова за часом метою існування Братства була *просвітницька* діяльність. А до складу релігійно-просвітницької справи входила і так звана «спеціально-місіонерська» (протисектантська і протирозкольницька) діяльність, тобто між напрямами існував зв'язок як між загальним і часткою [8, 11].

Засобами досягнення поставленої мети мали слугувати:

а) усна проповідь і позабогослужбові релігійно-моральні читання й бесіди з народом, а також протисектантські й протирозкольницькі бесіди;

б) поширення в суспільстві брошур і книжок духовно-морального змісту;

в) заснування безкоштовних бібліотек і читалень для народу, поряд з якими передбачалось існування складів із книжками для продажу за низькою ціною корисної літератури;

г) заснування недільних і вечірніх класів для навчання дітей і дорослих Закону Божому, церковному співу;

д) заснування богословсько-філософських читань для інтелігентної публіки [8, 11].

Можна відзначити, по-перше, перспективно широке коло слухачів, особливо, якщо враховувати, що проведення бесід передбачалося в різних суспільних установах, лікарнях, богадільнях, фабриках і заводах, нічних притулках; по-друге, близькість до пастви, що полегшує процес передачі знань і дає можливість для священників краще розуміти проблеми і дух люду.

За наказом Високопреосвященого Арсенія була збільшена кількість днів проведення читань і місць розташування. Позабогослужбові бесіди і читання велися за спеціально розробленими програмами. Кожна церква Харкова могла мати свою тематику доповідей. Згодом на пастирських зборах на чолі із Високопреосвященим було прийнято ухвалу не розроблювати детальну програму читань (а обмежитися наданням загального предмета), звіт за проведення яких надавався Раді Братства.

Так, звіт діяльності Братства за 1906–1907 рр. дає можливість ознайомлення з конкретною програмою просвітницької діяльності братства:

– обговорення недільних євангельських читань (Кафедральний Успінський Собор, Серафимівська церква, Озерянська церква, Троїцька і Хрестовоздвиженська церкви, Петро-Веригська церква Губернської тюрми); зокрема, пояснення нагорної бесіди Господа Ісуса Христа з читанням Євангелія від Матфея V, VI і VII глав (Хрестовоздвиженська церква);

– обговорення апостольських читань з поясненнями (Різдво-Богородична церква); зокрема, пояснення Соборних послань апостола Іакова й Петра (Преображенська церква);

– пояснення божественної літургії (Пантелеймонівська церква, Всіхсвятська та Олександро-Невська церкви);

– бесіди з історії християнської церкви (Різдво-Богородична та Пантелеймонівська церкви);

– пояснення заповідей Закону Божого (Благовіщенська церква, Дмитрівська церква й Іоанно-Предтеченька церква с. Основи);

– бесіди про догматичні істини православної християнської віри (Христо-Різдвянська церква); зокрема про сутність християнської надії (Кафедральний Успінський Собор);

– пояснення євангельських блаженств (Благовіщенська, Всіхсвятська та Миколаївська церкви);

– читання життя святих і повчання про святих (Всіхсвятська, Троїцька, Озерянська церкви та Різдво-Богородична церква с. Олексіївки);

– бесіди про християнську сім'ю та сімейні обов'язки (Свято-Духівська церква);

– бесіди про поведінку християнина у світі (Благовіщенька церква) [3, 16–17].

Співбесіди й читання в церквах поєднувалися з роздаванням брошур і листівок релігійно-моральної тематики, загальнонародним співом і виступами професійних колективів, таких як, хор І. М. Туровєрова, хор Федорова, хор архієрейських півчих, хор 4 гімназії та ін. [7, 229].

У 1911 р. Братство бере на себе відповідальність за розповсюдження в межах єпархії виданого В. М. Скворцовим настінного календаря «Друг християнина» [2, 662].

Окрім позабогослужбових бесід і читань проводилися науково-богословські читання для інтелігентної публіки. Як свідчить річний звіт Братства за 1906–1907 рр., читання такого характеру з успіхом проходили в залі Міської Думи за темами: «Вчення Ніцше про надлюдину і її моральна оцінка», «Світогляд і буття», «Моральні принципи сучасної російської художньої літератури», «Присяга та її значення» та ін. Усього за звітний період було проведено 8 лекцій [3, 18–20].

Не дивлячись на цікаве й широке коло питань релігійних бесід і читань складна політична ситуація, яка підтримувалася революційними настроями початку ХХ ст., заважала подекуди проводити такі зустрічі. Так, на відміну від храмів і монастирів Братству не вдалося провести заплановані бесіди на паровозобудівному заводі, заводі Гельферіх-Саді й у вагонних майстернях [3, 16].

Відповідальність за організацію просвітницької діяльності покладалася на Раду Братства, що займалася а) збором і обговоренням усієї необхідної інформації, яка стосувалася проведення бесід, читань і співбесід, для чого розроблялася певна програма, предмет, місце й зовнішній розпорядок проведення; б) домовленостями з конкретними особами, які будуть проводити читання і бесіди в церквах і в інших місцях стосовно змісту, місця й часу проведення цих заходів; в) призначенням осіб не тільки стосовно самих списків читань та бесід, але й завчасного поширення даних списків серед міського населення; г) благоустроєм і порядком Братських бібліотек, читалень і книжкових складів [8, 15–16]. Коло питань, яким займалася Рада Братства, цим не обмежувалось і також стосувалося загального контролю та звітності стосовно справ Братства перед вищим керівництвом.

З метою більш успішнішої організації релігійно-моральної просвітницької діяльності проводилися пастирські збори, які надавали можливість для взаємного обміну досвідом між членами Братства. Коло питань, які піднімалися на цих зборах, торкалося загального релігійно-морального рівня населення; тих виявів суспільного життя, які засуджувалися православною Церквою; заходів, які б, навпаки, сприяли підняттю й утвердженню в суспільстві порядності й моральності; релігійних рухів сектантського та розкольницького характеру; заходів усунення невідповідності духу й вимогам Православ’я церковного богослужіння, співу і читання під час нього, творіння таїнств і приватних треб, церковної дисципліни. Пастирські збори були відкриті для всіх священнослужителів міста, а не лише для тих з них, хто був членом Братства.

Місіонерська діяльність як протидія постійно зростаючому сектантству відбувалася за таким напрямами: виділення матеріальної допомоги релігійним діячам, які займали посади Єпархіального місіонера (в розмірі 300 руб.) і повітового (50 руб.) [3, 22]; відкриття повітових відділень Братства; розповсюдження протисектантських брошур і листівок.

Початок ХХ ст. відзначається розвитком і поширенням бібліотечної справи. Не поступалося в цьому і Єпархіальне Братство. Так, за статутом Братства однією з його цілей було сприяння відкриттю народних бібліотек і

читалень [7, 12], піклування про заснування братської бібліотеки, а, відповідно, і сприяння поширення і підвищенню серед братчиків і міського населення рівня релігійно-моральних та інших знань, які відповідають потребам і завданням православної віри.

Уже на початку свого існування Братство вирішило заснувати стаціонарну пастирську бібліотеку, яка б складалася з уже існуючих двох бібліотек: благочинницької ІІ округу та місіонерської, яка належала Єпархіальній Місіонерській Раді [3, 16].

Більшість бібліотек були рухливими. Керування даною справою було покладено на особливу комісію, до складу якої входили єпархіальний спостерігач В. Ф. Давиденко, священик університетської церкви О. І. Іноков, священик М. Феодоровський.

Цією комісією було влаштовано дві рухливі бібліотеки: одна знаходилася на Благовіщенському ринку в лавці купця Чепахіна, інша – на Рибному базарі в лавці купця Цуканова. На кінець 1905 р. Радою Братства було створено вже 62 рухливі бібліотеки й одна бібліотека-читальня [5, 353]. Основною літературною базою бібліотек були листки релігійно-морального характеру, якими, як це відмічається в журналі «Місіонерський огляд», дуже цікавилося населення. Але ж дані бібліотеки задовольняли не лише суто духовні і моральні потреби: вони слугували захисним інформаційним джерелом проти антиурядових і антицерковних прокламацій і брошур, які тисячами наповнювали вулиці Харкова [6, 249].

Окрім можливості проводити просвітницьку діяльність шляхом заснування бібліотек, передбачалося безкоштовне поширення релігійно-моральних і церковно-історичних брошур.

За 1906–1907 рр. проводилася також *літературновидавнича* діяльність. Через Повітові відділення пошиерння залишкові екземпляри «противоштундистського катехізису» Єпископа Олексія, брошури прот. Т. Буткевича й І. Г. Айвазова, релігійно-моральні листи видавництва Афонського Пантелеймонівського монастиря; знов надруковані й поширенні в м. Харкові та Харківському повіті 8 000 екземплярів брошур «Чи можна бути християнину соціалістом» і 10 000 – про питання майбутніх виборів в Державну Думу [3, 22]. Розгортання літературно-видавничої справи стримувалося відсутністю власного й зручного приміщення, де б можна було організувати книжковий склад і книжкову торгівлю.

Також у міру власних можливостей проводилася й *благодійницька* діяльність. За 1906–1907 рр. Братство виділило 200 руб. на допомогу зголоднілому населенню в неврожайних місцевостях [3, 22].

Щодо територіальних меж діяльності Братства, то вони не обмежувалися лише Харковом. Передбачалося відкриття повітових

відділень, які у своїй діяльності повинні були керуватися статутом Братства, а також складеними для них правилами. До 1907 р. було відкрито 10 відділень: Куп'янське, Богодухівське, Лебединське, Вовчанське, Охтирське, Ізюмське, Валківське, Сумське, Зміївське, Старобєльське, загальна кількість членів яких на той час складала 2881 чоловіка [3, 13-14]. У підзвітності Єпархіальному Братству знаходилися й сільські, такі як Шаровське Валківського повіту та Мурафське – Богодухівського.

Поряд із суто духовним просвітництвом перед братством стояло також завдання захисту населення від міжусобиць політичного характеру і піднесення любові до Вітчизни та Царя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Діяльність Харківського Єпархіального Братства характеризувалася широкою різноманітністю й стосувалася просвітницької (представленої проведенням бесід і читань для різних верств населення), місіонерської (матеріальною підтримкою місіонерському відділу єпархії), педагогічної (відкриття недільних і вечірніх класів для навчання дітей і дорослих Закону Божому, церковному співу), літературновидавничої (безкоштовне поширення книжок і брошур) і благодійницької (збір грошей для знедолених) справ. Але, як зазначає Л. М. Багрецов у звіті про діяльність Братства, недостатність матеріальних коштів стримувало його наміри [3, 12]. Перспективи даного дослідження полягають у з'ясуванні діяльності повітових відділень Єпархіального Братства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей Д. И. История города Харькова за 250 лет его существования (1655–1905).: историческая монография: В 2т. : Репринт. изд. 1912 г. / Д. И. Багалей, Д. П. Миллер. – Х.: 1993 – Т.2. – 982 с.
2. Від Ради Братства Озерянської Божої Матері // Віра і розум. – Х. : Типографія Губернського Правління, 1911. – Кн. 3. – № 5. – С. 662.
3. Звіт про діяльність Харківського Єпархіального релігійно-просвітницького Братства Озерянської Божої Матері з 1 жовтня 1906 р. по 1 жовтня 1907 р. // Віра і розум. – Х. : Типографія Губернського Правління, 1907. – Кн. 1. – № 21. – С. 13–27.
4. Історія виникнення і відкриття Харківського Єпархіального релігійно-просвітницького Братства Озерянської Божої Матері // Віра і розум. – Х. : Типографія Губернського Правління, 1904. – № 1. – С. 57–70
5. Православная энциклопедия Харьковщины / Автор и руководитель проекта В.В . Петровский. Сост., отв. ред. А. Д. Каплин. – Х. : Майдан, 2009. – 564 с.
6. Релігійно-просвітницька діяльність Харківського Єпархіального Братства // Місіонерський огляд. – С.-Пб : «Свєт», 1906. – № 2. – С. 249–250.
7. Розклад науково богословських читань, які влаштовуватимуться Радою Братства Озерянської Божої Матері в залі засідань Державної Думи // Віра і розум. – Х. : Типографія Губернського Правління, 1911. – Кн. 3. – № 2. – С. 229.
8. Статут Харківського Єпархіального релігійно-просвітницького Братства Озерянської Божої Матері // Віра і розум. – Х.: Типографія Губернського Правління, 1904. – № 1. – С.11-18
9. ДАХО, ф. 40, оп.47, спр.1102, арк. 1-2
10. ЦДІАК України, ф.127, оп. 667, спр. 499, арк. 1–1 зв.

РЕЗЮМЕ

А. В. Гринченко. Роль и деятельность Харьковского Епархиального религиозно-просветительского Братства в честь иконы Озерянской Божией Матери вначале XX ст.

Статья посвящена роли и направлениям деятельности Харьковского Епархиального Братства в честь иконы Озерянской Божией Матери в начале XX ст. В статье рассматриваются причины возрождения и активизации деятельности института братств в указанный период. Освещаются уставные документы, субъекты и методы просветительной, миссионерской, педагогической, литературно-издательской и благотворительной деятельности Братства. Отмечается, что в контексте борьбы с реллигиозной необразованностью общества в начале XX ст. главное место в структуре сфер деятельности отводится просветительной.

***Ключевые слова**: братство, устав, читальня, беседа, библиотека, сектантство, штундизм, раскольничество.*

SUMMARY

A. Grinchenko. The role and activity of the Kharkov Diocesan religiously-educational Brotherhood in honour of Ozeryanska's icon of Divine Mother at the beginning of the XXth century.

This article is devoted to the role and activities of the Kharkiv Diocesan Brotherhood on honour of Ozeryanskaya Mother of God at the beginning of the XXth century. This research considers the reasons of revival and activization of activity of institute of brotherhoods during the specified period. The authorized documents, subjects and methods of education, missionary, pedagogical, literary publication and charitable activity of brotherhood are investigated. The context of fight against religious ignorance of the society at the beginning of the 20th century the main place in structure of sphere of activity is taken by educational .

***Key words**: brotherhood, Charter, a reading room, discussion, a library, sectarianism, štundizm, schism.*

УДК 372:37.032

С. Є. Лупаренко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА ДИТИНСТВА В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Ш. О. АМОНАШВІЛІ

У статті розкриваються погляди Ш. О. Амонашвілі на проблему дитинства. Схарактеризовано ставлення видатного педагога до дитинства як до важливого періоду дорослішання. Розкрито особливості дитинства, визначені Ш. О. Амонашвілі, а саме: активне формування життєвого досвіду дитини протягом дитинства; наявність у дитини великого потенціалу росту, розвитку, унікальних можливостей і потенційних здібностей до навчання. Визначено основне завдання дорослих – допомога дитині в процесі дорослішання завдяки створенню необхідних умов і підтримці її просувань на цьому шляху.

***Ключові слова**: дитинство, дитина, дорослішання, досвід, здібності, потенціал.*

Постановка проблеми. Протягом ХХ ст. проводилися чисельні дослідження, пов'язані з фізіологічними і психологічними особливостями розвитку дітей, специфікою їх навчання та виховання, що зумовило появу різних технологій навчання, серед яких найбільш розповсюдженими, цікавими й актуальними на сьогоднішній час є гуманістично й особистісно-орієнтовані технології. Вони базуються на визнанні дитини центром педагогічного процесу і спрямовуються на задоволення її пізнавальних потреб, реалізацію природних можливостей і задатків.

Одним з учених, який розробив оригінальну концепцію гуманної педагогіки є Ш. О. Амонашвілі. Його концепція базується на глибокій орієнтації на дитину (її фізіологічні та психічні особливості, потреби, можливості, бажання), що реалізується в організації спільної з учнями діяльності, наданні їм можливості виявити себе та свої задатки, у формуванні позитивної емоційної атмосфери на занятті тощо. Особливе значення в гуманістичній концепції Ш. О. Амонашвілі мають розвиток дитини протягом її дитинства і діяльність дорослих, спрямована на допомогу їй у процесі дорослішання й набуття життєвого досвіду.

Водночас зараз можна спостерігати своєрідне спотворення ідей розвитку дитини, що виявляється у занадто ранньому початку навчання дітей, намаганні дорослих увести дитину в дорослий світ якомога раніше, зникненні суто дитячих ігор, розваг, тощо і заміна їх індустрією розваг для дітей, створеної на кшталт дорослої індустрії розваг тощо. Навіть визнання унікальності дитини подекуди трактується по-своєму: дитині надаються широкі права (на саморозвиток, самореалізацію тощо), які вона інколи втілює на шкоду своєму здоров'ю, проте ніде не прописано її обов'язки. Це призводить до неправильного розуміння сутності дитинства й дитини, перекручування ідей її розвитку, недостатнього розуміння дорослими цих ідей і неповноцінної їх реалізації в педагогічному процесі.

З огляду на це, доцільним і важливим є вивчення проблеми дитинства в педагогічній спадщині Ш. О. Амонашвілі, що сприятиме кращому розумінню особливостей розвитку дитини та ефективній організації її навчання і виховання протягом дитинства.

Дане дослідження є складовою частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній психолого-педагогічній літературі представлені праці, які досліджують й аналізують педагогічну спадщину Ш. О. Амонашвілі. Так, специфіка гуманно-особистісної

технології навчання й виховання Ш. О. Амонашвілі розкриті у працях С. Акінфієва, В. Бак, Л. Горбачової, О. Гранкіна, В. Ігнатенко, М. Карапетяна, Т. Касатіної, В. Кукушина, О. Мішиної та інших. Психологічні й духовні аспекти навчання й виховання за Ш. О. Амонашвілі аналізуються у працях Н. Клюєвої, О. Коєнова та інших. Питання професійно-педагогічної діяльності видатного педагога, її внеску в педагогічну теорію і практику висвітлені у працях Д. Бикова, М. Богуславського, Д. Зуєва, А. Хрустальової та інших. Проте питання дитинства в педагогічній спадщині Ш. О. Амонашвілі окремо не розглядалось.

Мета статті – розкрити погляди Ш. О. Амонашвілі на проблему дитинства.

Виклад основного матеріалу. Видатний педагог Ш. О. Амонашвілі вбачав у дитинстві не просто віковий період, коли безтурботна істота бажає гратися, бігати, стрибати. Істинне дитинство – це важливий початковий період життя людини, процес дорослішання, перехід до нового, більш високого стану [1; 3; 7]. Слід відмітити, що діти самі бажають бути дорослими і доводять це прагнення в повсякденному житті. Так, Ш. О. Амонашвілі писав: «Якщо детально проаналізувати всі вчинки дитини, зміст ігор, то буде неважко визначити, що в переважній більшості випадків вона прагне наслідувати дорослих, уявляє себе дорослою, виконує їхні ролі» [1, 20]. Своє прагнення стати дорослими діти реалізують у різних формах повсякденного життя: в іграх, задоволенні пізнавальних потреб, витівках, у наполегливості виявити самостійність тощо. Якщо не зважати на цю провідну рису дитинства – прагнення дитини до дорослішання – неможливо буде створити умови для повноцінного розкриття й розвитку задатків і потенційних можливостей дітей.

Але сама дитина не у змозі завершити процес дорослішання – їй необхідна допомога й турбота дорослих [1; 7]. Проте цей захист і турбота не повинні заважати і протистояти будь-яким змінам, які ведуть дитину до дорослішання, і деформувати її погляди на навколишній світ (наприклад, надавати дітям якомога більше іграшок, розваг, задоволень, обмежувати або навіть позбавляти дитину будь-якої праці, навіть самообслуговування), оскільки це вже буде не захист дитинства, а викривлення його сутності. Таке піклування є, насправді, уповільненням дорослішання дитини, збідніння дитинства і може призвести до того, що діти не будуть своєчасно підійматися з однієї сходинки життя на іншу і довго залишатимуться в минулому.

З іншого боку, у дітей також є власні «дитячі» проблеми, негаразди, які дорослим можуть здаватися дрібними й несерйозними (дорослі люди

не помічають, як інколи дітям важко розв'язувати їхні проблеми, яке в них багатобічне й змістовне життя). Ш. О. Амонашвілі зазначав: «Давайте прислухаємось до розмов, суперечок дітей: вони з усією серйозністю можуть обговорювати дріб'язкові з точки зору дорослої людини питання: як з кубиків побудувати хатинку, як поділити між собою іграшки? У цей час вони зовсім не безтурботні, а занепокоєнні життєво важливим проблемами, і ці клопоти ведуть їх до дорослішання» [1, 20]. Саме протягом дитинства в дітей інтенсивно формуються вольові якості, соціальні вміння та навички, які допоможуть їм у майбутньому розв'язувати вже більш складні життєві ситуації.

Окрім цього, ігри й іграшки, які часто імітують дорослі знаряддя праці, обираються дітьми залежно від їхньої можливості задовольнити потреби дитини в дорослішанні. Також важливе значення у процесі дорослішання дітей відіграють їхні запитання, адже «часто переходять вони межу дитячого розуміння» [1, 20]. Тому дорослі не повинні обмежувати або відкладати пояснення цих запитань дітям, а розкривати цікаві для них явища навколишньої дійсності, оскільки це підтримує й задовольняє пізнавальні інтереси дітей, сприяє створенню атмосфери довіри між дітьми й дорослими, розширює кругозір маленьких дослідників. «Ця невгамовна, повна пригод, труднощів і їх подолання діяльність, спрямована в майбутнє, і є справжнє дитинство наших дітей», – зазначав Ш. О. Амонашвілі. На своїх уроках видатний педагог не залишав без уваги жодне запитання учнів, тим самим стимулюючи їх до роздумів, творчих пошуків, вияву самостійності в пізнанні. Інколи педагог сам не знав правильної відповіді на запитання (наприклад, так було, коли діти запитали Ш. О. Амонашвілі про автора вірша «Яблуко і Шакара» [4]) і пропонував дітям самостійно дізнатися її; подекуди процес пошуку відповідей тривав досить довго (декілька місяців), у ньому були задіяні діти всього класу. Проте коли діти знаходили правильну відповідь, вони отримували величезне задоволення, обговорюючи результати своїх пізнавальних пошуків.

Отже, у спілкуванні, захисті й турботі дорослих про дітей слід йти назустріч їхній потребі в дорослішанні. Ш. О. Амонашвілі радить: «Наше піклування про дитину матиме педагогічний смисл у тому випадку, якщо вона у спілкуванні з нами відчує, що ми ставимося до неї не як до маленької дитини: довіряємо, доручаємо важливі справи, рахуємося з нею, таким чином, робимо процес дорослішання відчутним для неї» [1, 21]. Завдання дорослих – допомогти дітям у їхньому дорослішанні, підтримуючи найменші просування на цьому шляху.

З огляду на це Ш. О. Амонашвілі була сформульована така заповідь, яка відображає закономірності розвитку дитини: «Сприяти дорослішанню дитини відповідно до її сил, які розвиваються, означає робити її дитинство радісним, захоплюючим, емоційно насиченим. І навпаки: уповільнюючи цей рух до дорослішання шляхом надання дитині повної свободи з тією вдаваною логікою, що неможна віднімати в неї дитинства, означає позбавлення її істинного почуття переживання радості дитинства» [3, 201]. При цьому, педагог зауважував, що кожне спілкування дитини з дорослими (батьками, учителями) має вселяти в неї радість і оптимізм.

Серед особливостей дитинства Ш. О. Амонашвілі виокремлює такі [1]:

– саме в дитинстві відбувається активне формування життєвого досвіду дитини, виходячи з якого вона будуватиме свою власну діяльність у майбутньому.

Так, Ш. О. Амонашвілі вважав, що формування особистості міцно спирається на життєвий досвід дитинства. І завдання вчителя в цьому процесі – допомогти дітям збагатитися безцінним досвідом. Багатобічний життєвий досвід дитинства є сприятливим фундаментом для формування неповторної особистості [2; 4; 6]. Виходячи з цього, Ш. О. Амонашвілі сформулював педагогічну заповідь: чим більш багатобічним є в дитини досвід дитинства, тим успішніше вона може вплітати його в надзвичайно багатий досвід людства [6, 85].

Проте це не означає, що життєвий досвід дитинства треба налаштовувати під досвід людства, і навпаки. Дитина завдяки своїм природним властивостям, різноманітній діяльності й спілкуванню пізнає навколишній світ, знайомиться з надбаннями людства, що збагачує її власний досвід, завдяки якому вона згодом може збагатити досвід людства. Ш. О. Амонашвілі зауважував: «Багатобічний життєвий досвід дитинства є сприятливим ґрунтом, і посіяне в ньому очищене насіння багатого досвіду людства може дати найрідкісніший урожай – неповторну особистість» [4, 12].

Таким чином, дорослі мають насичувати життя дитини якомога більшою кількістю різноманітних цікавих видів діяльності, іграшок, ігор задля їхнього різнобічного впливу на дитину та її повноцінного розвитку. Засвоюючи досвід людства, накопичений тисячоліттями, дитина використовує його у своїй діяльності, тим самими збагачуючи його.

– у дитинстві особистість володіє великим потенціалом росту, розвитку, унікальними можливостями і потенційними здібностями до навчання, зокрема до оволодіння мовами, формування комунікативних і соціальних умінь та навичок.

Дитинство, на думку Ш. О. Амонашвілі, володіє значними резервами і потенціалом для навчання й розвитку дитини, а також має великий виховний вплив на неї, оскільки воно « ... приходить до людини як приплив енергії, як сила та як душа, несучи з собою пам'ятні події, яскраві образи, випадки, що могли озлобити або ощасливити її в тому минулому. Без пам'ятних днів у людини не було б минулого взагалі. Пам'ятні дні зазвичай існують у душі людини без точних календарних визначень, але вони існують як натхнення, розуміння, переживання, співчуття, прагнення» [5, 476]. Саме завдяки значним потенційним можливостям дитини, разом з її пізнавальними потребами, створюється фундамент для навчання й виховання дітей, їхнього повноцінного розвитку.

Необхідно відмітити, що Ш. О. Амонашвілі вірив у безмежні можливості дітей і закликав учителів і батьків позбавитися стереотипів щодо вікової обмеженості дітей, їхньої неможливості виконувати певні (складні з точки зору дорослих) завдання. Педагог писав: «У ствердженні «Дитина не зможе» я бачу скоріш за все не захист дітей від зазіхань на природний хід їхнього розвитку, а відмежування їх від дійсних здібностей» [3, 116]. Виявляючи невіру в те, що дитина щось може зробити, дорослі тим самим демонструють не стільки обмеженість задатків дитини, які постійно розвиваються, скільки обмеженість їхніх уявлень про неї. І вчитель має бути впевненим у силах дитини, які розвиватимуться і зміцнюватимуться при правильному підході педагога. «Немає меж здібностям дитини, якщо педагог виявляє до неї оптимістичне і творче ставлення», – писав Ш. О. Амонашвілі.

Велике значення для повноцінного розвитку дитини, її щасливого дитинства вчений надавав стосункам дітей і дорослих (учителів, батьків).

Найближчими людьми для будь-якої дитини є її батьки й родичі. Ш. О. Амонашвілі радив їм читати якомога більше педагогічної літератури, щоб збагачувати власні знання з питань виховання і навчання дітей, більше часу проводити з ними, граючись, бешкетуючи, прогулюючись, відкриваючи дітям таємниці свого дитинства або просто спілкуючись. Особливу роль у вихованні дітей, на думку вченого, відіграють бабусі й дідусі, які будують зі своїми онуками особливі, специфічні, несхожі на інші стосунки, оскільки бабусі й дідусі володіють мудрим, безцінним життєвим досвідом, який робить їх більш ніжними, м'якими, чуйними, розуміючими. До того ж, в їхній любові до онуків поєднуються батьківська любов і співчуття до дитини через її безпорадність і незахищеність. Ш. О. Амонашвілі зазначав: «Якщо людина пройшла своє дитинство без

спілкування з найдобрішими, найніжнішими, наймудрішими людьми, які її палко кохають, – з дідусями й бабусями, це означає, що вона втратила тисячу чарівних казок, тисячу захоплюючих прогулянок, тисячу радостей від здійснення бажань, тисячу мудрих повчань, у тисячу разів більше виявилася незахищеною, у тисячу разів більше спіткнулась об камені, і в тисячу разів більше не співчували їй в її горі» [4, 155]. Отже, найближчі люди, як ніхто інший, здатні наповнити дитинство радістю, яскравими барвами, теплотою стосунків і щирістю, закласти основу для формування різних якостей особистості, її досвіду поведінки, світогляду.

Педагогам Ш. О. Амонашвілі радив якомога частіше згадувати про своє дитинство, свої витівки, переживання. У цьому він убачав ключик до істинної природи дитини, а також до розуміння сутності й особливостей дитинства. Педагог писав: «Треба зрозуміти, навіщо існує дитинство, щоб звернутися до свого дитинства і через нього ввійти в життя своєї дітвори. Дорослі постійно мають пам’ятати, що дитинство існує зовсім не наперекір вихователям, воно дар природи людині, щоб вона вічно пізнавала безмежне» [4, 96].

Водночас разом з маленькими дітьми вчитель може переживати заново своє власне дитинство (у спогадах або виконуючи ту ж саму діяльність, що й діти, переживаючи ті ж самі емоції), що також допоможе йому краще зрозуміти почуття, бажання і потреби дітей, а також подолати той бар’єр, що відділяє його від дітей. «Щоб діти прийняли мене до свого світу, я повинен прийти до них зі своїм власним дитинством як із запорукою того, що я не чужий», – писав Ш. О. Амонашвілі [6, 74]. Проте пережити наново своє дитинство може лише той учитель, який бачить і відчуває, що діти йому довіряють, люблять, поважають, приймають його як рідну за духом людину [5].

Прожити в дитині своє дитинство – це надійний шлях для того, щоб діти довірились учителю, оцінили доброти його душі, прийняти його любов. Це також і шлях пізнання життя дитини. Глибоке вивчення її життя, рухів її душі можливе лише тоді, коли вчитель пізнає дитину в самому собі [5, 512].

Отже, повернувшись до свого дитинства, учитель може знайти там «ключик» до розуміння дітей [6; 8].

Дитина з раннього дитинства – соціальна істота, яка переносить у гру те, що бачить у навколишньому світі й житті. Учитель повинен «моделювати себе» трохи старшим, ніж ті діти, з якими він спілкується, і тоді учень дорослішатиме разом з учителем. Дитинство завершується тоді, коли вже немає бажання дорослішати. Якщо дитина ламає іграшки, бешкетує – вона пізнає світ і при цьому дорослішає [6, 14].

Водночас Ш. О. Амонашвілі вважав, що треба поважати витівки, пустощі дітей, оскільки зазначав, що «витівки дитини – це мудрість дитинства», вияв дитиною творчості, прагнення до нестандартної поведінки [6, 28]. З витівниками треба завжди бути уважним, але не можна обмежувати їхню свободу. Пробуджена в дитинстві витівка, яка не заспокоює дитину, сприяє її творчим пошукам і подальшим просуванням у житті.

У своїх педагогічних працях [1; 6] Ш. О. Амонашвілі ставив питання необхідності навчання дітей шестирічного віку, а також чи не позбавляємо ми цим дитинства шестирічок. Видатний учений уважав, що сучасні діти відрізняються підвищеною допитливістю, цікавістю до різних предметів і явищ навколишнього світу, прагнуть до більш складних видів діяльності, зокрема до навчання. Водночас наукові експерименти довели, що шестирічні діти успішніше оволодівають читанням, писанням, рахунком, ніж семирічні й восьмирічні діти. Це пояснюється тим, що обсяг знань першого класу цілком задовольняє коло інтересів шестирічних дітей, а для семирічних дітей воно втрачає свою пізнавальну цікавість, їм потрібна вже більш складна розумова діяльність [9].

Тому Ш. О. Амонашвілі дійшов висновку, що правильним навчанням шестирічок, що відповідає їхнім віковим та індивідуальним особливостям, ми не позбавляємо їх дитинства, а навпаки, задовольняємо їхні пізнавальні потреби.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, Ш. О. Амонашвілі вбачав у дитинстві важливий період дорослішання. Учений виокремлював певні особливості цього періоду, а саме: протягом дитинства відбувається активне формування життєвого досвіду дитини; у дитинстві особистість володіє унікальними властивостями і потенційними можливостями (великим потенціалом росту, розвитку, значними потенційними здібностями до навчання тощо). Завдання дорослих у цей важливий для дитини період полягає в тому, щоб допомогти їй у процесі дорослішання, створюючи необхідні умови й підтримуючи її найменші просування на цьому шляху.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним може бути дослідження образу дитини в гуманістичній педагогіці Ш. О. Амонашвілі; проблеми дитинства й розвитку дитини в педагогічній спадщині видатних психологів і педагогів (К. М. Вентцеля, Л. С. Виготського, В. О. Сухомлинського та інших).

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

2. Амонашвили Ш. А. Жаркие каникулы Томов Сойеров / Ш. А. Амонашвили // Учительская газета. – 1984. – 1 сентября.

3. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособие для учителей / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.

4. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

5. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : «Университетское», 1990. – 560 с.

6. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К.: «Освита», 1991. – 111 с.

7. Амонашвили Ш. А. Радость выбора / Ш. А. Амонашвили // Известия. – 1984. – 21 марта.

8. Амонашвили Ш. А. Ходил ли ты, учитель, в коротеньких штанишках? / Ш. А. Амонашвили // Учительская газета. – 1986. – 25 января.

9. Амонашвили Ш. А. Этот самый трудный год / Ш. А. Амонашвили // Книжное обозрение. – 1986. – 17 октября.

РЕЗЮМЕ

С. Е. Лупаренко. Проблема детства в педагогическом наследии Ш. А. Амонашвили.

В данной статье раскрываются взгляды Ш. А. Амонашвили на проблему детства. Охарактеризовано отношение выдающегося педагога к детству (как к важному периоду взросления). Раскрыты особенности детства, определенные Ш. А. Амонашвили, а именно: активное формирование жизненного опыта ребенка в детстве; наличие у ребенка большого потенциала роста, развития, уникальных возможностей и потенциальных способностей к обучению. Определено основное задание взрослых – помощь ребенку в процессе взросления благодаря созданию необходимых условий и поддержке его продвижений на этом пути.

Ключевые слова: *детство, ребенок, взросление, опыт, способности.*

SUMMARY

S. Luparenko. The problem of childhood in pedagogical heritage of Sh. Amonashvili.

Sh. O. Amonashvili's views on the problem of childhood are revealed in this article. The famous pedagogue's attitude to childhood (as to the main period of growing-up) is characterized. The peculiarities of childhood distinguished by Sh. O. Amonashvili are revealed. They are active formation of child's life-time experience in childhood; person's having great growth and development potential, unique opportunities and potential learning abilities etc. Adults' main task is determined – helping a child in the process of growing up due to the creation of the necessary conditions and support of all his/her advancements on this way.

Key words*: childhood, child, growing-up, experience, abilities.*

УДК [373.5.035–057.87:172.4] (477) «19»

О. В. Лях
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 60–80-ті РОКИ ХХ СТ.

У статті аналізується досвід інтернаціонального виховання в радянській школі, його завдання, зміст і форми. Автор досліджує особливості інтернаціонального виховання старшокласників, які виникають у зв'язку з особливостями цього вікового періоду; з'ясовує умови, за яких процес інтернаціонального виховання був ефективнішим. Підкреслюється, що інтернаціональне виховання здійснювалося у відповідності до принципу врахування вікових особливостей вихованців. Педагоги враховували психологічні та фізіологічні особливості учнів старших класів, рівень розумового та морального розвитку, їхній життєвий досвід, особливості сприйняття ними навколишнього світу, що зумовлювало вибір методів виховання і характер роботи з формування інтернаціоналістської культури старшокласників.

***Ключові слова**: інтернаціональне виховання, старшокласники, інтернаціоналістські переконання й почуття, форми інтернаціонального виховання.*

Постановка проблеми. Інтернаціональне виховання школярів у радянській школі відбувалося з урахуванням вікових особливостей вихованців. Знання вікових особливостей та умов формування особистості давало вихователям уявлення про те, як необхідно вести процес виховання та на які результати можна очікувати. У свідомості молодших школярів, підлітків, старшокласників по-різному відбивався зовнішній вплив вихователів з метою формування в них інтернаціоналістської культури. Відтак, педагоги конкретизували виховні завдання формування інтернаціоналістських поглядів і переконань, почуттів і діяльності, а також висували школярам оптимальні вимоги з розвитку інтернаціоналістських якостей у відповідності до їхніх вікових характеристик.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням інтернаціонального виховання у різних вікових групах, на різних ступенях виховання і навчання приділяли увагу: М. Богомолова (у дошкільному віці), А. Гурський, Т. Міллер (у молодших класах загальноосвітньої школи), А. Дедюхін (у середній школі), С. Дем'янчук, А. Іващенко (у старшій школі), А. Кабаченко, Г. Лебедєв (у спеціальних середніх навчальних закладах), Н. Макара (у вищих навчальних закладах). Деякі проблеми інтернаціонального виховання старшокласників у своїх працях висвітлювали М. Кравченко, С. Дем'янчук, В. Заслуженюк, Ю. Руденко, А. Сєрова та інші. Багато уваги інтернаціональному вихованню приділяв В. Сухомлинський − у своїх працях він описав досвід інтернаціонального виховання дітей різного віку d Павлиській школі.

Мета статті – на основі аналізу досвіду інтернаціонального виховання, що склався в радянській виховній практиці і теорії, з'ясувати особливості інтернаціонального виховання дітей старшого шкільного віку, що виникають у зв'язку з особливостями цього вікового періоду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтернаціональне виховання було однією з важливих складових радянського виховання, яке разом з патріотичним, моральним, розумовим та іншими напрямами формувало всебічно розвинену, гармонійну особистість. Воно являло собою цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і волю школярів з метою перетворення інтернаціоналістських ідей та принципів у їх глибокі переконання, норми поведінки і діяльності. Інтернаціональне виховання школярів передбачало озброєння їх відповідними знаннями, виховання низки моральних рис особистості, мотивів діяльності, інтернаціоналістських переконань, почуттів, формування навичок і звичок поведінки. Відтак, у процесі інтернаціонального виховання відбувалося засвоєння школярами таких понять, як «інтернаціоналізм», «патріотизм», «загальнонаціональна гордість», «солідарність» тощо. На основі цього формувалося вміння всебічно оцінювати ситуацію у світі; виховання таких почуттів, як дружба, любов, повага, толерантність, глибока пошана до представників інших народів, солідарність з представниками інших народів, відданість справі миру та свободи; формування певного типу поведінки по відношенню до представників інших народів і національностей та готовність до боротьби за мир у всьому світі. «З перших днів перебування в школі діти дістають яскраве уявлення про те, як живуть народи нашої країни, як борються трудящі капіталістичних країн за своє визволення. Ідея єдності інтересів і цілей усіх народів поступово оволодіває свідомістю учнів», − писав В. Сухомлинський [5, 131].

Як справедливо відзначав В. Заслуженюк, «формування таких рис особистості, як патріотизм та інтернаціоналізм, не мислиться без урахування психолого-фізіологічних змін, що відбуваються в учнів на різних вікових етапах, кожен з яких потребує специфічних методів виховання» [1, 43]. Особливо важливими в інтернаціональному вихованні є роки ранньої юності − від 14−15-річного віку до закінчення школи (17 років) − «це вік становлення ідейно-громадянської зрілості, утвердження переконань і особистих життєвих планів» [4, 444].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що старший шкільний вік − найбільш сприятливий для формування інтернаціоналістських

почуттів і переконань. Педагоги і психологи досліджуваного періоду зазначали, що старшокласники вже мали широкі знання з історії Батьківщини, були знайомі з основами зовнішньої і внутрішньої політики КПРС, суспільно-політичним життям за кордоном та ідеологічною боротьбою в тогочасних умовах. Ці знання вони отримували, перш за все, під час вивчення навчальних предметів. Історія, суспільствознавство, географія, література, рідна та іноземна мови давали учням не тільки наукові факти, закони, поняття, але й світоглядні знання, що ставали основою формування інтернаціоналістських переконань.

На уроках і в позаурочній діяльності учнів старших класів знайомили з провідними факторами, що визначали розвиток націй і національних відносин у радянські часи: боротьба двох світових систем – соціалізму і капіталізму; класова боротьба трудящих усіх країн; розвиток національно-визвольного руху. Як зазначає А. Сєрова, на розкриття сутності і значення цих факторів і повинна була спрямована робота школи і комсомольської організації у галузі інтернаціонального виховання [3, 73–74].

Завдяки використанню різноманітних прийомів (опора на особистий досвід та знання учнів, використання порівнянь та співставлень, пробудження інтересу до невідомих питань) і засобів навчання (наочні засоби, технічні засоби: кіноапарати, діапроектори, магнітофони та ін.; програмоване навчання) вчителі активізували пізнавальну діяльність старшокласників. Це, в свою чергу, активізувало вироблення ними власних поглядів, зміцнювало ідейні переконання і судження про такі явища, як розвиток суспільства, історичний шлях розвитку націй, інтернаціоналізм, дружба народів тощо.

Вивчення тогочасної літератури свідчить про переконання дослідників у тому, що на основі знань в учнів формувалося правильне розуміння принципів пролетарського інтернаціоналізму, національної політики КПРС, ідейних основ, на яких будувалися взаємовідносини СРСР з країнами світу, відносини КПРС з комуністичними й робітничими партіями, а також упевненість у необхідності міжнародної солідарності трудящих, товариському ставленні до людей різних національностей.

Маючи знання, отримані у процесі вивчення різних навчальних предметів, старшокласники вже не сприймали на віру все, що читали або чули від дорослих, – у них виникала потреба аналізувати, узагальнювати, піддавати критиці всі процеси і явища, що відбувалися навколо, шукати докази та аргументи, які б переконували. Їм ставала зрозумілою поведінка дорослих. У них з’являлося прагнення проявляти активність у посильних

справах. Втім у старшокласників бракувало життєвого досвіду, що нерідко призводило до неправильних висновків.

Ураховуючи вищезазначене, педагоги досліджуваного періоду прагнули відверто і щиро допомагати в розв'язанні складних питань, роз'яснювати хибність думок і поведінки, давати правильну оцінку окремим фактам, висловлювати власне ставлення до них. Вони наводили факти, які справляли глибоке враження, мали яскраво виражений соціальний характер; розкривали поняття, пов'язані з інтернаціоналізмом, як органічну єдність певних ідей, почуттів і вольових зусиль, що спонукали людину до практичних дій, учинків; забезпечували емоційне сприймання, глибоке осмислення матеріалу; розвивали аналітико-синтетичну діяльність учнів; формували в них прийоми систематизації, узагальнення ознак певних суспільних подій, духовних якостей людини. Тільки за таких умов, на думку Ю. Руденка, підвищувалася ефективність роботи з інтернаціонального виховання старшокласників [2, 53].

Засвоєнню інтернаціоналістських знань і формуванню інтернаціоналістських переконань сприяли зміни, що відбувалися в розумовому розвитку старшокласників у процесі навчання. Так, у процесі навчання учні 9–10-х класів набували більшу широту і глибину мислення, вміння розглядати суспільні явища з різних сторін, здатність мислити абстрактно, аналізувати і узагальнювати конкретні явища й факти, робити теоретичні висновки. На основі різносторонніх і глибоких знань та вмінь, отриманих під час вивчення основ наук, учні старших класів розширювали свій досвід суспільного і трудового життя. Вони пильно вдивлялися у явища, події, вчинки людей, більш зріло, ніж підлітки, підходили до оцінки великих перетворень у країні і того, що відбувалося у світі, а також до визначення свого місця в ньому.

Як зазначали психологи досліджуваного періоду, у старшому шкільному віці відбувався подальший розвиток моральних рис особистості. Їхні судження та дії починали носити свідомий характер, у їхніх поглядах проявлялася більша стійкість. До того ж, у старшокласників виникала потреба в самостійному визначенні моральних понять. Вони прагнули до високих моральних ідеалів, при цьому юнаків і дівчат хвилював моральний бік відносин між націями і народностями. Вони прагнули визначити свої ідейні позиції, своє ставлення до питань дружби народів і солідарності. Старшокласники чуйно реагували на позитивні зміни, що відбувалися у стосунках людей різних національностей. Психологи (В. Крутецький, Н. Левитов, Л. Божович) пояснювали підвищений інтерес старшокласників

до теоретичних питань специфічними рисами їхньої розумової діяльності, певним характером мислення.

У процесі інтернаціонального виховання учнів старшого шкільного віку враховувалося й властиве їм прагнення здаватися дорослими, бути самостійними. Вони активні, сповнені енергії, інтересу, ентузіазму, до того ж у них сформовані організаційні вміння. Це робило можливим привчання їх до виконання серйозних доручень, які вимагали ініціативи та самостійності. Тому, як свідчать численні публікації 60–80-х років XX ст. з питань інтернаціонального виховання, вчителі та вихователі доручали старшокласникам більшу (у порівнянні з іншими віковими групами) частину роботи. «Саме в інтернаціоналістській діяльності, – зауважує В. Заслуженюк, – можна виявити ініціативу, особисті якості, здобути визнання колективу, де кожен потрібен, від кожного багато залежить» [1, 48]. Отже, старшокласників залучали до підготовки та проведення фестивалів, свят дружби, організації мітингів, збору підписів; доручали підготувати і провести лінійку, присвячену міжнародній події, політінформацію для молодших школярів, диспут на тему дружби і солідарності різних народів. Однак, ставлячи старшокласників в активну позицію, надаючи їм самостійність, вихователі надавали їм допомогу і в організації різноманітних інтернаціоналістських справ, і в осмисленні різних подій та явищ міжнародного життя.

Рання юність дуже допитлива, цікава, невгамовна в пошуках істини, прагне знайти відповіді на питання, що її хвилюють. З іншого боку, освіченість, наявність широких знань зумовлюють потребу задовольняти свої пізнавальні інтереси. Прагнення юнаків і дівчат розібратися у всіх складностях міжнародного життя і взаємовідносинах між народами викликали суперечності, як зовнішні, так і внутрішні. У зв’язку з цим у них виникала потреба поділитися своїми думками і переживаннями. Це зумовлювало їхнє прагнення до спілкування, сфера якого в порівнянні з підлітками розширювалася. Вони спілкувалися не тільки з однокласниками, а й членами різноманітних гуртків, секцій, клубів, організацій, у яких вони здебільшого виконували керівні функції. Під їхнім керівництвом готувалися свята, зустрічі, змагання, випускалися газети, велася діяльність музеїв. Старшокласникам доручали такі ролі, бо їм у цьому віці необхідно відчувати себе суспільно-значущими. Саме через їхню активну пізнавальну діяльність (збір інформації про життя в зарубіжних країнах, виготовлення подарунків друзям з інших країн, оформлення стендів, підготовка до свят тощо) формувалися інтернаціоналістські переконання й почуття.

За свідченням дослідників, інтереси юнаків ставали більш диференційованими і свідомими, у них розширювався інтерес до всього, що їх оточувало, вони реагували на те, що відбувалося у їхній країні і всьому світі. На задоволення цього інтересу були спрямовані різноманітні виховні справи, що практикувалися в радянських школах: участь у всесвітніх кампаніях молоді «Юнь викриває імперіалізм», «Молодь за антиімперіалістичну солідарність, мир і прогрес», всесоюзні комсомольські збори «Ми – патріоти-інтернаціоналісти», Ленінські уроки, Ленінський залік, декади солідарності, тижні союзних республік, форуми дружби, мітинги протестів, конференції, листування, екскурсії до інших міст і країн, зустрічі з делегаціями зарубіжних країн тощо [3, 76].

Одним з найдієвіших засобів реалізації прагнення до спілкування і вирішення суперечностей був диспут, у якому старшокласники не тільки виявляли готовність і вміння обстоювати свої думки, але й своє критичне ставлення до думок інших. У диспуті формувалися інтернаціоналістські переконання. Тут обговорювалися явища навколишнього світу, стосунки з іншими людьми, події міжнародного життя. Виявляючи своє ставлення до всього цього, старшокласники виявляли певні почуття – радість чи обурення, захоплення чи гнів, співчуття чи ненависть. Вихователі підтримували і розвивали ці почуття, оскільки вони нерозривно зв’язані з нормами поведінки, прийнятими в суспільстві [1, 49].

У ході дослідження були з’ясовані умови, що забезпечували необхідну ефективність роботи з інтернаціонального виховання старшокласників:

– урахування властивостей учнів старшого шкільного віку (сміливість, чистота помислів, благородних задумів і мрій, світлих поривань; прагнення до самостійності; логічне і діалектичне мислення);

– опора на життєвий досвід і знання старшокласників (знання суспільно-політичного характеру, знання про навколишній світ, наукові знання);

– емоційність (використання яскравих фактів, образів, організація акцій, у яких старшокласники могли виявити свої почуття);

– поєднання педагогічного керівництва з розвитком самостійності та ініціативи (доручення інтернаціоналістських справ, допомога в їх організації та проведенні);

– комплексний підхід до інтернаціонального виховання (одночасне формування поглядів і переконань, почуттів, навичок і звичок поведінки);

– максимальний зв’язок інтернаціонального виховання з практичною діяльністю вихованців (активна участь в інтернаціоналістських акціях).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Обираючи форми й методи інтернаціонального виховання зі старшокласниками, необхідно пам'ятати про специфіку цієї вікової категорії. Це вже не діти, але ще й не дорослі. Вони вже мають певний запас знань суспільно-політичного характеру, знань про навколишній світ, тому виховна робота повинна носити більш ґрунтовний характер. У цьому віці розвивається логічне мислення, тому ефективними будуть методи переконування, доручення, вправляння. Погляди на навколишній світ систематизуються, закладаються основи діалектичного мислення, формується почуття відповідальності перед Вітчизною, батьками, колективом, глибшає інтерес до проблем міжнародного життя. Усе це допомагає в інтернаціональному вихованні старшокласників і зумовлює його специфіку. На цьому етапі перед учителями стоїть завдання поглибити й систематизувати знання учнів, сформувати певний тип поведінки по відношенню до представників інших народів і націй. Дієвими та цікавими для учнів є такі форми роботи, як політінформації, вечори, диспути, зустрічі з зарубіжними гостями, поїздки до інших республік і країн.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заслуженюк В. С. Інтернаціональне виховання в школі / В. С. Заслуженюк. – К. : Радянська школа, 1975. − 142 с.
2. Руденко Ю. Д. Виховання в учнів патріотичних та інтернаціоналістських переконань / Ю. Д. Руденко // Радянська школа. – 1975. – № 11. – С. 51−57.
3. Серова А. А. Актуальные проблемы интернационального воспитания старшеклассников / А. А. Серова // Актуальные проблемы коммунистического воспитания школьников: сборник научных трудов / Под общей редакцией проф. Т. Н. Мальковской. − М. : МГПИ им. В. И.Ленина, 1980. − С. 72−83.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1. / В. О. Сухомлинський − К. : Рад. школа, 1976. – С. 403−637.
5. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2. / Сухомлинський В. О − К. : Рад. школа, 1976. − С. 7−146.

РЕЗЮМЕ

О. В. Лях. Особенности интернационального воспитания старшеклассников в общеобразовательных школах Украины в 60−80-е годы XX в.

В статье анализируется опыт интернационального воспитания в советской школе, его задания, содержание и формы. Автор исследует особенности интернационального воспитания старшеклассников, возникающие в связи с особенностями этого возрастного периода; выясняет условия, пи которых процесс интернационального воспитания был эффективным. Подчеркивается, что интернациональное воспитание осуществлялось в соответствии с принципом учета возрастных особенностей воспитанников. Педагоги учитывали психологические и физиологические особенности учеников старших классов, уровень

умственного и морального развития их жизненный опыт, особенности восприятия ими окружающего мира, что определяло выбор методов воспитания и характер работы по формированию интернационалистской культуры старшеклассников.

***Ключевые слова**: интернациональное воспитание, старшеклассники, интернационалистские убеждения и чувства, формы интернационального воспитания.*

SUMMARY

O. Lyakh. The peculiarities of the international education of the senior pupils in the comprehensive schools in Ukraine in the 60–80th years of the XX c.

The experience of the international education in soviet schools, its tasks, content and forms are analyzed in the article. The author investigates the peculiarities of the international education of senior pupils. It is emphasized that the international education was realized according to the principle of the consideration the age-related peculiarities of the pupils The teachers took into account the psychological and physiology features of students of higher forms, level of mental and moral development, their vital experience, features of perception by them outward things, that determined the choice of the methods of the education and the character of the work on the formation of the international culture of senior pupils.

***Key words:** international education, senior pupils, international views and feelings, forms of the international education.*

УДК 37:930.2(477.54/.62)»17»

Д. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ОСВІТИ НА ЛІВОБЕРЕЖНІЙ ТА СЛОБІДСЬКІЙ УКРАЇНІ У XVIII СТ.: ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено джерелознавчий аналіз розвитку освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст.; наведено різні підходи до вивчення документів. Подано авторську класифікацію джерельної бази обраної проблеми, в основу якої покладено родовидові ознаки: офіційні документи та діловодна документація (архівні й опубліковані); матеріали особистого походження (щоденники, листи, спогади сучасників, свідчення іноземців); навчальна література, наукові та художні твори. Доведено високу інформаційну насиченість і значимість вітчизняних архівосховищ.

***Ключові слова:** освіта України, джерелознавство, класифікація джерел, вітчизняні архівосховища.*

Постановка проблеми. Важливим критерієм якості сучасних наукових досліджень є їх забезпечення різноманітною та репрезентативною джерельною базою. Об’єктивне вивчення історії вітчизняної освіти також не можливе без залучення широкого спектру джерел, різних за характером і походженням. Проте лише використання комплексного підходу до аналізу друкованих і архівних документів, спогадів вихованців навчальних закладів, видатних просвітителів і громадських діячів, які брали участь у вирішенні освітніх проблем,

матеріалів періодичних видань може дозволити з достатнім ступенем достовірності дослідити стан освіти, реформаційні процеси в ній та особливості її розвитку на різних етапах, зокрема й у досліджуваний період.

Аналіз актуальних досліджень. Відомо, що козацький період належить до найбільш плідних у духовному житті України. Про важливість і необхідність його дослідження неодноразово наголошувалося в науковій літературі, вказуючи на численні документальні свідчення, що потребують опрацювання вітчизняними дослідниками. Ретельним аналізом джерельної бази XVIII ст. відрізняються праці істориків і мистецтвознавців дисертаційного й монографічного рівнів (Л. Баранівська, Л. Івченко, В. Кривошея, С. Лапшин, Т. Міцан, Ю. Мицик, О. Півоваров, Л. Посохова, О. Травкіна, М. Яременко та ін.), присвячені різним аспектам культурно-освітнього життя України визначеного періоду. Натомість історики педагогіки, за винятком дисертації Л. Соколовської (2011 р.), недостатньо приділяють уваги спеціальному вивченню джерельної бази, часто обмежуючись у своїх дослідженнях історіографічним аналізом.

Мета статті – здійснити документознавчий аналіз розвитку освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. З метою різнобічного і глибокого дослідження історії освіти Лівобережжя та Слобожанщини визначеного періоду насамперед варто проаналізувати різні види джерел і новітні підходи до їх вивчення у працях сучасних істориків, істориків педагогіки, джерелознавців, бібліографознавців, мистецтвознавців (зокрема Л. Баранівської, В. Кривошеї, С. Лапшина, Т. Міцан, О. Півоварова, Л. Посохової, Л. Соколовської та ін.).

Дослідники використовують різні підходи до аналізу джерельної бази. При цьому в основу більшості сучасних класифікацій джерельного масиву покладено родовидові ознаки. Вельми показовим є дисертаційне дослідження В. Кривошеї, де на основі надбань вітчизняної та зарубіжної археографії, здійснено досить детальну градацію джерел з історії козацтва (13 груп): реєстри козаків і старшини, присяги, щорічні й піврічні іменні відомості, документи про виплату грошової винагороди, «казки», послужні списки, метричні й сповідальні книги, актові, судові документи, тестаменти, дворянські родовідні книги, синодики, чолобитні [4, 24].

На особливий інтерес заслуговує й докторська дисертація Л. Посохової, що ґрунтується на вагомій джерельній базі, зокрема на широкому залученні матеріалів російських архівосховищ. Дослідниця виокремлює 7 груп джерел: законодавчі акти (архівні й оприлюднені);

довідкова документація (укази, розпорядження, інструкції, «промеморії», рапорти, донесення, офіційні листи, подання, звіти, довідки, реєстри, каталоги тощо); книги навчального характеру, наукові твори, праці професорів (посібники, проповіді, переклади праць європейських учених тощо); джерела особистого походження (епістолярії, спогади, автобіографії), твори художньої літератури; економіко-географічні праці, записки вчених-мандрівників; зображальні джерела, архітектурні пам'ятки [10, 13–14].

Однак більшість дослідників використовують більш узагальнені підходи до аналізу джерельної бази. Так, мистецтвознавець Л. Баранівська, здійснюючи класифікацію джерел щодо культурно-музичного розвитку України козацької доби, визначає такі групи, як: нормативні акти державних установ Гетьманщини; діловодна документація Генеральної військової канцелярії, полкових і сотенних канцелярій України; історико-статистичні описи лівобережних полків; листування офіційного та приватного характеру [2, 32]. Історик О. Півоваров також виділяє 4 групи джерел: закони й підзаконні акти (постанови, розпорядження, що видавалися царським урядом); актові документи і групи актових матеріалів місцевих органів управління та статистичні матеріали; періодична преса; оповідні документи (спогади) [9, 9–10]. Близькою до попередньої є класифікація С. Лапшина, який структурує джерельну базу на актові джерела (законодавчі й нормативні документи); діловодну документацію; статистичні джерела; документи особистого походження (мемуари, спогади, щоденники, листи); історична публіцистика [7, 10–11].

Значну цінність для нашого дослідження становить узагальнений підхід до класифікації джерел Т. Міцан, яка у процесі вивчення історії Києво-Могилянської академії, виокремила 4 родові групи: офіційні публічно-правові акти світської та духовної влади (грамоти, накази, універсали), приватно-правові акти (дарчі, заповіти), приватно-публічні акти (чолобитні, донесення), діловодна документація (офіційно-ділове листування) [8, 16–17].

Серед істориків педагогіки варте уваги дослідження Л. Соколовської, присвячене обґрунтуванню розвитку освітнього процесу в колегіумах України в XVIII – на початку XIX ст., у якому джерела згруповано за змістовим наповненням документів: матеріальне забезпечення й обладнання колегіумів; зміст і організація освітнього процесу; учнівський і викладацький контингент [11, 61]. Проте в дисертації було систематизовано й узагальнено лише архівні матеріали.

У процесі дослідження розвитку освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст., враховуючи сучасні підходи до аналізу джерельної бази, було здійснено авторську класифікацію джерел визначеної проблеми на три родовидові групи: офіційні документи та діловодна документація (архівні й опубліковані); матеріали особистого походження (щоденники, листи, спогади сучасників, свідчення іноземців); навчальна література, наукові та художні твори.

Вивчення першої групи джерел дозволяє визначити характер внутрішньої політики української гетьманської та російської імперської влади, їх вплив на розвиток освіти. Це насамперед нормативно-законодавчі акти: закони, укази, розпорядження вищих державних і церковних інституцій Гетьманщини та Російської імперії (уряду, Св. Синоду, київських митрополитів, архієпископів і єпископів), що відображають офіційну політику в галузі освіти. Уважаємо за необхідне підкреслити, якщо на початку XVIII ст. превалювали грамоти духовної влади щодо матеріального забезпечення навчальних закладів (книги, приладдя, паливо), то кінець досліджуваного періоду характеризується уніфікацією документів, ідеологічною регламентацією та остаточним переходом діловодства нового зразка на російську мову.

Згідно з визначеною класифікацією, перша група джерел репрезентується насамперед матеріалами вітчизняних архівосховищ – Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (ІР НБУВ), Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (ЦДІАУК), державних архівів Полтавської (ДАПО), Сумської (ДАСО), Харківської (ДАХО) та Чернігівської (ДАЧО) областей. Необхідно зазначити, що в архівах бракує документів щодо організації навчально-виховного процесу. Матеріали переважно відображають діяльність центральних і місцевих органів влади й управління в галузі освіти на Лівобережжі та Слобожанщині у XVIII ст., визначають загальні умови функціонування навчальних закладів або фіксують факти існування шкіл у певному населеному пункті. Проте це не заперечує факту їх високої інформаційної насиченості і широких можливостей використання в історико-педагогічних дослідженнях.

Багатий фактичний матеріал зосереджено в Інституті рукописів, що містить унікальну колекцію рукописних книг латиною, грецькою, арабською, слов’янськими та іншими мовами, архіви наукових установ і різноманітних організацій, а також приватні колекції діячів української науки й культури.

На особливу увагу дослідників заслуговують фонди «Історичні матеріали» (ф. I), «Літературні матеріали» (ф. II), «Зібрання рукописних книг» (ф. 30), матеріали яких необхідно використовувати під час дослідження проблеми розвитку освіти на Лівобережжі та Слобожанщині у XVIII ст. Унікальними комплексами документів є також фонди «Всеукраїнської Академії наук» (ф. X), що містять матеріали щодо культурно-наукового життя України, та «Архів Київської духовної академії» (ф. 160), в якому було віднайдено численні інструкції митрополитів щодо змісту та методів викладання в різних класах Києво-Могилянської академії [3].

Значний обсяг першоджерел сконцентровано в особових фондах діячів церкви, істориків і викладачів Київської духовної академії С. Голубєва (ф. 194), М. Пєтрова (ф. 225), Ф. Тітова (ф. 175) та ін. Науковий інтерес становить комплекс рукописів авторських творів і курсів лекцій Г. Кониського, Ф. Прокоповича, С. Тодорського, С. Яворського та ін. Документальну спадщину Києво-Могилянської академії представлено універсалами гетьманів, грамотами і привілеями польських королів, російських самодержців, духовними заповітами, матеріалами щодо організації навчального процесу, фінансово-економічними документами – що може бути використано під час дослідження різних аспектів культурно-освітнього розвитку України у XVIII ст.

Цінні джерела з історії розвитку національного шкільництва у XVIII ст. містяться у ЦДІАУК. Так, фонди 1711 – «Київська академія» та 1973 – «Харківський колегіум» зберігають багато матеріалів з історії відповідних навчальних закладів. Маловідомі факти про харківське казенне та головне народне училища виявлено у фондах 1709 – «Харківське намісницьке правління» та 1958 – «Слобідсько-Український губернатор». Велику кількість документів зосереджено у фондах 59 – «Київська губернська канцелярія» та 51 – «Генеральна військова канцелярія». Цікавий документ під назвою «Коротка настанова, обрана з кращих авторів, з деякими фізичними примітками про виховання дітей від народження їх до юнацтва» І. Бецького (1767 р.), переписаний канцеляристом Моровської сотні, містить детальні рекомендації з догляду, навчання й виховання дітей від народження до 15 років, вдалося знайти у фонді «Полкові сотенні правління» (ф. 64) [12].

Фонди 220 – «Київська археографічна комісія», 763 – «Канцелярія малоросійського генерал-губернатора Румянцева-Задунайського», 959 – «Новгород-Сіверське намісництво», 990 – «Переяславсько-Бориспільська духовна консисторія», 1501 – «Похідна військова генеральна канцелярія»,

1539 – «Чернігівська верхня розправа», 1710 – «Слобідсько-Українська духовна канцелярія», 1959 – «Харківське і Воронезьке генерал-губернаторство», 1989 – «Ізюмське духовне правління», 2007 – «Харківське духовне правління», 2009 – «Бєлгородська духовна консисторія», 2014 – «Харківський Покровський училищний монастир» містять як загальні відомості про розвиток мережі шкільництва, так і конкретні – про діяльність окремих навчальних закладів. Вони вказують на кількісні й якісні показники учнівсько-викладацького складу, соціальні, вікові характеристики, успішність учнів, навчальні програми, підтримку малозабезпечених, працевлаштування і подальшу освіту вихованців колегіумів, їхню роботу в навчальних закладах і державних установах, на церковних посадах. Збережені тут розпорядчі документи також висвітлюють керівництво діяльністю шкіл Синодом.

Багато важливого фактичного матеріалу можна віднайти в регіональних архівах. Так, у ДАПО – це справи з фондів 222 – «Лубенський музей К. М. Скаржинської» та 801 – «Пирятинське духовне правління» (відомості щодо дітей церковнослужителів, які навчаються в академії, направлення дітей духовенства на навчання, указ Павла I про заборону навчання в закордонних університетах).

Велику наукову цінність мають матеріали ДАСО, особливо фонди 584 – «Конотопський міський магістрат і ратуша», 738 – «Предводитель дворянства Глинського повіту», 749 – «Сумське духовне правління», 804 – «Охтирське духовне правління», 960 – «Роменське духовне правління», 993 – «Роменське повітове казначейство», 1153 – «Роменська міська дума», 1173 – «Глинське духовне правління», що дозволяють розкрити взаємодію світської й церковної влади у створенні навчальних закладів та забезпеченні їх функціонування, здійснити системний аналіз просвітницької діяльності духовенства на території Лівобережної та Слобідської України.

У ДАХО значною інформативністю характеризуються Ф. 3 – «Канцелярія Слобідсько-Українського громадського губернатора» та Ф. 267 – «Харківське головне народне училище», що містять матеріали щодо діяльності гарнізонних шкіл, загального стану освіти на Слобожанщині, організації навчально-виховного процесу, зокрема процедури публічних іспитів, відомості про учнів, документи про прийом на роботу вчителів.

Актові джерела та діловодна документація XVIII ст. знаходяться й у Державному архіві Чернігівської області (ДАЧО), у складі якого на особливу увагу заслуговують фонди 679 – «Чернігівська духовна консисторія», 682 –

«Чернігівська духовна семінарія», 1462 – «Прилуцьке духовне правління», Р-1495 – «Особистий фонд І. П. Львова». Переважно, це накази місцевої церковної влади щодо прийому та випуску з Чернігівського колегіуму учнів духовного стану, призначення вчителів, викладання предметів, інші поточні справи, що дозволяють глибше вивчити діяльність цього навчального закладу.

До першої групи джерел також відносимо опубліковані документи центральних органів влади й управління в галузі освіти у вигляді окремих видань або збірників законів Російської імперії.

Питанням збереження історичних документів та їх публікацією переймалися ще відомі діячі XVIII ст. Г. Полетика і М. Ханенко, дещо пізніше – В. Полетика, А. Чепа, князь О. Безбородько, князь М. Рєпнін, граф М. Румянцев, київський митрополит Є. Болховітінов та ін. Велику пошукову й дослідницьку роботу в галузі джерелознавства здійснив відомий історик XIX ст. О. Лазаревський, який оприлюднив «Генеральне слідство про маєтності Чернігівського полку», частину Румянцевського опису, архів Сулими, «Щоденник» Марковича, зробив передрук «Опису Чернігівського намісництва». Над виявленням і публікацією документів з історії Лівобережжя та Слобожанщини плідно працювали Д. Багалій, М. Василенко, О. Кістяківський, М. Міллер, В. Мякотін, М. Судієнко, М. Сумцов та ін.

Найважливішими опублікованими збірниками джерел є «Архів Коша Нової Запорізької Січі», «Документи імператриці Катерини II», «Документи Кабінету міністрів імператриці Анни Іоанівни 1731–1740 рр.», «Листи і документи імператора Петра Великого», «Права, за якими судиться малоросійський народ», «Повне зібрання законів Російської імперії», «Матеріали до історії, колонізації та побуту Харківської і частково Курської та Воронежської губерній» (зібрані та видані Д. Багалієм) тощо.

Необхідно відзначити й такі археографічні видання як «Акти до історії Західної Росії», «Акти до історії Південної і Західної Росії», «Акти до справи про підпорядкування Київської митрополії Московському патріарху», «Акти історичні, зібрані і видані Археографічною комісією», «Архів Південно-Західної Росії», а також «Пам’ятки, видані тимчасовою комісією для розбору стародавніх актів». Цінним джерелом є багатотомні видання «Акти і документи до історії Київської академії», упорядковані М. Петровим і Ф. Тітовим, що висвітлюють найрізноманітніші аспекти діяльності цього навчального закладу [1].

У контексті досліджуваної проблеми варті уваги також документи, що з коментарями дослідників надруковані в часописах «Київська

старовина» «Праці Київської духовної академії», «Читання в Імператорському товаристві історії і старожитностей російських при Московському університеті», «Читання в історичному товаристві Нестора Літописця». Це здебільшого списки студентів, листи їх наставників, скарги бурсаків, укази Київської консисторії, розпорядження, статистичні дані, окремі урядові постанови.

Наукову цінність становлять видання загального характеру, особливо описи Київського, Новгород-Сіверського, Харківського, Чернігівського намісництв.

Тож офіційні документи та діловодна документація (архівні й опубліковані) репрезентують першу й основну групу джерел з проблеми розвитку освіти на Лівобережжі та Слобожанщині у XVIII ст.

До другої групи джерел відносимо документи особистого походження (щоденники, листи, спогади сучасників, свідчення іноземців). У XVIII ст. значного розвитку набуває мемуарна література, що, незважаючи на її суб'єктивний характер, є важливим джерелом для сучасних наукових досліджень. Заслуговує на увагу й епістолярна спадщина приватних та офіційних осіб. Адже епістолярний жанр був важливою формою комунікації у XVIII ст., особливо в гетьмансько-старшинському середовищі, серед представників духовенства та світських інтелектуалів.

Ця група джерел дає уявлення про систему ціннісних орієнтацій, властивих певним групам суспільства, про традиції родинного життя, моральні норми, інтелектуальні й духовні інтереси, характер взаємин між наставниками та їхніми вихованцями. Зазначимо, що документи особистого походження досить рідко аналізуються в історико-педагогічних дослідженнях у якості складової джерельної бази. Однак, на нашу думку, їх використання є необхідним у процесі всебічного розгляду обраної проблеми.

Значну частину документів особистого походження становлять історичні свідчення іноземних авторів про розвиток українських земель у XVIII ст., багато з яких зібрано у виданнях О. Вінтоняка, Д. Наливайка та О. Січинського (П. Алепський, Ф. Х. Вебер, І. Гердер, Е. Д. Кларк, Б. Майоліці, Х. Г. Манштайн, Д. Маршалл, Ю. Юст та ін.). Більшість закордонних авторів зазначали високий культурно-освітній рівень «країни козаків».

Серед другої групи джерел значну цінність мають щоденники та епістолярії представників козацької старшини. Так, «Щоденник» генерального підскарбія Я. Марковича (1690–1770 рр.) – випускника Київської академії, вперше було видано у 1859 р., з передмовою його онука О. Марковича. Перевидання пам'ятки здійснили О. Лазаревський та Наукове Товариство імені Шевченка. У «Щоденнику» є матеріали щодо

навчання і виховання дітей козацької старшини, їхніх бібліографічних уподобань, естетичних смаків, духовних потреб тощо.

Ще одним представником козацької еліти, автором «Діаріуша» (1722 р.) та «Щоденника» (1727–1734 рр., 1741–1753 рр.) є гетьманський нащадок Микола Ханенко – вихованець Київської та Львівської академії, який активно опікувався освітою своїх дітей, цікавився книгами й науковими досягненнями, займався перекладами. До сучасного науковця дійшов і «Щоденник» (1725–1727 рр.) Петра Апостола – високоосвіченого представника національної еліти, сина гетьмана Д. Апостола, оприлюднений О. Лазаревським у «Київській старовині» [5]. Ці джерела засвідчують досить високий культурно-освітній рівень представників гетьмансько-старшинських родин, шляхи здобуття ними ґрунтовної освіти.

З огляду на предмет дослідження, важливими є й «Записки» І. Тимківського, де багато уваги приділяється стану освіти в Україні у XVIII ст. (особливо початкової), організації навчання в семінаріях, життю і побуту семінаристів; детально описується Київська академія. Цінними є відомості про розвинену книжкову торгівлю в Україні, що свідчать про високі запити тогочасних українських інтелектуалів. І. Тимківський підкреслює, що козацька старшина прагнула сама вчитися і навчати своїх дітей, адже за традицією, вчені люди були глибоко шановані в українському суспільстві.

Важливе значення для нашого дослідження має епістолярна спадщина визначних діячів цього часу, що має значний виховний потенціал. Листування в гетьмансько-старшинському середовищі репрезентує цілу епоху пильної уваги до освіти дітей і нескінченних турбот про виховання молодого покоління. Зокрема, ґрунтовністю вирізняється «Приватне листування» Григорія Андрійовича Полетики (1725–1754 рр.) – випускника Києво-Могилянської академії, одного з найосвіченіших людей свого часу, автора наукових розвідок, перекладів, шестимовного словника. Це джерело містить відомості про навчання козацької старшини за кордоном, проблеми національної освіти [6].

Тож ця група джерел є важливою для відтворення культурно-історичного контексту розвитку освіти, розкриття ролі інтелігенції (зокрема, представників гетьмансько-старшинського середовища) в освітніх процесах.

Третя група джерел – навчальна література, наукові й художні твори. Передусім сюди відносимо творчий доробок репрезентантів просвітницького руху в Україні XVIII ст., а саме М. Козачинського, Я. Козельсьского, Г. Кониського, С. Кулябки, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Д. Туптала, С. Яворського та ін.

Визначними пам'ятками української історичної та суспільно-політичної думки XVIII ст. є також «козацькі літописи» С. Величка, Г. Граб'янки, Самовидця, що ілюструють історичний контекст, рівень державницької свідомості представників старшинського середовища, однак слабо репрезентують предмет дослідження.

Необхідно зазначити, що на Лівобережній Україні у XVIII ст. існувала традиція укладання історичних хронік, переважно аматорського, компілятивного, локального характеру («Лизогубівський літопис», «Новгород-Сіверський літопис», «Переяславський літопис», «Чернігівський літопис» І. Янушкевича), що було свідченням інтересу до історії в середовищі світських інтелектуалів, прагненням українців знайти своє місце в цивілізованому світі.

Художньо-літературні твори (зокрема романи «Пан Халявський» Г. Квітки-Основ'яненка, «Бурсак» І. Наріжного, повісті «Вий» М. Гоголя, «Близнецы» Т. Шевченка, п'єси «Пиворізи» М. Довгалеського, «Чумаки» І. Карпенка-Карого) сприяють осмисленню переваг і недоліків традиційного українського шкільництва. Цілу низку творів українських письменників (М. Коцюбинського, М. Рильського, П. Тичини, І. Франка) присвячено яскравим особистостям XVIII ст., особливо Г. Сковороді.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, на основі сучасних підходів здійснено критичний аналіз та узагальнення джерельної бази обраної проблеми; її класифіковано на такі групи: офіційні документи; матеріали особистого походження; педагогічні, історичні й художні твори. До першої групи джерел належать нормативно-правові акти, віднайдені в архівах: закони, укази, розпорядження вищих державних і церковних інституцій України та Російської імперії, що відображають офіційну політику в галузі освіти. До цієї ж групи зараховуємо опубліковані документи у вигляді окремих видань або збірників, а також описи намісництв Малоросії. Другу групу джерел становлять документи особистого походження (щоденники, листи, спогади сучасників, свідчення іноземців), що є важливими для відтворення виховних традицій у гетьмансько-старшинських родинах, розкриття ролі інтелігенції в освітніх процесах. Третя група джерел – навчальна література, наукові й художні твори.

До труднощів роботи з джерельною базою проблеми розвитку освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст. належать незадовільний стан збереження багатьох із них та латинська мова їх написання (часто з вкрапленнями різних іноземних мов).

Цікавим і малодослідженим масивом джерел з історії культурно-освітніх процесів в Україні у XVIII ст. є архівосховища Ватикану, що ще чекають на вітчизняних дослідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акты и документы, относящиеся к истории Киевской академии (1762–1796) / С введен. и прим. Н. И. Петрова – К., 1904–1908.

2. Баранівська Л. І. Гетьмансько-старшинське середовище і культурно-музичне життя в Україні другої половини XVII – XVIII ст. : дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Л. І. Баранівська. – К., 2001. – 247 с. + 320 с. (дод.).

3. ІР НБУВ. – Ф. 160. – Спр. 1173. – Арк. 1–16.

4. Кривошея В. В. Персональний склад та генеалогія української козацької старшини (1648–1782 рр.) : автореф. дис. … докт. іст. наук : 07.00.06 / В. В. Кривошея. – К., 2006. – 33 с.

5. Лазаревский А. М. Дневник Петра Даниловича Апостола / А. М. Лазаревский // Киевская старина. – 1894. – № 11. ; 1895. – № 7–8.

6. Лазаревский А. Частная переписка Григория Андреевича Полетики: 1750–1784 гг. / А. Лазаревский // Киевская старина. – 1893. – № 3, 4, 5, 6, 10, 11. ; 1894. – № 4, 6, 10. ; 1895. – № 5, 6, 7.

7. Лапшин С. А. Правління гетьманського уряду в Україні в 1734–1750 рр. : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 / С. А. Лапшин. – Черкаси , 2009. – 21 с.

8. Міцан Т. В. Києво-Могилянська академія (1615–1817 рр.) у фондах Інституту рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського: документознавчий аналіз : автореф. дис. … канд. іст. наук : 07.00.08 / Т. В. Міцан. – К., 2003. – 18 с.

9. Півоваров О. В. Становлення і розвиток світської середньої освіти на Лівобережжі та Слобожанщині (друга половина XVIII – перша третина XIX ст.) : дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 / О. В. Півоваров. – Х., 2002. – 244 с.

10. Посохова Л. Ю. На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст. : монографія / Л. Ю. Посохова. – Х., 2011. – 400 с.

11. Соколовська Л. А. Розвиток освітнього процесу в колегіумах України (XVIII – початок XIX століття) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Соколовська. – К., 2011. – 270 с.

12. ЦДІАУК. – Ф. 64. – Спр. 73. – Арк. 29-41.

РЕЗЮМЕ

Д. В. Мартыненко. Развитие образования на Левобережной та Слободской Украине в XVIII в.: аспект источниковедения.

В статье осуществлен анализ источников развития образования на Левобережной и Слободской Украине в XVIII в.; продемонстрированы разные подходы к изучению документов. Представлена авторская классификация источников исследуемой проблемы, в основе которой находятся родовидовые признаки: официальные документы и делопроизводственная документация (архивные и опубликованные); материалы личного происхождения (дневники, письма, воспоминания современников, свидетельства иностранцев); учебная литература, научные и художественные произведения. Доказан высокий уровень информационной насыщенности и значимость отечественных архивных хранилищ.

Ключевые слова: *образование Украины, источниковедение, классификация источников, отечественные архивные хранилища.*

SUMMARY

D. Martynenko. Development of education in Left-bank and Sloboda Ukraine in 18th century: source study aspect.

The analysis of sources of education development in Left-bank and Sloboda Ukraine in the XVIII century is performed; different approaches to documents investigation are given. The author's own classification of sources on the investigated problem based on generic features is presented: official and record-keeping documents (archived and published); personal materials (diaries, letters, reminiscences of contemporaries, testimonies of foreigners); instructional literature, scientific and artistic works. High level of information saturation and significance of native archive repository is proved in the article.

Key words: *education in Ukraine, source study, classification of sources, native archive depositories.*

УДК 37.091.4(477Макаренко)

Л. В. Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ А. С. МАКАРЕНКА В ПРАКТИКУ СЬОГОДЕННЯ

У статті проаналізовано педагогічні ідеї Великого педагога А. С. Макаренка в контексті сучасних освітніх реалій: усебічний розвиток і самоствердження особистості; формування особистісної зрілості; особливості професійної позиції педагога в контексті гуманістичної освіти; зосереджено увагу на основних напрямах організації колективу, вихованні дітей у сім'ї. Особливу увагу приділено реалізації молодіжної політики та всезростаючій ролі інститутів студентського самоврядування як форми управління, за якої студенти на рівні академічних груп, факультету, інституту, вирішують питання удосконалення навчального процесу, розвитку позанавчальної діяльності, виявлення потенційних лідерів і вироблення в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

Ключові слова: *педагогічна спадщина А. С. Макаренка, сучасні освітні реалії, прогресивні ідеї попередників, гуманістична педагогіка в сучасній школі, розвиток особистості, гуманістична особистісно зорієнтована освіта, організація колективу, виховання гармонійно розвиненої особистості, упровадження в практику педагогічної науки виховання дітей в сім'ї.*

Постановка проблеми. Розвиток України як самостійної держави, поступове входження української освіти у європейську спільноту з урахуванням основоположних засад і принципів Болонського процесу кардинально впливають на формування особистісних і професійних компетенцій як педагогів, так і громадян України в цілому. Рівень розвитку нації та її місце у світовій інтеграції визначається рівнем співробітництва адміністративної, наукової, політичної, мистецької еліти. Особлива роль у формуванні досвіду цього співробітництва покладається на педагогічних і науково-педагогічних працівників як високо компетентних, усебічно

розвинених свідомих громадян, які зорієнтовані на випереджальний характер задоволення соціально-освітніх потреб широких верств населення України.

Пріоритетом освіти в Україні є підвищення статусу вчителя, вихователя, педагога та створення конструктивних взаємовідносин між вихователем і вихованцями. Цінними й сучасними для розвитку та виховання громадянина України є досвід А. С. Макаренка. Педагогічні ідеї Великого педагога в наш час сприймаються як історична цінність, універсальна система виховання, як інструмент вивчення та розуміння причин багатьох проблем сучасної молоді, джерело створення ефективної системи соціального виховання, яка б відповідала актуальним потребам сучасності. Його науково-педагогічна діяльність була спрямована в майбутнє, тобто в сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Запропонована проблема представлена у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях Е. Гартмана, Н. Дічек, В. Зюнкеля, М. Красовицького, Н. Кузьміна, І. Лікарчука, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Решетько, А. Сбруєвої, В. Сластьоніна, Н. Тарасевич, І. Шварцової та ін. Актуальність розгляду проблеми гуманізації навчально-виховного процесу, принципів і ідей виховної роботи стали об’єктом досліджень І. Зязюна, Л. Гриценко, Л. Гордіна, В. Малініна, С. Невської, Л. Пашко, М. Ярмаченко, які прагнули об’єктивно оцінити концептуальні положення спадщини педагога, вивчити зміст, шляхи, цілі, методи і проблеми виховання, узагальнені й запропоновані А. С. Макаренком.

Специфіці підготовки вчителя в сучасних українських вищих педагогічних навчальних закладах, шляхи оновлення змісту професійної освіти на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки досліджували вчені В. Болотов, Л. Гриценко, В. Лазарєв, С. Нєвська, О. Пєхота, В. Семиченко та ін. Значущості набувають детальні наукові узагальнення поглядів щодо організації професійної підготовки учительських кадрів, які є носіями національної педагогічної думки, виразниками наукової ідеології певного історичного періоду. Дослідники творчого доробку А. С. Макаренка (Л. Гордін, І. Зязюн, В. Малінін, М. Окса, Л. Попова, А. Фролов, Л. Хомич та ін.) прагнули збагатитися й об’єктивно оцінити концептуальні положення педагога-новатора, в новій, аналітичній проекції розглянути цілі та зміст педагогічного процесу в цілому, що сприятиме подальшому розвитку педагогічної науки і практики, вдосконаленню вітчизняної системи професійної педагогічної освіти.

Однак, як свідчить ретельний історіографічний аналіз джерельної бази, науковцями недостатньо системно й повно розкрито сутність і шляхи

реалізації в навчальному процесі своєрідні особливості педагогічного надбання А. С. Макаренка, що може призвести до поступового забуття наукового та практичного доробку педагога.

Мета статті – висвітлити сутність сучасного виховного процесу через педагогічні відкриття А. С. Макаренка, визначити роль вихователя та висвітлити основні аспекти педагогічних ідей великого педагога в контексті сучасних освітніх реалій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз творчої спадщини А. С. Макаренка, що включає в себе новаторську практику та теоретичні узагальнення, оригінальні творчі розробки, свідчить про його ґрунтовну обізнаність з філософськими ідеями Ф. Ніцше і А. Бергсона, трактуванням духовних цінностей українським філософом-ідеалістом В. Соловйова, які сприяли створенню оригінальної педагогічної системи. Стрижнем цієї системи було визначення мети виховання й педагогічного процесу в цілому, які передбачали вироблення програми людської особи, людського характеру.

Відомо, що під час своєрідного виховного експерименту педагог розкрив вплив соціальних чинників: середовища, соціально-виховних інституцій, сім'ї на формування особистості, конкретизував сутність педагогічної логіки виховних впливів, що розвивають самостійність та ініціативу вихованців. Спираючись на власний педагогічний досвід він довів, що жоден виховний засіб не є універсальним, а успіх можливий лише за умови створення цілісної системи взаємопов'язаних педагогічних засобів, які ґрунтуються на спільній ідеї, що визначає стратегію й тактику вихователя та педагогічного колективу в цілому. Ця ініціатива спрямовується на результативну співпрацю, взаємодію вчителів і вихованців для досягнення освітніх цілей.

У педагогічній спадщині Антона Семеновича ми знаходимо орієнтири, цінності, необхідні для розвитку людини: гуманне суспільство, активну діяльність, красу, ідеал, гармонію людини й колективу. Метою своєї педагогічної діяльності Антон Семенович уважав виховання справжньої людини, яке здійснювалося як наслідок спрямовуючого впливу наставника. Свої методи виховання педагог організовував так, що перетворював процес виховання на співдружність дорослих і дітей, домагався, щоб вихованці відчували себе творцями системи заходів, які вони виконували з великим піднесенням, оптимістичністю, вірою в завтрашній день, у свої сили. Такий стиль поєднання керівництва з творчими зусиллями вихованців має неоціниме значення для кінцевих результатів виховної роботи і є добрим прикладом для сьогоднішнього покоління вихователів, які формують світогляд справжніх громадян нашої країни.

Невтомна праця, енциклопедичні знання, багаторічний досвід, доцільність використання засобів виховання допомогли педагогу сформулювати низку основних ідей і принципів, спрямованих на гуманізацію навчально-виховного процесу. Сьогодні – це постулати й керівництво до дії сучасного, розумного вихователя – цілителя дитячих душ:

– якомога більше поваги до людини, якомога більше вимогливості до неї;

– опора на краще в людині, оптимістична гіпотеза;

– поєднання навчання з трудовим, моральним, фізичним і естетичним вихованням;

– проблема особистості може бути розв'язана, якщо в кожній людині бачити особистість;

– треба вміти працювати з вірою в людину, із серцем, із справжнім гуманізмом;

– у педагога повинна бути єдина спеціальність – він повинен бути великою людиною, справжньою людиною.

Метою виховання А. С. Макаренко вважав «програму людської особистості, програму людського характеру» [2, 129], причому в поняття «характер» він включав увесь зміст особистості, характер зовнішніх впливів і внутрішньої переконаності, і цілісну картину людської неповторності.

Світове і вітчизняне макаренкознавство акцентувало свою увагу на таких аспектах педагогічного досвіду А. С. Макаренка: роль педагога в розвитку особистості; «не дорікати за колишнє», принципи паралельної педагогічної дії, єдності виховання й життя; організаційна структура колективу як умова набуття досвіду соціальних стосунків; умови ефективності трудового виховання; роль господарських відносин у колективі з метою становлення особистості, духовний потенціал вихователя, що є основою реалізації однієї з основних функцій освіти – збереження і трансляції духовних цінностей у суспільстві та ін. Переважна більшість проблем зосереджується навколо колективу як центральної ланки організаційно-методичної системи досвіду А. С. Макаренка. І в наш час демократична культура колективу, повноцінний демократичний стиль відносин у колективі між вихователями й вихованцями, між учителями і учнями, викладачами та студентами, в колективах вихованців, учнів, студентів; гармонізація інтересів колективу, суспільства й конкретної особистості; постійна динаміка перспектив; систематична робота, спрямована на формування персонально ціннісних традицій життя в

колективі дає можливість кожному учаснику цих взаємовідносин усвідомити свою особистісну самоцінність.

А. С. Макаренко залишив багату педагогічну спадщину – понад 150 творів (романи, повісті, оповідання, п'єси, сценарії, науково-публіцистичні статті). Він увійшов у сучасну класичну педагогіку як новатор інтенсивної педагогічної думки, один із засновників теорії та методики колективного виховання. Як і сьогодні, Антон Семенович, ефективний шлях до виховання вбачав у створенні таких умов, коли вихованці є водночас і вихователями. Наполягаючи на необхідності авторитетності, високої культури, працездатності вчителів, він виступав проти того, щоб вихователь сковував ініціативу учнів у виховному процесі.

Авторське відкриття особливостей розвитку дитячого колективу було сформульоване А. С. Макаренком у вигляді цілісної педагогічної концепції, що вже стала класикою світової педагогічної науки. У найбільш концентрованому вигляді макаренківська виховна концепція представлена у вигляді законів розвитку дитячого колективу: закону руху колективу; закону паралельної педагогічної дії; закону спадкоємності поколінь та принципів розвитку дитячого колективу.

Про гармонізацію інтересів колективу й особистості свідчить ідеальна мета колективного виховання, сформульована А. С. Макаренком: сформувати почуття захищеності особистості в колективі.

Ключовою ідеєю педагога є всебічний розвиток особистості в колективі. Розвиток індивідуальності А. С. Макаренко пов'язував зі здібностями дитини, її темпераментом, рисами характеру. Колектив, на його і нашу думку, – універсальний метод виховання, який дає можливість кожній дитині розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, здійснювати процес формування особистості.

Організація роботи в колективі будується на всебічному підвищенні його морального й культурного рівня, регулюванні товариських взаємин, умінні розв'язувати конфлікти, рішуче боротися з найменшими спробами насильства старших над молодшими та слабшими. Колективна творча праця – це форма організації спільної творчої діяльності, а разом з тим – основний виховний засіб. Колективні творчі справи, колективні творчі ігри, колективні творчі свята – це організація яскравого, наповненого діяльністю та грою, творчістю і товариськістю, мрією і радістю життя. Його методика колективного виховання діє й у наш час.

Формою суспільного благополуччя, на думку А. С. Макаренка і нашу думку, є дисципліна. Дисциплінованість – це результат виховного процесу

в цілому, результат зусиль колективу дітей. Формуючи колектив, виховуючи особистість у колективі, запроваджуючи дисципліну, активізуючи моральні стимули, потрібно дбати, щоб перспектива окремої особистості збігалася з перспективою колективу.

Трактування сутності дисципліни демонструє високий рівень педагогічної культури А. С. Макаренка: «Дисципліна в колективі – це повна захищеність, повна впевненість у своєму праві, шляхах і можливостях для окремої особистості»[3]. Дисципліна – це мораль, яка стверджує, чого не слід робити, це прагнення вперед до перемоги, до подолання перешкод, це стійка моральна якість, що формується в дітей у результаті виховання та проявляється незалежно від педагогічного впливу.

Авторський підхід до виховання дисципліни, визначений у макаренківській практиці застосування логічних прийомів, засобів і методів, актуальним є і в наш час:

– якомога більше вимог, якомога більше поваги до особистості;
– викладання теорії моралі;
– краса дисципліни, естетика дисципліни: найкращий загін виконує найскладнішу роботу;
– покарання як шлях розв’язання конфлікту;
– гра як метод виховання дисципліни.

Разом цим, було обрано мудрий критерій оцінки дисциплінованості – «вчинок наодинці» – якщо ти дієш за загальними правилами й тоді, коли тебе ніхто не оцінює, ти справді дисциплінований.

Важливим інструментом перетворення дитячого колективу в цілому та кожного вихованця зокрема стала система самоврядування, чинниками ефективної роботи якої є:

– регулювання органами самоврядування всіх сторін життя колективу;
– урахування специфіки кожної із сторін життєдіяльності колективу в особливостях побудови відповідних органів самоврядування;
– демократичний централізм як принцип організації самоврядування дитячого колективу;
– регулярність роботи органів самоврядування;
– постійну ротацію виборних органів з метою надання можливості розвитку лідерських якостей усіх членів колективу;
– культивування в колективі відносин взаємної залежності, які передбачають уміння наказати товаришу в межах однієї галузі діяльності та підкоритися його наказу в іншій;

– діалектичне співвідношення педагогічного керівництва й дитячого самоврядування: чим вище є рівень розвитку самоврядування дитячого колективу, тим більше опосередкованим стає педагогічне керівництво його діяльністю.

Новітні імпульси в реалізації молодіжної політики на теренах національного освітнього простору актуалізують значущість та всезростаючу роль інститутів студентського самоврядування. Ґенеза ідеї молодіжної самоврядності не нова в педагогічній думці, хоча залишається фрагментарно дослідженою до цього часу. А. С. Макаренко стояв біля витоків нової теорії та практики дитячого й молодіжного самоврядування, що ґрунтувалося на таких ідеях:

– самоврядування – важливий важіль функціонування і розвитку виховного колективу;

– система самоврядування ускладнюється з рухом колективу за перспективними лініями;

– трудова колонія, її колектив складається з первинних колективів, їх загальнопедагогічна спрямованість – виховання позиції господаря у ставленні до навколишнього світу, самостійності, ініціативи, стимулювання громадської активності;

– самоврядування повинно сприяти перетворенню колективу на суб'єкт організації своєї діяльності.

Ідеї А. С. Макаренка в царині самоврядування отримують нові імпульси для реалізації в студентському середовищі вищих навчальних закладів. Так, самоврядування потрібно студентству, тому що це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе в ролі керівника, адміністратора, лідера. Орган студентського самоврядування – це можливість реалізовувати суспільно значущі проекти, що підуть на користь як студентській, так і територіальній громаді. Студентське самоврядування можна сміливо назвати однією з перших сходинок до громадянського суспільства, коли громада обирає своїх лідерів та вчиться контролювати їхні дії.

Студентське самоврядування – це форма управління, за якої студенти на рівні академічної групи, факультету, інституту, гуртожитку, курсу, спеціальності, студентського містечка, іншого структурного підрозділу ВНЗ мають право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління. Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих громадян в інтересах

особистості, суспільства і держави, в захисті прав студентів. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку й модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення в них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

Ефективне студентське самоврядування сприяє гармонійному розвитку навчального закладу. Завдяки студентським ініціативам можна визначати нові напрями розвитку позанавчальною діяльністю, вдосконалювати навчальний процес тощо. Розвинене студентське самоврядування може стати тим додатковим фактором, що впливає на вибір абітурієнтом навчального закладу. Також важливим є те, що випускники університетів із розвиненим студентським самоврядуванням необхідні роботодавцям, бо органи студентського самоврядування допомагають студентам виробити необхідні в роботі навички організації праці, самодисципліни, формування почуття відповідальності тощо.

Базуючись на підході А. С. Макаренка до визначення сутності педагогічного процесу як взаємного духовного збагачення педагогів і дітей в умовах сприятливого психологічного клімату взаємовідносин, загальної діалогічної культури, інтелектуальної співтворчості, ми розглядаємо розвиток духовного потенціалу педагога як завдання найбільшої значущості.

Постійну увагу у практичній діяльності та теоретичних узагальненнях А. С. Макаренко приділяв ролі учителя-наставника, а тому важливе значення концентрував на розробці змісту професійної підготовки учительських кадрів, працюючи за такими напрямами: широка загальна освіта незалежно від обраного профілю; програма загальної підготовки повинна бути культуровідповідною, відповідати «духу часу», науково цінною – відтворювати новітні досягнення науки і техніки; загальний рівень вихованості передбачав формування в майбутнього вчителя організаторських здібностей, вольових якостей, емоційної стриманості, обізнаності в галузі літератури, мистецтва, музики, виховання ввічливості, охайності, розвитком фізичної витривалості, усвідомленням потреби дотримуватися здорового способу життя. А. С. Макаренко наполягав на необхідності навчати майбутніх учителів таких «дрібничок» як сидіти, як вставати з стільця, як підвищувати тон голосу, як посміхатися, як користуватися мімікою, а щодо розробки змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів – введення практикумів із різних аспектів виховної роботи, детальне вивчення особливостей формування учнівського колективу, свідоме опанування педагогічною технікою, навчання постановки голосу, артистизму, духовності педагога.

На нашу думку, розвиток духовного потенціалу педагога невідривно пов'язаний з його взаємодією з шкільним колективом і особистістю. Саме в духовній взаємодії відбуваються глибинні трансформації, утвердження духовних цінностей, самоактуалізація духовних здібностей і здатностей.

У свій час А. С. Макаренко зауважив на необхідність уведення занять із теорії моралі, поведінки, вирішення моральних проблем [2]. На нашу думку, такі бесіди необхідні і в сучасній школі, але необхідною умовою їх ефективності є розвинений духовний потенціал учителя. Ідеалом педагога А. С. Макаренко вважав професіонала, здатного розкрити дитині духовні багатства суспільства, виховувати так, щоб вона була не тільки прекрасним працівником, не тільки добропорядним громадянином, а щоб вона була щасливою людиною.

У сучасній науці питанням виховання щасливої дитини опікується наука феліксологія. Уміння виховувати щасливу людину передбачає здатність педагога самому бути щасливим, незважаючи на обставини, інших людей, стосунки з ними. Це перша вимога до духовного потенціалу педагога у взаємодії з колективом і особистістю.

Актуалізація духовного потенціалу педагога відбувається в атмосфері відвертості, відкритості, розкриття максимальних можливостей, духовних здібностей і вищих почуттів. Гармонійність і духовність учителя у процесі взаємодії з особистістю і колективом знаходить природний вияв у його інтонаціях, міміці, жестах, мові, духовному змісті висловлювань, педагогічному оптимізмі. Органічність духовного вияву учителя обумовлює непомітність і невимушеність впливу на особистість, на чому наполягав А. С. Макаренко.

На провідних ідеях А. С. Макаренка базуються такі способи впливу духовного потенціалу педагога у взаємодії з учнівським колективом як:

– спрямованість на розкриття здібностей, інтересів, потреб, творчого потенціалу дітей, визнання унікальності, неповторності кожної дитини;

– повага до дитини разом з відповідальністю та вимогливістю;

– забезпечення свободи вибору дитиною світоглядних поглядів, її незалежності від поглядів учителя;

– створення системи гуманних стосунків: піклування про зовнішні та внутрішні проблеми вихованців;

– надання дитині можливості досвіду відповідальності;

– постійний рух, спільна добротворча діяльність і творчість у колективі [5].

Педагогічна концепція А. С. Макаренка не заперечує ролі педагогічного таланту у виховній взаємодії, але провідним фактором її ефективності вихователь визначає педагогічну майстерність. Він стверджував, що «питання виховання вирішує педагогічна майстерність, яка заснована на вмінні та кваліфікації» [1], та підкреслював, що майстерність учителя не обов'язково потребує таланту, вона залежить від працездатності учителя, від його енергії, від любові до своєї справи.

За нашим глибоким переконанням, оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою, вона формується на основі практичного досвіду. Проте не кожний досвід стає джерелом професійної майстерності – таким джерелом є тільки праця, усвідомлена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності.

Розвиваючи свою концепцію педагогічної майстерності, В. О. Сухомлинський писав: «Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – у самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителя. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Турботливо збагачуйте цей ґрунт, без нього немає школи» [4]. Говорячи про педагогічну майстерність, ми включаємо в це поняття знання всіх деталей виховного процесу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження дозволяє констатувати: ідеї А. С. Макаренка актуальні і в наш час, спрямовані на організацію спільної діяльності і праці з метою формування в освітньому закладі культурного середовища, яке стимулює цілісний розвиток кожної особистості, спонукає до саморозвитку і самоудосконалення, допомагає усвідомлювати, що основними умовами організації успішного навчально-виховного процесу є повноцінний демократичний стиль відносин у колективі між вихователями і вихованцями, в колективі вихованців; гармонізація інтересів колективу, суспільства, конкретної особистості; постійна динаміка перспектив; систематична робота, спрямована на формування персонально ціннісних традицій життя в колективі.

Подальшого наукового аналізу потребує вивчення питання форм і методів стимулювання студентства й молодих учителів до саморозвитку, самоудосконалення, самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8т. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – 400 с.

2. Макаренко А. С. Вибрані педагогічні твори. Статті, лекції, виступи /

А. С. Макаренко. – Харків : Радянська школа, 1947. – 284 с.

3. Макаренко А. С. С любовью и тревогой : Сб. / Сост., вступ. ст., прим. А. К. Романовского, А. Т. Губко. – К. : Изд-во УСХА, 1989. – 368 с.

4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1969. – 247 с.

5. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / за ред. С. О.Сисоєва. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Пшеничная. Педагогические идеи А. С. Макаренко в современную практику.

В статье проанализировано педагогические идеи Великого педагога А. С. Макаренка в контексте современных образовательных реалий: всестороннее развитие и самоутверждение личности; формирование личностной зрелости; особенности профессиональной позиции педагога в контексте гуманистического образования; сосредоточено внимание на основных направлениях организации коллектива; воспитания детей в семье. Особое внимание уделено реализации молодежной политики и возрастающей роли институтов студенческого самоуправления как формы управления, при помощи которой студенты на уровне академических групп, факультета, института решают вопросы усовершенствования учебного процесса, развитие их познавательной деятельности, выявление потенциальных лидеров и вырабатывание у них навыков управленческой и организаторской работы с коллективом, формирование будущей элиты нации.

***Ключевые слова*:** *педагогическое наследие А. С. Макаренка, современные образовательные реалии, прогрессивные идеи предшественников, гуманистическая педагогика в современной школе, развитие личности, личностно сориентированное образование, организация коллектива, воспитание гармонически развитой личности, введение в практику педагогической науки воспитание детей в семье.*

SUMMARY

L. Pshenychna. A. Makarenko's pedagogical ideas into today's practice.

The main pedagogical ideas of the great pedagogue A. S. Makarenko in the context of modern reality are analyzed in the article. Among tem: the development and self-affirmation of personality; forming of personality maturity; features of teacher's professional position in the context of humanistic education. Attention is concentrated on basic directions of collective organization, children's education of in a family. Special attention is paid to the youth policy realization and growing role of student self-government's institutes as a form of management, when students solve questions of improvement of educational process on the level of academic groups, faculty, institute; development of extracurricular activity, exposure of potential leaders and forming skills of administrative and organizational work, future elite of a nation formation.

***Key words**: A. S. Makarenko's pedagogical ideas, modern educational realities, progressive ideas of the precursors, humanistic pedagogy in modern school, personal development, humanistic self-oriented education, organization of the collective, education of a harmoniously developed personality, introduction into practice of pedagogical science of children's education in a family.*

УДК 35.067.3

Л. І. Тимчук
Чернівецький національний
університет імені Юрія Федьковича

ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ.

Розкрито підходи вітчизняних педагогів другої половини XIX – початку XX ст. (Я. Абрамова, В. Вахтерова, М. Корфа, К. Ушинського, С. Миропольського, М. Пирогова, О. Пругавіна, С. Сірополко та ін.) до обґрунтування організаційно-педагогічних засад діяльності шкіл для дорослих: цілей, принципів, типів і структури, загальних питань організації навчально-виховного процесу. Встановлено, що в педагогіці досліджуваного періоду школи для дорослих розумілися як альтернативні (до державних шкіл) безкоштовні, відкриті народно-просвітницькі заклади, спрямовані на задоволення освітніх потреб і запитів різних за віком, соціальною й матеріальною приналежністю людей. Основний контингент учнів складали дорослі робітники й селяни, під можливості яких підлаштовувався загальний устрій школи (заняття в недільні та святкові дні, зимовий період навчання, прийом протягом року та ін.).

***Ключові слова**: освіта дорослих, навчально-виховний процес, організаційно-педагогічні засади, організаційно-педагогічні засади діяльності закладів освіти дорослих.*

Постановка проблеми. Одним з важливих аспектів національного гуманітарного знання є історія освіти дорослих в Україні, яка зберігає велику кількість цінних і перевірених часом ініціатив, що можуть стати важливим джерелом для розвитку сучасної андрагогіки – теорії та практики освіти дорослих. Їх критичний аналіз уможливить уникнення помилок і прорахунків, а, відтак, і максимальне використання кращих надбань та їх інтегрування в сучасну цілісну систему неперервної освіти відповідно до основних вимог Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті (забезпечення здобуття якісної освіти впродовж життя для всіх громадян; утвердження її національного характеру).

Аналіз актуальних досліджень. Висвітлення процесів становлення і розвитку освіти дорослих в Україні в різні історичні періоди стали предметом наукових досліджень сучасних вчених О. Аніщенко, О. Барабаш, Л. Березівської, Л. Вовк, І. Воробець, Д. Герцюка, В. Голобобова, О. Джус, С. Дмитренко, Т. Завгородньої, О. Капченко, К. Кобченко, О. Ковальчук, Н. Коляди, Б. Корольова, Н. Мукан, З. Нагачевської, Л. Сігаєвої, Н. Побірченко, Є. Поточни, О. Сітало, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Н. Чепурної, С. Черкасової, М. Шепель, Д. Щербак, Л. Шинкаренко. Результати їх ґрунтовних і всебічних пошуків репрезентують освіту дорослих як повноцінну сферу суспільного й духовного життя народу з глибокими історичними традиціями і надбаннями; розкривають порівняльний і взаємозалежний

характер цього поліфункціонального явища, його тісні зв'язки з політикою, господарством і суспільним життям народу і країни, відповідність конкретному соціально-історичному періоду.

Предметом уваги автора публікації є розвиток освіти дорослих на українських територіях російського підпорядкування в другій половині XIX – на початку XX століття, коли під впливом радикальних змін у всіх сферах суспільного життя активних темпів розвитку набували різноманітні освітні інституції для дорослих. Їх діяльність сприяла започаткуванню теоретичних розробок у галузі навчання дорослих. У даній статті маємо на меті розкрити один із напрямів розробки теорії освіти дорослих – визначення і обґрунтування організаційно-педагогічних засад діяльності різних типів закладів для дорослих.

Виклад основного матеріалу. Основою для теоретичних узагальнень і формування перших дидактичних ідей стала діяльність недільних і повторювальних шкіл, публічних лекцій, різноманітних загальноосвітніх і професійних курсів для дорослих, народних бібліотек, народних університетів. Саме «після створення перших недільних шкіл, – зазначає сучасна дослідниця Л. Вовк, – українські педагоги самостійно опрацьовували як загальні проблеми позашкільної освіти, так і окремі питання дидактики дорослих» [3, 34].

Перші вияви теоретичного осмислення й обґрунтування починань у сфері освіти дорослих містяться у працях К. Ушинського. Як увесь зміст його «Педагогічної антропології», так і вказівки в «Програмі педагогіки для спеціальних класів жіночих навчальних закладів» засвідчує, що автор розглядав педагогіку як науку про виховання людини взагалі, а не тільки про виховання дітей. «Предметом педагогіки, – писав К. Ушинський, – є правильний розвиток людського організму … в різні періоди людського розвитку: раннє дитинство, дитинство, підлітковий вік, юність і зрілість» [17, 33].

З початком роботи недільних шкіл К. Ушинський відразу зацікавився новим типом – школою для дорослих. Педагог сам виступив ініціатором відкриття однієї недільної школи, в якій викладали вихованки випускних груп Смольного інституту благородних дівчат, де він працював інспектором класів. Своє захоплення недільними школами як «прекрасним і відрадним явищем» народного життя К. Ушинський висловив у статті «Недільні школи (Лист у провінцію)» [16]. На основі окремих прикладів досвіду постановки недільного навчання в Україні, педагог зробив узагальнення щодо специфічних (порівняно з іншими типами навчальних закладів) мети, змісту, форм, методів та основних принципів діяльності недільної школи.

«Добрий устрій недільної школи, – зазначив К. Ушинський, – одне з найскладніших педагогічних завдань». На думку автора, зовні влаштування недільної школи може бути різноманітним, але аж ніяк вузько регламентованим. Адже «недільна школа засновується на абсолютному волевиявленні, з одного боку, учитися, з іншого – навчати». Тому радить у організації школи надавати перевагу позитивним установкам, намагатися долати негативні перешкоди позитивними впливами [16, 59].

Спроба цілісного розкриття організаційно-педагогічних засад діяльності недільних шкіл також мала місце в незакінченій праці-рукописі під схожою назвою «Недільні школи (Листи в село)» (1861), яка належала одному з активних учасників недільного руху Є. Мосаківському. Заявивши в змісті статті такі питання, як «Опис влаштування школи. Заняття в ній і поводження з учнями. Моральний і розумовий стан учнів. Предмети занять», автор встиг розкрити лише частину 1-го (на заваді стало його ув'язнення за ведення революційної пропаганди серед учнів Київського військового училища) [6].

Декілька нарисів щодо організації недільної школи як одного з типів навчальних закладів для дорослих містяться у книзі О. Пругавіна «Запити народу і обов'язки інтелігенції в сфері просвіти і виховання» (1890, 1895, 1904, 1914 рр.) [13].

Фундаментальні положення щодо загальної організації недільної школи, побудови й здійснення навчально-виховного процесу та його методичного забезпечення розкриті в книзі теоретика і практика освіти дорослих, керівника Харківської чоловічої недільної школи С. Миропольського «Школа і суспільство. Приватна Харківська жіноча недільна школа» (1892) [10].

У результаті вивчення діяльності школи Х. Алчевської, С. Миропольский дав високу оцінку дружньої й узгодженої роботи педагогічного колективу й відповів на питання «Чим суспільство (в особі кращих освічених робітників) може бути для школи і чим школа (поставлена педагогічно) може бути для суспільства?».

Опис досвіду діяльності школи Х. Алчевської також послужив основою міркувань і суджень Я. Абрамова про доцільність організаційно-змістового формату недільних шкіл для навчання дорослого населення, висловлених у праці «Приватна недільна школа в Харкові і недільні школи взагалі» (1-е видання – 1890 р., 2-е – 1894 р., 3-є – 1896 р.). На основі узагальнення досвіду роботи Харківських жіночої та чоловічої недільних шкіл, автор фактично виписав процедуру відкриття і організаційне

забезпечення діяльності школи в цілому. Зокрема, в праці повідомляються відомості стосовно того, «… куди потрібно звертатися за дозволом відкриття школи; хто має право відкривати школи і викладати в них; які предмети викладаються; які внутрішні порядки таких шкіл» та ін. [1, 63].

Серед визначальних моментів внутрішньої організації недільної школи Я. Абрамов указує на тривалість навчального року для дорослих (вересень-травень), час занять і їх тривалість, період і умови прийому на навчання; подає характеристику контингенту недільних шкіл (неписьменні, малограмотні, грамотні), обґрунтовує доцільність диференційованого підходу в навчанні учнів різного рівня підготовки [1, 71–74].

Значну увагу автор приділяє питанням діяльності в недільній школі бібліотеки для учнів і учителів; переконує у важливості проведення шкільних свят. Важливою умовою ефективної діяльності й розвитку недільних шкіл Я.Абрамов визначив встановлення зв’язків між діючими закладами шляхом влаштування з’їздів, нарад, видання періодики [1, 88].

Ідея організації недільних шкіл покладена в основу низки статей М. Корфа – «Недільна школа», «Повторювальні школи для учнів», «Освітній рівень дорослих грамотних селян», що увійшли до книги «Наші педагогічні питання» (1882). Зокрема, у статті «Недільна школа» педагог висловив задоволення й позитивно оцінив організацію навчально-виховного процесу в недільній школі Х. Алчевської.

Водночас, на основі власних спостережень, досвіду педагогічної діяльності в земських школах, вивчення роботи діючих недільних шкіл, М. Корф висунув ідею створення нового типу – недільних повторювальних шкіл для дорослих, які мали певний освітній рівень. На думку педагога, мета такого типу народно-просвітницьких закладів полягала в попередженні рецидиву безграмотності, закріпленні раніше набутих знань і остаточному завершенні початкового навчання.

«Якщо немає можливості утримувати й недільну школу для неграмотних селян, і повторювальну для тих, хто раніше навчався, то треба обирати останню», – радив педагог, пояснюючи це тим, що «…у повторювальних школах і після однієї зими навчання досягаються значні результати; старші класи таких шкіл самі можуть навчати неписьменних земляків; … повторювальні школи працюють для селян такого віку, коли наступає період використання знань, отриманих у школі. Це час, коли селяни цінують отримані знання» [11, 70–71].

Відкриття таких шкіл, за задумом автора, не потребувало значних додаткових коштів. М. Корф переконував, що недільна повторна школа

може відкриватися в будь-якій місцевості, де нормально працює три-чотирирічна початкова школа. Заняття проводилися в неділю і тривали 3 години. Усього передбачалося 20 недільних навчальних днів протягом зими. Учні залежно від сформованості навичок читання розбиваються на три відділення. З третім, сильнішим, працює сам учитель, з другим – почергово вчитель і його помічник – учень старшого відділення, з першим – помічник учителя постійно. У третьому відділенні відбувається «не тільки відновлення в пам'яті того, що вже проходили в повсякденній школі, але й доповнення до нього нових даних з метою розвитку учнів і підготовки їх до практичного життя» [8, 38].

Практичній реалізації задуму М. Корфа сприяло укладене ним «Керівництво для недільних повторювальних шкіл», що містило програми, конспекти, методичні вказівки для вчителя, домашні завдання з усіх предметів для учнів [8].

З ініціативи М. Корфа питання про організацію повторювальних шкіл було винесено на порядок денний учительського з'їзду, що відбувся 10 червня 1883 р. у м.Бердянськ. У доповіді «Про організацію вечірніх повторювальних шкіл і програму викладання в цих школах», барон порівняв навчання народу до 10-12 річного віку з будівництвом стін, на які ллється дощ, а повторювальні школи – це дах будинку: «якщо не ставити дах, то не треба й будувати. І задача з'їзду – розробити план і поставити дах» [12, 22]. М. Корф чітко сформулював мету і завдання діяльності таких шкіл; визначив і охарактеризував два типи повторювальних шкіл, які розрізняв за кількістю навчальних годин: 1-й – 3 години на тиждень, 2-й – 6 годин.

У результаті активного обговорення з'їзд визнав необхідність відкриття повторювальних шкіл, було вироблено програму для них, що враховувала місцеві умови [14, 758]. В ухваленій постанові конкретизовані основні організаційні моменти таких шкіл – школа повинна працювати або в неділю протягом трьох годин, або вечорами два рази на тиждень протягом трьох годин, або три рази по дві години; до школи приймали тільки тих, хто раніше навчався; термін навчання – з 15 листопада до 1 березня; запроваджувався облік відвідування учнів та ін. [7, 14].

Ініційовані М. Корфом недільні повторювальні школи знайшли підтримку серед педагогічної громадськості. Зокрема, його сучасник В.Вахтеров назвав їх «вінцем справи початкового навчання в селі» [2, 270]. У праці «Позашкільна освіта народу» В. Вахтеров акцентує увагу на важливій особистісній і суспільній значущості недільної повторювальної школи: її учнями є молоді люди, які перебувають у віці, коли формуються

моральні ідеали, світогляд, чуттєва сфера. Запорукою успішного впливу школи на особистість дорослого В. Вахтеров уважає вчителя – серйозного, знаючого й розвиненого [2, 271].

Перу В. Вахтерова належить низка чітких і конкретних рекомендацій щодо відкриття й організації діяльності недільної школи, підбору педагогічних кадрів, комплектування класів, формування навчальних програм, складання розкладу занять тощо. Зокрема, цим питанням присвячений розділ у книзі «Позашкільна освіта народу» під назвою «Порядок відкриття недільної школи і Положення про викладацький персонал» [2, 361]; окрема брошура «Сільські недільні школи і повторювальні класи» (1896); статті в журналі «Приватні починання у справі народної освіти», збірнику Московського комітету грамотності та ін.

У книзі «Позашкільна освіта народу» (1896) В. Вахтеров охарактеризував недільну школу як структурну одиницю позашкільної освіти, розкрив її зв'язки з повторювальними класами, народними бібліотеками й іншими закладами позашкільної освіти. Між усіма ними, зазначає педагог, існує найтісніший зв'язок: кращим засобом переконання неписьменного селянина в користі книги є народні читання; слухаючи читання, селянин заражається бажанням навчитися читати – потрібна недільна школа; є школа – треба запропонувати книгу для читання, допомогти правильно користуватися нею» [2, 85]. «Тільки сукупність всіх цих заходів, – висловлював переконаність В. Вахтеров, – може вести до задовільного розв'язання найважливіших завдань нашого часу – широкого розповсюдження освіти народних мас» [2, 85].

В. Вахтеров накреслив умови, за яких, на його думку, можливий подальший, більш швидкий і широкий розвиток недільних і повторювальних шкіл. Автор переконаний, що всі труднощі функціонування шкіл, а особливо матеріальні, можна легко подолати, «якщо в суспільстві буде поширена думка про необхідність недільних шкіл для народу, про їх величезне значення». Таке можливе, стверджує педагог, за умови повної відповідності типу школи потребам населення, а особливо сільського [2, 357]. Тут В. Вахтеров наголошує, що створений для міського населення тип недільної школи є непридатним для сільської місцевості, де зазвичай у школі працює один учитель. Вартим уваги, впевнений педагог, є досвід діяльності земств у цій сфері й відповідно влаштування закладів для дорослого сільського населення за принципами земської школи [2, 358].

У праці «Позашкільна освіта» В. Вахтеров наводить класифікацію недільних шкіл: «1) нижча недільна школа для абсолютно неписьменних

дорослих, 2) вища повторювальна школа для дорослих, які закінчили курс сільського училища чи мають рівну з ним підготовку, 3) середня повторювальна недільна школа для осіб, які вибули з початкового училища раніше визначеного терміну або ті, які мають рівну з ними підготовку» [2, 264].

Спроби класифікувати й типологізувати школи для дорослих присутні й у працях інших діячів, що розглядаємо виявом належної теоретичної розробки організаційних питань освіти дорослих. Зокрема, видний організатор і теоретик освіти дорослих того часу Є. Мединський виділяв п'ять типів шкіл дорослих: 1) школи грамоти для дорослих; 2) повторювально-додаткові загальноосвітні курси; 3) спеціальні (професійні) курси; 4) додаткові школи; 5) народні університети [9].

Ці п'ять усталених на той час типів шкіл дорослих найчастіше виділяли у класифікаціях, хоча нерідко вони на практиці видозмінювалися, зливалися або переходили один в інший, узагальнюючи взаємний досвід.

У школах грамоти для дорослих, якими за змістом освіти були зазвичай недільні школи, поряд з навчанням грамоті, давалися початкові знання з історії, географії, математики, природознавства.

На повторювально-додаткових курсах, які відкривалися в основному в містах і тривали 3 роки, вивчалися дисципліни на рівні гімназій і реальних училищ. Завданням цих курсів було дати середню освіту дорослим, які не отримали її вчасно. Ці курси на останніх семестрах уже скоріше були народними університетами, ніж середніми народними школами.

Спеціальні (професійні) короткострокові курси мали на меті навчити дорослих різних ремесел і сільськогосподарських робіт. Навчання тривало від двох тижнів до одного року, заняття проводилися в міжсезоння сільськогосподарських робіт.

Сільські додаткові (або повторювальні) школи спиралися у своїй роботі на досвід народних шкіл, що виникли в Німеччині та Данії ще в середині XIX ст. У них навчалися сільські жителі, які закінчили початкову школу, поєднуючи працю в сільському господарстві з продовженням загальної освіти. Заняття проводилися два рази на тиждень, вечорами, протягом трьох років. Для додаткових шкіл видавалися книги для читання та підручники.

Як вищий тип загальноосвітньої школи для дорослих розглядався народний університет. За Є. Мединським, це був загальнодоступний навчальний заклад, що ставив своєю метою виробити у слухачів широкий світогляд, розвинути критичне соціальне мислення, зробити наукове знання доступним для кожного.

Ідея народного університету як типу навчального закладу для дорослих була запозичена із західноєвропейських та американських країн, де ці заклади асоціювалися з формою вищої освіти дорослих. Попри наявність взірців організації таких закладів (у результаті вивчення зарубіжного досвіду, спеціальних поїздок, запрошення закордонних діячів), на вітчизняних теренах не було однозначної позиції щодо рівня народних університетів, їх організаційних і теоретично-методичних атрибутів.

Обговорюючи загальний вигляд народного університету, всі сходилися на тому, що це «вільна школа», без зовнішніх формальностей, без представлення дипломів для вступу в нього. Але під час конкретизації цільової установки й змісту освіти виявлялися три основних точки зору. Одні діячі (Д. Галанін, В. Грехов) пропонували будувати народні університети за змістом пропонованих знань з максимальним наближенням до звичайних університетів, з систематичними курсами із всіх галузей «чистої науки», «з тією ж науковою строгістю і повнотою» [15, 260–265, 290]. Інші (В. Леонтьєв), доповнюючи ці пропозиції, розглядали народний університет як вищий професійний навчальний заклад [15, 291–294]. Треті уявляли народний університет як дещо близьке до публічних читань, з непостійним складом слухачів, де кожний притримується тієї програми, яку він накреслив собі сам) [15, 501–517]. Народний університет, на думку одного з прихильників такої позиції Б. Сиромятникова, повинен давати не освіту, а розвиток, бути справді доступним усім. Дискусійний характер питання щодо статусу народного університету як навчального закладу для дорослих, існування різних точок зору живилося тим, що кожна з позицій мала практичне втілення.

Попри діяльність різних типів народних університетів, переважна їх більшість являла собою публічні лекції з більш чи менш систематичними курсами з різних галузей знання. У зв’язку з цим у теоретичних напрацюваннях з означеного аспекту простежуємо розуміння народного університету як навчальної установи для дорослих, у якій здійснювалося систематичне читання лекцій для всіх охочих із серйозними інтелектуально-пізнавальними запитами.

Популяризація друкованого слова й реалізація його освітньо-виховного потенціалу серед широких верств населення була сутнісною і визначальною ознакою народних читалень і читань. Важливі практичні вказівки з організації і проведення народних читань належать Б. Грінченку. У статті «Про українську книжку на селі» (надрукована в «Зорі») він перший увів назву «народні

читання». Під цим поняттям він розумів читання літературного твору (оповідання, поезій) широкій громаді зібраних людей [4, 5].

Важливе місце в мережі освітніх закладів для дорослих належало бібліотекам. Одна тільки школа, зазначав С. Сірополко, не може підняти населення високо в культурному відношенні. Бібліотеки визнавалися важливим джерелом поширення знань, дієвим і комплексним засобом підвищення культурно-освітніх запитів дорослих. У недостатній кількості й відсутності бібліотек педагогічна громадськість бачила загрозу зупинки освіти, всього культурного розвитку. Є. Мединський порівнював всю мережу освіти дорослих з колом, початок і кінець якого – книга.

Центрами інтеграції освітніх і культурно-освітніх структур для дорослих були й такі типи культурно-просвітницьких закладів для дорослих як народні будинки. Вони створювалися переважно у великих містах на кошти земств чи громадських організацій. Народні будинки зазвичай акумулювали різні типи освітніх інституцій для дорослих – при них діяли школи, класи, курси для дорослих; велася підготовка працівників для позашкільної освіти дорослих. Один із організаторів і літописців народних будинків професор В. Данилевський уявляв їх як заклад взаємин однодумців, заклад підвищення інтелектуального й культурного рівня, з’ясування відповіді на злободенні соціальні й економічні питання [5].

Навчально-просвітницька та культурна діяльність закладів для дорослих доповнювалася гуртками самоосвіти, які ставили своєю метою дати можливість дорослим заповнити прогалини в освіті шляхом самоосвіти через спільні бесіди літературної та мистецької тематики. До форм освіти дорослих відносили також і культурницькі інституції – музеї, виставки, театр, кінематограф, хор, народні оркестри, клуби для молоді, екскурсії.

Узагальнюючи вищенаведене, зазначимо, що всі освітні й культурно-просвітницькі структури функціонували як органічні й взаємопов’язані складові освіти дорослих: народні будинки фактично були центрами комплексу освітніх і культурних установ дорослих (бібліотеки, читальні, аудиторії) з включенням до їх структури книжкових складів, освітніх курсів для дорослих, музеїв, виставок, краєзнавчих, мистецьких та інших гуртків, навчальних майстерень.

Діючі у визначений період освітні інституції Є. Мединський розглядав як двовимірну систему навчання дорослих: у вертикальному – як сукупність навчальних закладів, що складають основний стрижень; у горизонтальному – як сукупність закладів, які задовольняють різні вимоги в знаннях і забезпечують можливість навчання різних груп населення та суспільства в

цілому [9, 79]. Їх інтеграція й обумовлювала започаткування і еволюцію системотворчих процесів у напрямі забезпечення неперервності освіти.

Висновки. Отже, аналіз першоджерел і на його основі наведені вище матеріали дають підстави стверджувати, що вже з самих початків діяльності перших закладів для дорослих спостерігався поступовий перехід від окремих спостережень та описів практичного досвіду до ціленаправленого дослідження на теоретичному рівні основних питань освіти дорослих, у тому числі й організаційних.

Зокрема, у працях М. Пирогова, К. Ушинського, В. Вахтерова, С. Миропольського, Я. Абрамова, В. Пругавіна, М. Корфа та ін., різні типи закладів для освіти дорослих мислилися як альтернативні (до державних шкіл) безкоштовні, відкриті народно-просвітницькі заклади, спрямовані на задоволення освітніх потреб і запитів різних за віком, соціальною й матеріальною приналежністю людей. Основний контингент учнів (слухачів) складали дорослі робітники й селяни, під можливості яких підлаштовувався загальний устрій школи (заняття в недільні та святкові дні, зимовий період навчання, прийом протягом року та ін.).

Осмислені прогресивними педагогами організаційно-структурні параметри різних типів закладів і форм освіти дорослих виявляють їх віддаленість від офіційних освітніх структур і часто позиціонуються як протиставлення чи альтернатива їм. Натомість виразними є повернутість закладів освіти дорослих до широких мас населення й їх народний характер, що відзначається суспільним управлінням; добровільністю навчання; варіативністю програм і термінів навчання; поєднанням форм популяризації наукових знань з прикладними заняттями; створенням комфортабельного середовища для спілкування дорослих людей тощо.

Ці характеристики вказують на розуміння тодішньою науково-педагогічною думкою системи закладів для дорослих як сфери неформальної освіти, у трактуванні й розвитку якої простежуються два основні напрями. Перший пов’язаний з відкриттям закладів, орієнтованих на певні верстви населення: робітників, селян, молодь чи старших людей тощо. Другий напрям зумовлений пошуком форм, які дозволяють розширити межі університетських аудиторій і забезпечити доступ для широкого коло слухачів до знань академічного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов Я. В. Частная женская воскресная школа в Харькове и воскресные школы вообще / Я. В. Абрамов. – 2-е изд., доп. – М. : Тип-я И.Д. Сытина, 1894. – 105 с.

2. Вахтеров В. П. Внешкольное образование народа. Сельские библиотеки, книжные склады. Воскресные школы и повторительные классы / В. П. Вахтеров. – М. : Изд-е Т-ва И. Д. Сытина, 1896. – 380 с.

3. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні : Нариси / Л. П. Вовк // Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 226 с.

4. Галущинський М. Народна освіта й виховання народу / М. Галущинський. – Львів, 1920. – 35 с.

5. Данилевский В. Я. Народный дом, его задачи и общественное значение / В. Я. Данилевский. – Х., 1915. – 60 с.

6. Дознание следственной комиссии при генерал-губернаторе по делу студента Киевского университета Моссаковского Е. М. – ЦДІАК України, ф. 442, оп. 811 (1861), спр. 222а, арк. 182, 190.

7. Корф Н. Педагогика и дидактика. Учебная программа повторительных школ / Н. Корф // Народная школа. – 1883. – № 11. – С.14.

8. Корф Н. А. Руководитель для воскресных повторительных школ / Н. А.Корф. – СПб. : Тип-я д-ра М.А.Хана, 1882. – 51 с.

9. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский – М.: Наука, 1913. – 249 с.

10. Миропольский С. Школа и общество. Частная женская воскресная школа / С. Миропольский. – СПб. : Тип-я Скороходова, 1892. – 107 с.

11. Отчет члена Мариупольского Уездного Училищного Совета Николая Александровича Корфа. За 1882/1883 год. – Мариуполь, 1883. – С.70-71.

12. Очерк о деятельности Бердянского Уездного Земства Таврической губернии по народному образованию с 1866 по 1896 год. Составлен Бердянскою Уездною Земскою Управою. – Бердянск,1897, 36 с.

13. Пругавин А. С. Запросы народа и обязанности интеллигенции в области умственного развития и просвещения / А. С. Пругавин. – М. : Изд-е редакции журнала «Русская мысль», 1890. – 282 с.

14. Сборник Постановлений Бердянского Уездного земского собрания с 1866 по 1908 год. – М., 1910. – 820 с

15. Труды первого Всеросийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительных учреждений частной инициативы. СПб. 3-7 января 1908 г. – СПб., 1908. – 526 с.

16. Ушинский К. Д. Воскресные школы (Письмо в провинцию) / К. Д.Ушинский // Журнал Министерства Народного Просвещения. – 1861. – № 106. – С. 58–82.

17. Ушинский К. Д. Программа педагогики для специальных классов женских учебных заведений / К. Д. Ушинский. – Собр.соч. Т. 10. М.-Л. : Изд.АПН РСФСР, 1950. – С. 31–43.

РЕЗЮМЕ

Л. И. Тимчук Обоснование организационно-педагогических основ деятельности учреждений образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в.

Раскрыто подходы отечественных педагогов второй половины XIX – начала XX в. (Я. Абрамова, В. Вахтерова, Н. Корфа, К. Ушинского, С. Миропольского, Н. Пирогова, А. Пругавина, С. Сирополко и др.) к обоснованию организационно-педагогических основ деятельности школ для взрослых: целей, принципов, типов и структуры, общих вопросов организации учебно-воспитательного процесса. Установлено, что в педагогике исследуемого периода школы для взрослых понимались как альтернативные (в отношении к государственным школам) бесплатные, открытые народно-просветительские учреждения, направленные на удовлетворение образовательных потребностей и запросов различных по возрасту, социальной и материальной принадлежности людей. Основной контингент учащихся составляли взрослые рабочие и крестьяне, под возможности которых подстраивался общий строй школы (занятия в воскресные и праздничные дни, зимний период обучения, прием в течение года и др.).

***Ключевые слова**: образование взрослых, учебно-воспитательный процесс, организационно-педагогические основы, организационно-педагогические основы деятельности учреждений образования взрослых.*

SUMMARY

L. Timchuk. Justification of organizational and pedagogical foundations of the institutions of adult education in domestic pedagogy in the second half of the XIX – early XX century.

The approaches of native teachers in the second half of XIX – early XX century (Ya. Abramova, V. Vahterova, N. Korfa, K. Ushinskogo, S. Miropolskogo, N. Pirogova, A. Prugavina, S. Siropolko) to justification of organizational and pedagogical foundations of schools for adults: goals, principles the types and structure of general issues of organization of educational process are disclosed in the article. It is found out that in the investigated period, adult schools were conceived as alternative (in relation to public schools) free, open people's educational institutions to meet the educational needs and demands of different ages, social and material people's status. The main contingent of students were adult workers and peasants, the capabilities are aligned to the overall structure of the school (classes on Sundays and public holidays, winter training period, the reception for a year, and others).

***Key words**: adults education, educational process, organizational and pedagogical principles, organizational and pedagogical principles of activity of establishments adult educations.*

РОЗДІЛ ІІ. АКУТАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.5 (73)

О. В. Барабаш
Національний університет «Львівська політехніка»

ОСВІТА Й РОЗВИТОК У РАННЬОМУ ДИТИНСТВІ: АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ, ПРОГРАМ ТА ІНІЦІАТИВ ПРОВІНЦІЙ КАНАДИ

У статті розглядається проблема освіти й розвитку в період раннього дитинства як компонент системи неперервної освіти Канади. Здійснено аналіз науково-педагогічної літератури, що висвітлює особливості освіти й розвитку в ранньому дитинстві. Досліджуються стратегії, програми та ініціативи урядів провінцій і територій Канади, спрямовані на забезпечення всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Представлено статистичні дані, що характеризують особливості організації догляду за дітьми дошкільного віку. Висвітлюється проблема формування та оцінювання готовності дитини до навчання в умовах загальноосвітньої школи.

***Ключові слова**: Канада, провінції, неперервна освіта, освіта й розвиток у ранньому дитинстві, ініціативи урядів, догляд за дітьми.*

Постановка проблеми. На початку XXI століття актуалізується проблема навчання упродовж усього життя, що охоплює різні періоди життєдіяльності людини та передбачає використання різноманітних його форм і видів. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу говориться про те, що повноцінний розвиток особистості у складному соціально-політичному середовищі стає неможливим без уміння активно брати участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності. І лише освіта в найширшому розумінні цього слова може допомогти успішно впоратися з цим завданням [1]. Важливе значення має забезпечення освіти та розвитку дітей у період раннього дитинства, коли закладаються основи неперервного навчання, формується ставлення до навчання, а також розвиток умінь і навичок освоювати знання, пізнавати навколишній світ, ідентифікувати себе у ньому тощо.

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

Н. Аксаріна, П. Бачинський, Г. Бєлєнька, Д. Бретт, Д. Гордон, Г. Гурковська, Д. Денисюк, С. Козлова, С. Лупан, Л. Павлова присвятили свої наукові розвідки вивченню різноманітних його аспектів, проте досвід Канади ще не досліджувався, що й зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої проблемі освіти та розвитку в період раннього дитинства в Канаді, а також дослідити специфіку стратегій, програм, ініціатив урядів провінцій Канади, спрямованих на забезпечення освіти й розвитку дітей у ранньому дитинстві.

Виклад основного матеріалу. Організація забезпечення неперервної освіти в Канаді характеризується певними специфічними особливостями. Передусім, через нерівномірний розподіл населення на території країни, що зумовлює труднощі забезпечення можливостей навчання: більшість населення Канади сконцентрована в містах уздовж південного кордону, значна частина мешкає у північному регіоні. Окрім того, Канада є полікультурною країною з різноманітним етнічним та історичним минулим корінного населення, метисів, представників французького та англосаксонського походження, іммігрантів, що прибули з різних країн світу.

Оскільки країна має федеральний устрій і складається з 10 провінцій і 3 територій, а управління державою здійснюється в комплексному поєднанні функцій федерального та провінційних урядів, сучасну систему неперервної освіти варто розглядати як єдину комплексну національну систему, що складається із 13 провінційних і територіальних підсистем. Окрім власної історії розвитку та формування національних традицій у галузі освіти, система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Велика Британія та США [9].

На початку XXI століття існує тенденція загальної пролонгації часу, що відводиться на трудову діяльність індивіда, а це, своєю чергою, вимагає скорочення часу, присвяченого спілкуванню в сім’ї, спільному читанню з дитиною, залученню її до дискусій та навчальної діяльності тощо. Однак, догляд за дитиною має важливе значення. У Канаді він здійснюється батьками, найманими працівниками – нянями, працівниками центрів по догляду за дітьми. Варто зауважити, що в останні роки Канаді притаманне поширення тенденції виховання дітей у період раннього дитинства за межами родини. Підхід до розвитку дітей у ранньому віці та догляд за ними в Канаді можуть бути охарактеризовані як інтегрований, поліфункціональний підхід до політики та послуг, що характеризуються інклюзивністю для всіх дітей та батьків, незалежно від виду зайнятості та соціально-економічного статусу [2].

У статистичних даних, опублікованих у 2006 р. охарактеризовано ті види догляду за дітьми у ранньому віці, що є найбільш популярними у Канаді: догляд, що забезпечується батьками; догляд, що забезпечується за межами рідного дому дитини людьми, які не належать до родини; догляд, що забезпечується за межами рідного дому дитини людьми, які належать до родини; догляд, що забезпечується в рідному домі дитини людьми, які не належать до родини; догляд, що забезпечується в рідному домі дитини людьми, які належать до родини; догляд у центрі догляду за дітьми; інше: ясла, дитячий садок, клуб дошкільного та позашкільного дозвілля тощо [2].

У 2002–2003 н.р. у Канаді догляд за дітьми вікової категорії 6 місяців – 5 років здійснювали батьки та люди, що не є їхніми біологічними батьками, серед яких 16,2% дітей доглядали чужі люди за межами дому; 8,4% дітей – родичі за межами дому; 4,1% дітей – чужі люди в домі дитини; 7,4% дітей – родичі в домі дитини; 14,9% дітей – працівники центрів догляду за дітьми; 2,6% – працівники ясел і дошкільних закладів [2].

Зауважимо, що у 2006 р. прийнято Канадський універсальний план догляду за дітьми, спрямований на збалансування двох основних елементів – робота та родинне життя. Відповідно до цього плану кожна канадська родина отримує 100 доларів допомоги на одну дитину віком до 6 років. Окрім того, у 2007-2008 роках федеральний уряд виділив 500 мільйонів доларів провінціям для створення центрів по догляду за дітьми, а також передбачено надання 10-тисячного податкового кредиту тим компаніям, які створюють власним коштом центри по догляду за дітьми для своїх працівників.

У 2006 р. у провінції Юкон упроваджено систему дошкільних закладів, у яких діти перебувають упродовж усього робочого дня. Передбачено також організацію індивідуального навчання для учнів першого класу, які погано читають.

У території Нунавут визначено пріоритет – формування системи всебічного розвитку дитини. Розроблено програми для відвідування дітей вдома, які охоплюють такі сфери діяльності: пропагування здорового способу життя; забезпечення підтримки; програми якісного навчання та догляду за дітьми; спеціалізовані програми навчання для дітей з особливими потребами; освіта батьків, підтримка родин тощо [7].

У провінції Саскачеван «Стратегія розвитку в ранньому дитинстві» є ініціативою провінційного уряду, що охоплює співпрацю різних департаментів, спрямовану на забезпечення підтримки батькам задля здорового розвитку їхніх дітей. Одним із елементів цієї стратегії є

спеціальна програма, що передбачає надання допомоги родинам з питань розвитку дитини, догляду, навчання, транспортування, розвитку грамотності, консультування. Програма спрямована на дітей трирічного віку та їхніх батьків.

У 2006 р. у провінції Альберта було визначено, що серед основних пріоритетів Міністерства освіти – забезпечення доступу до навчальних можливостей у період раннього дитинства. Служби з питань раннього дитинства забезпечують навчальні програми для дітей віком 2,5 років; дітей 3 років, що мають особливі навчальні потреби; спеціальні програми для обдарованих та талановитих дітей. Окрім того, пропонуються навчальні програми з вивчення другої державної мови для дітей 3,5 років [7].

Дослідженнями доведено, що високоякісний догляд за дітьми в ранньому віці має вплив на розвиток навичок мовлення, соціальних навичок та зниження рівня проблем з поведінкою. Вважаємо, що високоякісний догляд передбачає не тільки створення середовища, в якому діти вчаться будувати стосунки з іншими, але й можливостей для раннього навчання. Досвід, отриманий у ранньому дитинстві та дитячому садку визначає особливості отримання досвіду під час навчання у школі. Однак, варто зауважити, що у період раннього дитинства формується не тільки готовність до навчання у школі, але й готовність до життєдіяльності загалом. Якість догляду за дітьми в ранньому дитинстві визначається: кількістю дорослих, які доглядають за дітьми; освітнім рівнем, який забезпечується; фізичним середовищем, у якому здійснюється догляд; стосунками між дитиною та дорослим, який здійснює догляд; навчальною діяльністю, яка асоціюється із доглядом за дитиною. Якісний догляд за дитиною передбачає також наявність відповідного простору для ігор, виховання і навчання (будівля, майданчики для прогулянок і забав на відкритому повітрі; відповідне умеблювання тощо).

Проблема готовності дитини до навчання у школі є предметом багатьох досліджень і розглядається із різних перспектив. Ми підтримуємо тезу, що модель готовності дитини до навчання в школі передбачає саморегулювання соціальної/емоційної безпеки, мовлення та сприйняття, а також дошкільне навчання [3].

У 2007 р. у Новому Брунсвіку розроблено програму загальної освіти «Коли діти приходять уперше», у якій визначено основну мету – підготувати дитину до навчання у школі. Серед основних завдань програми – розвиток мовлення і читання, арифметичної грамотності, усвідомлення культурної приналежності тощо.

У провінції Манітоба розроблено «Ініціативу розвитку в ранньому дитинстві», метою якої є організація навчання для підготовки дошкільнят у співпраці між школами, батьками, соціальними службами. Проект передбачає програми розвитку грамотності в сім'ї, організації догляду за дітьми, оренди іграшок, відвідування родин. Урядом запропонована спеціальна програма для трирічних дітей з особливими навчальними потребами [7].

На початку XXI століття уряд провінції Квебек розпочав реформування системи дошкільної та початкової освіти. Навчальні програми дошкільних навчальних закладів спрямовані на розвиток особистості дитини, формування стосунків з іншими, розвиток незалежності, заохочення до навчання, експериментування з різними видами діяльності та навчання. Основна мета навчання в дошкільному віці та початковій школі – формування культури навчання, заохочення та сприяння розвитку дітей, мотивація до пізнання власних здібностей, формування соціальної та когнітивної бази для неперервного навчання.

У провінції Онтаріо запропоновано програму «Найкращий початок» (англ. – Best Start), основною метою якої є підготовка дошкільнят до навчання в школі та передбачено різноманітні види діяльності щодо охорони здоров'я, розвитку мовлення дітей з особливими потребами, забезпечення навчальних можливостей та догляду за дітьми, надання допомоги дітям, що мають поганий зір.

У Північно-західних територіях розроблено стратегічний план на 2005-2015 рр. щодо розвитку програм, спрямованих на формування вмінь і навичок, необхідних для неперервного навчання.

Як свідчать результати виконаного дослідження, канадські батьки переконані, що навчання в ранньому дитинстві має бути спрямоване на формування цінностей та позитивного ставлення до навчання. А результати інших досліджень засвідчують, що готовність до навчання в школі – це не тільки готовність освоювати матеріал, але й готовність поводити себе так, щоб ця поведінка сприяла налагодженню конструктивного навчального середовища [10]. У Канаді визначено вміння і навички, стиль поведінки, наявність яких на початок навчання у школі, сприяє досягненню успіхів у читанні та математиці. Стверджується, що найкращими показниками успішності в навчанні є освоєні в ранньому дитинстві знання: цифри та порядок чисел; уміння і навички мовлення та читання; вміння і навички сконцентровувати увагу.

Як і інші розвинуті країни, що намагаються побудувати економіку знань, у Канаді приділяється особлива увага розвитку грамотності,

освіті та навчанню. У цьому контексті розвиток дитини в ранньому віці матиме вплив на подальшу освіту та працевлаштування, а також їхню взаємодію з суспільством.

Варто зауважити, що не тільки на провінційному, але й на федеральному рівні розробляються програми, спрямовані на розвиток дітей у період раннього дитинства. Відома програма з розвитку грамотності дітей із сільської місцевості (один раз на тиждень батьки збираються разом із дітьми для того, щоб майструвати, грати в ігри, читати, брати участь у різноманітних видах навчальної діяльності з метою формування самоповаги, вмінь розв'язувати проблеми, соціальних умінь тощо). Федеральним урядом розроблено спеціальні програми для розвитку та підготовки до школи дітей корінного населення (індіанців, метисів, інуїтів), що мешкають як у містах, так і в резерваціях.

На нашу думку, для забезпечення дітей необхідними можливостями для навчання, потрібно, щоб батьки мали відповідний рівень освіти [8]. Освічені батьки володіють такими вміннями і навичками, що сприяють налагодженню конструктивного навчального середовища вдома. Дослідженнями доведено, що освіта матері має важливий вплив на розвиток мовлення та словникового запасу дитини. Як свідчить статистика в Канаді у 2002–2003 н.р. 47% батьків дітей дошкільного віку не навчалися у системі подальшої освіти. А в сільській місцевості цей показник ще вищий – 59% [8].

Ще одним чинником, який впливає на навчальну успішність у школі є активна участь батьків у виховання дитини в період її раннього розвитку (ігри з дітьми, заохочення дітей ставити запитання про навколишній світ, обговорювати їхні ідеї, висловлювати власні почуття), що впливає на розвиток мовлення дитини. Статистичні дані свідчать, що кількість канадських родин, у яких щоденно читають дітям, складає близько 65% [5]. Окрім читання книжок, популярними є також розповідання казок, співання пісень, організація ігор для освоєння абетки, ігри в слова. У провінціях Канади від 64% до 77% учнів у дитинстві багато читали [4].

Когнітивний розвиток дитини передбачає такі ментальні процеси, як мислення та аргументація. У 2004–2005 н.р. було проведено тестування для оцінювання когнітивного розвитку дітей вікової категорії 4–5 років. Один із них – це тест «Хто я?», який дозволив оцінити здатність дітей концептуалізувати та розуміти символи. Проведене оцінювання дало змогу зробити висновки про те, що 19% дітей із сімей з низьким рівнем доходів продемонстрували затримку в розвитку порівняно з 14% дітей з інших сімей. А другий тест «Оцінювання знань арифметики» засвідчив, що 28%

дітей із сімей з низьким рівнем доходів продемонстрували затримку в розвитку у порівнянні із 14% з інших сімей [6].

У віці до 6 років усне мовлення є основоположним у розвитку дитини, оскільки формує базу для навчання в початковій школі, коли дитина вчиться читати, писати, адаптуватися до роботи в колективі та розуміти, що відбувається в класі. Як свідчить виконане дослідження в Канаді близько 90% дітей вікової категорії до 3 років володіють достатнім рівнем мовленнєвих навичок (вміння вимовляти звуки, розуміти усне мовлення, передавати інформацію іншим тощо) [6].

У ранньому дитинстві діти навчаються жити з іншими людьми та формувати з ними стосунки. Емоційний та соціальний розвиток дітей у період раннього дитинства передбачає формування вмінь і навичок контролювати власні емоції, інтегруватися в колектив; розвивати соціальні вміння та вміння виражати власні емоції. Для оцінювання соціального та емоційного розвитку дітей у Канаді використовують кілька показників: рівень фізичної агресивності (хуліганство, жадібність, войовничість); непряма агресивність (жадоба помсти, розкриття секретів, поширення чуток); особистісні та соціальні вміння і навички [5].

Отже, аналіз стратегій, програм, ініціатив, а також послуг, що надаються з метою всебічного розвитку дитини та підготовки її до навчання у школі, свідчить, що в Канаді їх розробляють у кожній провінції та території, і кожна з них має власну специфіку відповідно до визначеної мети та цільової аудиторії. Однак, спільним є те, що всі вони визнають важливість надання підтримки сім’ям задля повноцінного розвитку дітей та формування готовності до навчання не тільки у школі, але й упродовж усього життя.

Як свідчить виконане дослідження досвіду Канади щодо забезпечення всебічного розвитку дитини в період раннього дитинства, навчання в цей період впливає на здоров’я, добробут та розвиток умінь і навичок дитини. Воно лежить в основі розвитку читання, письма, успішного освоєння арифметики та природничих наук. Окрім того, інвестування у розвиток дитини у ранньому дитинстві має значні переваги соціального та економічного характеру. Це важливий період у процесі формування цінностей та позитивного ставлення до навчання, розвитку вмінь навчатися упродовж усього життя. Конструктивне навчально-виховне середовище сприяє кращому фізичному, соціальному, емоційному, когнітивному та мовному розвитку дитини. Канадські сім’ї можуть обирати один із видів догляду за дітьми у формальному чи інформальному середовищі.

Комплексне поєднання виховного процесу, що реалізується у родинному колі, активної участі батьків у навчальному процесі, високоякісний догляд за дітьми сприяють розвитку знань, формуванню вмінь і навичок, необхідних для неперервного навчання та успішності в освіті, професійній діяльності, активному громадянстві та життєдіяльності суспільства.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Освіта та навчання в ранньому дитинстві мають визначальне значення для подальшої успішності у школі, професійній діяльності та суспільстві загалом. Це саме той період, під час якого формується ставлення дитини до навчання. Як свідчать результати виконаного дослідження, позитивними характеристиками, притаманними Канаді, є такі: канадці усвідомлюють важливість освіти та навчання у ранньому дитинстві; у Канаді розроблені провінційні ефективні моделі освіти та навчання у ранньому дитинстві.

Заслуговує на увагу методика оцінювання готовності дошкільнят вікової категорії 4-6 років до навчання у школі, що охоплює такі компоненти: усвідомлення себе та свого місця у навколишньому світі (загальні знання); соціальні вміння і навички, поведінка та підходи до навчання; когнітивні вміння й навички; мова та мовлення; фізичний розвиток.

Серед проблем, які супроводжують розвиток освіти та навчання в період раннього дитинства та потребують додаткового вивчення є такі: неадекватність державної фінансової підтримки, спрямованої на розвиток освіти та навчання в ранньому дитинстві; велика кількість дітей, що розпочинають навчання у школі без відповідної підготовки; недостатність підготовки та низький рівень оплати праці педагогів-дошкільників; відсутність систематичних досліджень на національному рівні та показників прогресу у розвитку освіти та навчання у період раннього дитинства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця / О. Гулай // Вісник Львівського університету імені Івана Франка. – Серія педагогічна. – 2010. – Вип. 26. – С. 3-10.

2. Bushnik T. Child Care in Canada. Research Paper. Children and Youth Research Paper Series. – Ottawa : Statistics Canada, 2006. – 99 p.

3. Cleveland G. A Review of the State of the Field of Early Childhood Learning and Development in Child Care, Kindergarten and Family Support Programs / G. Cleveland, C. Corter, J. Pelletier, S. Colley, J. Bertrand, J. Jamieson. – Ontario Institute of Studies in Education, 2006. – 118 p.

4. Mullis I. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries. PIRLS 2006 International Report / I. Mullis, M. Martin, A. Kennedy, P. Foy. – Chestnut Hill, Mass. : TIMSS & PIRLS International Study Center, 2007. – 406 p.

5. Report on the State of Early Childhood Learning in Canada. – Ottawa : Canadian Council on Learning, 2007. – 19 p.

6. Statistics Canada. National Longitudinal Survey of Children and Youth. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www23.statcan.gc.ca.

7. The development of Education. Reports for Canada. – Toronto : CMEC, 2008. – 75 p.

8. The Well-Being of Canada's Young Children. Government of Canada Report 2008. – Human Resources and Social Development Canada, the Public Health Agency of Canada and Indian and Northern Affairs Canada, 2008. – 70 p.

9. Thematic Review on Adult Learning. Canada. Country Note. – OECD, 2002. – 56 p.

10. Thomas E. M. Readiness to Learn at School Among Five-year-old Children in Canada / E. M. Thomas. – Ottawa : Statistics Canada, November 2006. Catalogue № 89-599-MIE, № 004. – 153 p.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Барабаш. Образование и развитие в раннем детстве: анализ стратегий, программ и инициатив провинций Канады.

В статье рассматривается проблема образования и развития в период раннего детства как компонент системы непрерывного образования Канады. Проанализирована научно-педагогическая литература, которая освещает особенности образования и развития в раннем детстве. Исследуются стратегии, программы и инициативы правительств провинций и территорий Канады, направленные на обеспечение всестороннего развития детей дошкольного возраста. Представлены статистические данные, которые характеризуют особенности организации ухода за детьми дошкольного возраста, поддержание образования и развития в раннем детстве. Освещается проблема формирования и оценивания готовности ребенка к учебе в условиях общеобразовательной школы.

***Ключевые слова**: Канада, провинции, непрерывное образование, образование и развитие в раннем детстве, инициативы правительств, уход за детьми.*

SUMMARY

Ye. Barabash. Early childhood education and development: the analysis of strategies, programs, initiatives of Canadian provinces.

In the article the problem of early childhood education and development as a component of continuing education system of Canada has been studied. The analysis of scientific and pedagogical literature which highlights the peculiarities of early childhood education and development has been conducted. The strategies, programs, initiatives of provincial and territorial governments of Canada which are directed to assurance the all-around development of pre-school aged children have been researched. The statistic data which characterize the peculiarities of pre-school aged child care organization have been presented. The problem of formation and assessment of child's readiness to study in the public school environment has been highlighted.

***Key words**: Canada, provinces, continuing education, early childhood education and development, governments' initiatives, childcare.*

УДК 378.014.6:061.2(4)(043.3)

В. І. Білокопитов
Сумський національний аграрний університет

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ РІВЕНЬ СПІВПРАЦІ

У статті визначено найважливіший чинник створення й успішного розвитку Європейського простору вищої освіти; з'ясовано причину створення групи співпраці із забезпечення якості вищої освіти на європейському рівні та її основний склад; схарактеризовано передумови створення й розвиток провідних європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти; проаналізовано основні документи організацій, їх проекти, публікації та рекомендації щодо розвитку процесу забезпечення якості вищої освіти; виокремлено пріоритетні напрями й види діяльності європейських організацій; висвітлено результати співпраці європейських організацій щодо забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: *Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціація університетів, Європейський студентський союз, Європейська асоціація вищих навчальних закладів, якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, Європейський простір вищої освіти.*

Постановка проблеми. Забезпечення якості вищої освіти в межах Болонського процесу, розробка та удосконалення механізмів акредитації та оцінки діяльності ВНЗ, поширення кращого досвіду із забезпечення якості вищої освіти стали основними напрямами поширення діяльності та співпраці вищезазначених організацій у межах організаційної структури, що отримала робочу назву «група Є-4».

Аналіз актуальних досліджень. Нами проаналізовано низка джерел (матеріали щорічних звітів, форумів із забезпечення якості вищої освіти, проектів тощо), у яких характеризується діяльність провідних європейських організацій із забезпечення якості вищої освіти, а саме: Європейської асоціації із забезпечення якості, Європейської асоціації університетів, Європейського студентського союзу, Європейської асоціації вищих навчальних закладів.

Мета статті – схарактеризувати основні напрями роботи ключових суб'єктів із забезпечення якості вищої освіти на європейському рівні.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим чинником створення та успішного розвитку Європейського простору вищої освіти в сучасних умовах усвідомлюється інституалізація міжнародного виміру забезпечення якості освітніх послуг ВНЗ. З метою реалізації завдання забезпечення якості в рамках Болонського процесу була утворена група співпраці, до якої ввійшли Європейська асоціація із забезпечення якості (далі – ЄМЗЯ), Європейська асоціація університетів (далі – ЄАУ), Європейський

студентський союз (далі – ЄСС), Європейська асоціація вищих навчальних закладів (далі – ЄАВНЗ), яка отримала робочу назву «група Є – 4». Далі з'ясуємо особливості діяльності кожної з цих міжнародних організацій.

Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти[1] була заснована у 2000 році для того, щоб активізувати європейську співпрацю із забезпечення якості. Основною передумовою створення ЄМЗЯ стала стабілізація перших зовнішніх процедур із забезпечення якості на національному рівні наприкінці 90-х років XX ст. ЄМЗЯ була заснована у 2000 році саме для того, щоб активізувати європейську співпрацю із забезпечення якості. Засновниками організації стали країни-учасниці Болонської угоди, під першою назвою – Європейська мережа із забезпечення якості у вищій освіті[2]. Першим досвідом діяльності європейських країн у сфері забезпечення якості вищої освіти став Європейський пілотний проект з оцінки якості вищої освіти (1994–1995 роки), який продемонстрував корисність обміну досвідом у галузі забезпечення якості. З метою подальшого розвитку співпраці в цій сфері в 1998 р. була створена Рекомендаційна рада з Європейської співпраці у сфері забезпечення якості вищої освіти (98/561/ЕС від 24 вересня 1998 року). У 1999 р. з підписанням Болонської декларації почався якісно новий етап цього процесу.

Перший етап залучення ЄМЗЯ до реалізації цілей Болонського процесу почався на саміті (Прага, 2001 рік), коли міністри вищої освіти ініціювали запрошення ЄМЗЯ до співпраці щодо формування спільної організаційної структури забезпечення якості, яка спрямує свою діяльність на створення Європейського простору вищої освіти. Практичним підтвердження такої співпраці став проект *«Процедури з забезпечення якості у Європейській вищій освіті»*, результати якого показали, що з 1998 року активізувався процес забезпечення якості в національних системах вищої освіти країн регіону. У більшості європейських країн було створено автономні агенції із забезпечення якості вищої освіти на національному або регіональному рівнях [14].

Одна з цілей проекту *Першого транснаціонального європейського проекту оцінювання якості вищої освіти* (ТЄПО – І) полягала в тому, щоб

[1] Центральний офіс знаходиться у місті Ґельсинки, Фінляндія. Офіціальна мова – англійська. Офіційний сайт www.enqa.eu. Членство в організації відкрито для агенцій із забезпечення якості з країн, які підписали декларацію. На сьогодні до складу ЄМЗЯ входить 41 агенція і організація з 21 країни (Болонську декларацію підписали 41 країна). ЄМЗЯ має два типи членства: повноправне і членство у статуті кандидата. Повноправними членами на момент написання дослідження є 35 агенцій і статут кандидата мають 6 організацій.

[2] У 2004 році термін «мережа» було змінено на «асоціація», але акронім залишився незмінним (ЄМЗЯ).

перевірити застосування загальних критеріїв оцінки якості. Проект ТЄПО – І значною мірою стимулював обговорення та визнання необхідності програм з розвитку чітких стратегій забезпечення якості вищої освіти. Важливим результатом проекту вважається підтвердження того факту, що спільні цілі легше досягаються на європейському рівні, коли держави виконують свої зобов'язання на національному рівні [2, 7].

Вивчення й детальний аналіз проектів, публікацій і рекомендацій попередніх і наступних етапів залучення ЄМЗЯ до процесу забезпечення якості вищої освіти дають підставу констатувати, що найважливішим проектом, без якого неможливо уявити цей процес, стала розробка Європейських стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості на Європейському просторі вищої освіти.

Європейська асоціація університетів є найбільшою європейською університетською асоціацією, що об'єднує понад 800 ВНЗ у 46 країнах Європи. ЄАУ утворилась у результаті злиття асоціації європейських університетів і Європейського союзу ректорів університетів, яке відбулося у м. Саламанка (Іспанія) 31 березня 2001 року, коли більше 300 європейських вищих навчальних закладів та їхніх основних представницьких організацій зібралися в Саламанці з метою підготовки до Празької зустрічі міністрів вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу.

Асоціація бере активну участь у Болонському процесі як консультативний орган, оскільки вона була задумана з метою залучення до нього максимальної кількості університетів Європи. Експериментальні програми, аналітичні матеріали, конференції, декларації Асоціації мають важливе значення для реалізації комюніке міністрів освіти країн Болонського клубу, що визначають, як Європа здійснює реформи Болоньї. ЄАУ забезпечує вищі навчальні заклади необхідною інформацією та аналітичним матеріалом.

Як центр поширення передового досвіду в галузі вищої освіти, ЄАУ підтримує університети та допомагає їм у розробці власної політики для того, щоб вищі навчальні заклади могли відповідати зростаючим вимогам суспільства знань; у пропаганді реформаційних стратегій для прийняття рішень на різних рівнях; у зміцненні керівництва, лідерства та управління установами в умовах лібералізації освітніх систем; в обміні та передачі передового досвіду; у розвитку партнерських відносин у галузі вищої освіти та наукових досліджень між Європою та іншими регіонами світу; у зміцненні позиції європейських університетів у глобальному контексті.

Асоціація є ключовим партнером для розробників освітньої політики на європейському рівні, в умовах усе більш широкого спектру сфер суспільної політики, в якій університети відіграють важливу роль [12].

З метою активізації зусиль академічної спільноти в розвиткові процесу ЗЯВО виникає ідея проведення *«Форумів якості»*, що була запропонована Європейською асоціацією університетів групі Є-4 у 2003 році.

Ми вважаємо, що гарним стимулом для розвитку процесу ЗЯВО стали щорічні форуми із забезпечення якості вищої освіти, які ЄАУ почала проводити з 2006 року.

З 2001 року Асоціація готує щорічні звіти про результати своєї діяльності, проаналізувавши які можна виокремити пріоритети на кожний рік і прослідкувати динаміку розвитку організації в ролі одного з основних суб'єктів БП. З метою з'ясування особливостей змістового та процесуального характеру діяльності ЄАУ вважаємо за доцільне проаналізувати звіти з 2001 до 2009 року.

Одним із найважливіших проектів, що реалізовувався з 2002 до 2006 року був проект **«**Культура якості», цілі якого полягали в підвищенні рівня знань про необхідність розвитку внутрішньої культури якості у ВНЗ, а також сприяння введенню внутрішнього управління якістю; у забезпеченні поширення існуючих прогресивних методів у цій галузі; конструктивній допомозі в пошуку процедур зовнішнього забезпечення якості [1, 6].

Іншим, не менш важливим проектом ЄАУ, став проект «Дослідження культури якості у вищих навчальних закладах», де основними для вирішення було обрано два питання: 1) ідентифікація процесів внутрішнього забезпечення якості у ВНЗ, особливо тієї частини Європейських стандартів та рекомендацій ЄПВО, де йдеться про роботу внутрішніх агенцій із забезпечення якості в межах ВНЗ; 2) обговорення динаміки розвитку інституційної культури якості та процесів із забезпечення якості [13].

Процес забезпечення якості вищої освіти поступово посів одну з пріоритетних позицій у діяльності ЄАУ.

Вагому роль у процесі підвищення та забезпечення якості відіграють як провайдери освітніх послуг, так і їх споживачі, якими є студенти. Представником студентства на європейському освітньому просторі у сучасних умовах виступає Європейський студентський союз.

Шлях ЄСС до участі в Болонському процесі був складним, оскільки на початкових його етапах участь студентства не передбачалася. Процес становлення Європейського студентського союзу як рівноправного партнера інших організацій групи супроводу Болонського процесу потребує осмислення з метою кращого розуміння як потреб студентства в якісній освіті, так і їх ролі у процесі забезпечення якості.

За статутом мета ЄСС визначається як відстоювання освітніх, соціальних, економічних і культурних інтересів студентів на європейському рівні. Основними напрямами діяльності організації визначено: забезпечення освітніх, соціальних, економічних, політичних і культурних інтересів студентів; надання студентам із різними політичними та релігійними поглядами, етнічним чи культурним походженням, соціальним статусом рівного доступу до ВО; забезпечення всіх громадян рівним доступом до вищої освіти; заохочення європейської та світової співпраці й сприяння обміну інформацією між студентами і студентськими організаціями; забезпечення співпраці з іншими організаціями, діяльність яких стосується освіти та студентського життя; підтримка та надання допомоги європейським національним студентським союзам у їх діяльності щодо захисту студентських інтересів [8, 1].

Для реалізації визначених пріоритетів ЄСС застосовує такі форми роботи як збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації серед членів студентських союзів; організація тренінгів, семінарів, конференцій, практикумів активістів та функціонерів членських організацій; розробка політичних вимог, популяризація принципових підходів ЄСС серед організацій-партнерів як на європейському, так і національному рівнях [8, 2].

Важливе місце в діяльності ЄСС займають міжнародні проекти. У контексті проблеми нашого дослідження виокремлено такі.

1. Проект «Лісабон і студенти» мав на меті: 1) оцінити вплив реформ на студентів за допомогою Європейського огляду «Лісабон очима студентів»; 2) проінформувати національні студентські союзи щодо змісту освітніх реформ; 3) проаналізувати регіональні та національні особливості реформ на регіональних семінарах; 4) сприяти співпраці представників студентства, уряду та соціальних партнерів [9].

2. Проект «Підемо разом!» *(Let's Go!)* було проведено у взаємодії з Інтернаціоналом освіти з листопада 2007 року до жовтня 2008 року для висвітлення реального стану розвитку мобільності. На початок 2007 року мобільність студентів та професорсько-викладацького складу в Європі не відповідала реальним потребам. Мобільність мала стимулювати якість вищої освіти, надаючи можливість студентам країн з різними умовами розвитку здобути якісну освіту. Для покращення студентської та професорсько-викладацької мобільності треба було враховувати потреби самих студентів та викладачів.

Слід зазначити, що важливою рисою цієї кампанії було те, що вона була проведена студентськими союзами та профспілками викладачів. Це був унікальний шанс показати, що і студенти, і професорсько-

викладацький склад прагнуть бути мобільними, щоб ЄПВО був без бар'єрів і кордонів [10].

3. Проект «До Європейської рамки кваліфікацій» *(Towards an EQF)* став важливим інструментом ЄС у його намірах трансформувати вищу освіту в Європі та зробити її більш ефективною і привабливою в усьому світі. Характерно, що проект проводився з метою створення механізмів прозорості між системами вищої освіти та зменшення розбіжностей у кваліфікаціях, між освітою, навчанням, ринком праці, спростивши мобільність студентів і професорсько-викладацького складу в межах ЄС. Упровадження рамки кваліфікацій на європейському рівні сильно залежало від її представлення на національному рівні [11].

Незаперечним став той факт, що за останні десять років суттєво було розширено співпрацю у процесі забезпечення якості вищої освіти. Європейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості вищої освіти та заснування Європейського реєстру із забезпечення якісної вищої освіти стали основним досягненням БП.

Європейська асоціація вищих навчальних закладів почала свою діяльність у 1990 році як неурядова міжнародна організація. Членами Асоціації виступили національні і професійні асоціації коледжів, політехнічних інститутів та окремі організації. У більшості випадків Асоціація представлена національними асоціаціями університетів (коледжів), університетами прикладних наук, окремими вищими навчальними закладами або іншими професійними асоціаціями, які діють у галузі вищої освіти.

З 2001 року ЄАВНЗ виступає консультативним органом групи супроводу БП. У галузі забезпечення якості Асоціація співпрацює з ЄМЗЯ, з національними студентськими союзами та ЄАУ.

Головною метою ЄАВНЗ є захист професійно зорієнтованих вищих навчальних закладів і постійна популяризація важливості якості професійної вищої освіти у Європі.

Крім того, ЄАВНЗ прагне: 1) зробити внесок у створення Європейського простору вищої освіти та досліджень; 2) сприяти транснаціональній співпраці між учасниками простору вищої освіти; 3) забезпечити платформу для учасників обміну інформацією, поглядами щодо майбутнього розвитку вищої освіти; 4) забезпечити та підтримати співпрацю між учасниками ЄАВНЗ та інституціями за межами Європейського простору вищої освіти та дослідження; 5) досягти співпраці у галузі вищої освіти, встановлюючи тісні зв'язки з іншими організаціями, які мають схожі цілі [6].

Основними проектами ЄАВНЗ, які дають можливість схарактеризувати практичну діяльність Асоціації є:

1. Проект «Європейські провайдери професійної освіти та підготовки», основним обґрунтуванням якого стала необхідність підвищення ролі провайдерів вищої професійної освіти, яка полягає в забезпеченні глобальної конкурентоспроможності професійної освіти країн Європи, а це означає визнання важливості знань, освіти та професійної підготовки [7].

2. Проект «Рівень 5, Відсутній зв'язок», мета якого полягала в детальному аналізі зв'язків між існуючим коротким циклом вищої освіти та подальшими етапами вищої освіти у 32 країнах Болонського клубу. Публікації результатів проекту надали можливість ЄАВНЗ поновити діалог з різними учасниками ПВО, довівши, що з моменту публікації результатів проекту 2003 року досягнуто значного успіху в цьому напрямі [4].

3. Проект «Стале підприємництво у професійній вищій освіті» за кінцеву мету ставив зміну пріоритетів освітньої політики в країнах-учасницях Асоціації та в інших країнах. Слід звернути увагу на істотну особливість такої стратегії: проекти реалізуються спільно з Європейською Комісією та національними урядами [5].

4. Проект «Короткий цикл вищої освіти в Європі» мав на меті детальний аналіз існуючого субступеня вищої освіти. Кінцева мета дослідження передбачала сприяння входження до Болонського процесу короткого циклу вищої освіти, що дало б змогу підвищити прозорість та визнання цього циклу в Європі [3].

Наведена вище інформація щодо практичної діяльності ЄАВНЗ привела до висновку, що Асоціація представляє в рамках болонських реформ інтереси як закладів вищої професійної освіти, так і громадян, зацікавлених у навчанні впродовж життя. ЄАВНЗ задіяна в освітньо-політичній діяльності, співпраці з бізнес-структурами, університетами, профспілками; ініціює процеси інтернаціоналізації, автономізації, міжнародної акредитації закладів вищої освіти, підвищення рівня соціальної справедливості в освіті та фінансового забезпечення вищої освіти в регіоні.

Висновок. Таким чином, кожна з організацій-членів групи Є-4 виступала представником певної наднаціональної спільноти – політичної, академічної, професійної, наукової, студентської тощо, зацікавленої в розвиткові процесу забезпечення якості вищої освіти на Європейському просторі вищої освіти. Виявлено, що організації здійснювали взаємодію в розробці та реалізації найважливіших програм забезпечення якості вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Developing an internal quality Culture in European Universities // Report on the Quality Culture Project 2002 – 2003. – 53 p.

2. European Association for Quality Assurance / Projects [Electronic resource]. – URL : http://www.enqa.eu/files/TEEPmethod.pdf

3. European Association of Institution in Higher Education / Past projects / Tertiary Short Cycle Education In Europe [Electronic resource]. – URL : http://www.eurashe.eu/projects/l5

4. European Association of Institutions in Higher Education / Past projects / Level 5, the missing link (L5Missing) [Electronic resource]. – URL : http://www.eurashe.eu/projects/l5

5. European Association of Institutions in Higher Education / Past projects / «Sustainable Entrepreneurship in Professional Higher Education» (SEPHE) [Electronic resource]. – URL : http://www.eurashe.eu/projects/l5

6. European Association of Institutions in Higher Education [Electronic resource]. – URL : http://www.eurashe.eu/RunScript.asp?page=108&p

7. European providers of vocational education and training (EUproVet) [Electronic resource]. – URL : http://www.euprovet.eu/about.html

8. European Students' Union / Documents [Electronic resource]. – URL : http://www.esu-online.org/documents

9. European Students' Union / Past Projects // Lisbon and Students [Electronic resource]. – URL : http://www.esib.org/index.php/projects/past-projects

10. European Students' Union / Projects // Let's Go! Campaign [Electronic resource]. – URL : http://www.esib.org/index.php/projects/past-projects

11. European Students' Union / Projects // Towards an EQF [Electronic resource]. – URL : http://www.esu-online.org/projects/archive/eqf/

12. European University Association [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be/about/at-a-glance.aspx

13. Examining Quality Culture in Higher Education Institutions (EQC) [Electronic resource]. – URL : http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area

14. Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond / [N. Costes (eds)]. // ENQA Occasional Paper 14. – 2008 – 114 p.

РЕЗЮМЕ

В. И. Белокопытов. Обеспечение качества высшего образования: европейский уровень сотрудничества.

В статье определен важнейший фактор образования и успешного развития Европейского прорстранства высшего образования; вияснена причина создания группы сотрудничества по обеспечению качества высшего образования на европейском уровне и ее состав; охарактеризованы предпосылки создания и развития ведущих европейских организаций по обеспечению качества высшего образования; проанализированы основные документы организаций, их проекты, публикации и рекомендации относительно процесса обеспечения качества высшего образования; выделены приоритетные направления и виды деятельности

европейских организаций; освещены результаты сотрудничества европейских организаций относительно обеспечения качества высшего образования.

Ключевые слова: *Европейская ассоциация по обеспечению качества высшего образования, Европейская ассоциация университетов, Европейский студенческий союз, Европейская ассоциация высших учебных заведений, качество высшего образования, обеспечение качества высшего образования, Европейское пространство высшего образования.*

SUMMARY

V. Bilokopytov. Quality assurance of higher education: european level of collaboration.

The most important factor of European dimension of higher education formation and effective development is determined in the article; the reason of leading European organizations formation as for quality assurance of higher education on the European level and its members is found out; The premises of creating and development of Leading European organizations as for quality assurance of higher education are characterized; main documents of these organizations, their projects, publications and recommendation as for quality assurance of higher education are analyzed; directions and kinds of primary importance of European organizations' activities are defined; the results of European organizations' collaboration as for quality assurance of higher education are found out.

Key words: *European Association for Quality Assurance in Higher Education, European University Association, European Students' Union, European Association of Institutions in Higher Education, quality of higher education, quality assurance of higher education, European Area of Higher Education.*

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)»71»

О. В. Дацко
Сумський національний аграрний університет

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ: ДО ІСТОРІЇ ПИТАННЯ

У статті проаналізовано історичні особливості розвитку Європейської асоціації університетів (EUA). З'ясовано, що передумовою виникнення EUA було зібрання ректорів європейських університетів, яке відбулося в 1955 р. у Кембриджі й призвело до утворення організації під назвою Конференція ректорів Європи (CRE). CRE відігравала важливу роль у формуванні та розвитку нових тенденцій в області європейської вищої освіти й дослідницької діяльності. Встановлено, що CRE уклала договір з Конфедерацією ректорських конференцій Європейського Союзу (Confederation of European Union Rectors' Conferences), злиття яких призвело до утворення Європейської асоціації університетів. Автором підкреслено значення ролі CRE у створенні єдиного європейського простору вищої освіти.

Ключові слова*: Європейська асоціація університетів, університетська спільнота, конфедерація, співпраця, колективна автономія, дослідницька політика, реструктуризація, вища освіта.*

Постановка проблеми. Сучасний світ стає дедалі більш єдиним – відбувається злиття політичних систем, технологій, способів комунікації. Співпраця й різні об'єднання між вищими навчальними закладами Європи має величезний вплив на суспільну політику.

Побудова міцної академічної спільноти веде до демократизації суспільства та його розвитку. Багато проблем сьогодення можуть бути вирішені в результаті спільної роботи спеціалістів з різних предметів і галузей: біології, хімії, фізики, машинобудування, сільського господарства, права, медицини, соціології та ін. Оскільки спеціалісти з усіх цих предметів працюють і зустрічаються у вищих навчальних закладах, зрозумілим є той факт, що університети та їх співпраця відіграють важливу роль у вирішенні цих проблем.

У цьому контексті доцільним вбачається вивчення досвіду діяльності Європейської асоціації університетів, що являє собою унікальну форму співпраці між університетами та обміну їх прогресивним досвідом в області вищої освіти й дослідницької діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню реструктуризації європейської академічної спільноти та історії виникнення Європейської асоціації університетів присвячені роботи таких учених, як: В. Білокопитов, С. Ільєнкова, О. Ковальчук, Н. Селезнева, В. Шадриков, Я. Янтар, Н. Тереньєва, Г. Шапоренкова, А. Загородній, Ю. Захаров, Л. Кайдалова, К. Корсак, Дж. К. Верховен, К. де Віт, А. Економоу, Д. Ф. Вестерхайджен, П. Уільямс, Л. Харві, У. Тайхлер та ін.

Мета статті – висвітлити історичні особливості розвитку Європейської асоціації університетів.

Виклад основного матеріалу. Європейська асоціація університетів – це неурядова організація, що робила все для розширення простору вищої освіти як Конференція ректорів країн Європи (Conference des Recteurs Europeens – CRE) – з 1959 р. по 2001 р. і як Європейська асоціація університетів (European University Association – EUA) – з 2001 р.

Передумовою виникнення CRE стала конференція керівників Європейських університетів, які в 1955 р. за підтримки й спонсорства Комітету культури Західного Європейського Союзу (Cultural Committee of the Western European Union) зібралися в Кембриджі під головуванням герцога Единбурзького, щоб засвідчити потенціал співпраці між їхніми навчальними закладами. Трішки менше ніж 100 учасників з 15 країн брали участь у цій конференції, яка й стала називатись CRE, Конференцією європейських ректорів чи ректорів країн Європи (Conference des Recteurs Europeens). Уже під час другої конференції керівників європейських університетів, що відбулася в 1959 р. в Діжоні, було вирішене питання щодо формалізації цієї організації. І тільки на третій конференції в Геттінгені в 1964 р. основний закон Постійної конференції ректорів і віце-

канцлерів європейських університетів був офіційно прийнятий. Резиденцією організації став Женевський університет, ректора якого було обрано президентом новоутвореної асоціації [1].

Зауважимо, що мобільність у повоєнній Європі не була легкою справою, беручи до уваги незадовільність у роботі транспортної інфраструктури, а також контроль кордонів та світовий конфлікт. Тому створення Європейської академічної спільноти було нелегким завданням. Певні моделі міжуніверситетської співпраці дійсно існували, але не були яскраво вираженими. Тут необхідно пригадати Британські й Австрійські конференції університетських керівників на національному рівні (обидві датуються перед початком Світової війни) та на міжнародному рівні Асоціацію університетів Співдружності (Association of Commonwealth Universities), яка розпочала свою діяльність у 1913 р. [6].

Не дивно, що реструктуризація Європейської академічної спільноти розпочалася за підтримки саме Об'єднаного Королівства, в якому університети зазнали найменшого руйнування, зберегли свій престиж і залишилися вірними своїм традиціям. У Кембриджі на конференції учасники обговорювали основні догмати Європейського університету: його потребу в автономії та інтелектуальній незалежності (обидва питання зазнали великого тиску від націоналістичної воєнної організації), право вибору, покращення навчання та побутових умов студентів, іншою мовою, роль університетів у європейському суспільстві.

Ініціатива подальшої співпраці у сфері вищої освіти пересунулась з Британії на континент, де Франція і Германія перейшли до тіснішої співпраці на всіх рівнях, зокрема промисловому, науковому, а також у сфері вищої освіти. Необхідно зазначити, що теми, які обговорювалися на Асамблеї CRE в Діжоні (1959 р.) та в Геттінгені (1964 р.) були вже значно ближче до реалій сьогодення, ніж ті, що в Англії в 1955 р.: дискусія стосувалася дефіциту науковців і технологів у суспільстві зі стрімким розвитком, учасники обговорювали процес навчання студентів як «європейців» у сфері гуманітарних, соціальних наук та економіки. У 1964 р. питання про оптимальну і максимальну величину (формат) навчального закладу було в центрі дебатів. Це питання мало вирішитися на 4-й Асамблеї у Болоньї, необхідно було визначити можливості впливу адміністративно-педагогічних кадрів та студентів на політику суспільства. На той час CRE вже відігравала певну роль у політичних дебатах. Її Комітет, діючий як неурядова сторона Комітету вищої освіти та науково-дослідної роботи Ради Європи (Committee of Higher Education and Research of the

Council of Europe) зустрічався двічі на рік і доповідав міністрам освіти, а також відстоював спільний інтерес 22 країн, на той час членів організації. У середині 60-х рр. XX ст. система європейської вищої освіти досягла початку свого росту і мала вже турбуватися про нові групи студентів, нові кар'єрні напрями, нові відносини з промисловим комплексом та громадою. У той же час повоєнні труднощі були подолані завдяки видужанню економіки, що вело до демократизації Європейського суспільства; робилися спроби подивитися на вищу освіту як на єдине ціле, стиралися межі між академічним (теоретичним) та професійним навчанням.

У 60-х рр. XX ст. CRE робить спроби заявити про так звану «колективну автономію» навчальних закладів. Але намагання побудувати міцну академічну спільноту були ще дуже слабкі. Було дуже складно запросити до співпраці Східну частину континенту. Інакше кажучи, CRE не була ще достатньо сильною, як неурядова організація, щоб жити відповідно до своїх політичних амбіцій.

Уже на початку 70-х рр. XX ст., коли бюджет вищих навчальних закладів, частково через нафтову кризу в 1973 р., скорочувався, вищі навчальні заклади ставали все більш залежними від своїх національних урядів. У Бухаресті в 1973 р. міністри країн Європи виразили сподівання, що існуючі межі міжуніверситетської співпраці в Європі могли би бути розширені. Подальші переговори, ініційовані ректором університету Болоньї у вересні 1974 р. не мали успіху, хоча зусилля були докладені з боку Постійної конференції ректорів, президентів і віце-канцлерів європейських Університетів (CRE), єдиної неурядової міжуніверситетської організації, що намагалася продовжити діалог та побудувати на довірі основу для співпраці між університетами Європи. У цьому контексті були підготовлені декларації для зустрічі в Белграді в 1977 р. і наукового форуму в 1978 р. Президент CRE взяв участь у Європейських семінарах, що відбувалися у Трієсті в 1976 р. та у Варшаві в 1978 р., відвідав саміт Minedeurope III у Софії в 1980 р.; Генеральні Асамблеї в Гельсінкі (1979 р.) і Афінах (1984 р.) також сприяли відновленню діалогу з університетами, що не були членами CRE [1].

У 1985 р. під егідою Європейського центру вищої освіти (European Centre for Higher Education – UNESCO-CEPES) відбулася консультація у Відні за участю представників CRE та ректорів зі східних країн, що не входили до складу організації, яка дала новий поштовх до діалогу. А в 1987 р. після Конференції соціалістичних ректорів у Москві, ректори польських університетів – члени CRE вирішили запросити як західних, так і східних

своїх колег до Польщі з метою зміцнення багатосторонніх зв'язків між усіма університетами Європи. Конференція проходила у Варшаві з 15 по 18 червня 1988 р.; запросив гостей університет Варшави. Провідною темою дискусії було обрано «Університет як осередок Європейської культури». Основним прагненням цієї конференції стало надання можливості членам CRE зустрітися з ректорами з декількох університетів Східної Європи, які на той момент не були членами CRE, розповісти їм про діяльність CRE і про те, що ця організація може запропонувати, таким чином заохотити їх до вступу в CRE. Організатори сподівались на успіх цієї зустрічі, тому що це мало сприяти майбутній співпраці між Європейськими країнами у сфері науки і техніки. Сподівання виправдалися, цілі було досягнуто. На конференцію приїхали, окрім 60 членів CRE, включаючи польських господарів, ще 20 ректорів зі Сходу: 5 – з Радянського Союзу, 3 – з чеських університетів, 3 – з угорських, 8 – з болгарських і 2 ректорів зі Східної Германії. Ректори з Румунії та Албанії були також запрошені, але, на жаль, не приїхали. Ректори, які не входили до складу CRE на той момент, брали активну участь в обговореннях і виявили очевидну зацікавленість у діяльності CRE. Окрім офіційних нарад, Університетом Варшави також було організовано низку приватних консультацій. На ці консультації було запрошено декілька ректорів університетів Східної Європи, що не були членами CRE, з метою обговорення можливостей їх вступу до CRE у найближчому майбутньому. Дійсно, декілька університетів виразили наміри приєднатися до асоціації протягом найближчих місяців, щоб мати змогу брати участь у 9-й Генеральній Асамблеї CRE у статусі повноправних членів. Після цієї Асамблеї ще 30–40 університетів з соціалістичних країн виявили бажання вступити до CRE [1].

Важливим результатом зустрічі у Варшаві стало втілення такої ідеї: CRE підтримала програму під назвою «Коперник», спрямовану на дослідження у сфері природи та промисловості через наукове вивчення в університетах, та сконцентровану на проблемах навколишнього середовища. Її можна охарактеризувати трьома поняттями: інформація, освіта, наукове дослідження. Ця ідея була тепло сприйнята фактично всіма учасниками Варшавської конференції. Було наголошено на тому, що проблеми навколишнього середовища можна вирішити тільки в результаті спільної роботи спеціалістів із різних предметів і галузей: біології, хімії, фізики, географії, права, соціології, медицини, сільського господарства, машинобудування та ін. Оскільки спеціалісти з усіх зазначених предметів працюють і зустрічаються в університетах, зрозумілим є той факт, що

університети відіграють важливу роль у вирішенні цих проблем. Ця так звана програма спільних дій має залучати до роботи дослідників, професорів, а також студентів з університетів різних частин континенту. Щоб утілити в життя ці ідеї, необхідна підтримка урядів, міжнародних організацій, представників промислового комплексу та торгівлі.

У 90-х рр. XX ст. разом з Комітетом національних ректорських конференцій Європейського Союзу (Liaison Committee of EU national rectors' conferences) CRE брала участь у програмі Erasmus. Це програма співпраці та мобільності у сфері вищої освіти, спрямована на посилення такої співпраці та міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти через підтримку високоякісних європейських магістерських курсів, забезпечуючи студентів і науковців з усього світу можливістю отримати ступінь магістра в європейському університеті, а також через заохочення поїздок європейських студентів і науковців до інших країн [4].

CRE з 1959 р., як Постійна конференція ректорів і віце-канцлерів європейських університетів, а з 1989 р. як Асоціація європейських університетів, здійснює проекти в різних сферах вищої освіти:

– інституційна оцінка якості стратегії управління;

– семінари з менеджменту для підготовки керівників нових університетів у питаннях, пов'язаних з інституційним менеджментом;

– нові технології, що допомагають університетам вирішувати завдання, що виникають перед ними в умовах розвитку суспільства;

– європейська стратегія університетів; стимулює керівників у визначенні європейського інституційного профілю їх університетів та визначенні пріоритетів;

– встановлення зв'язків університетів з партнерами для оцінки та розвитку впливу вищих навчальних закладів на їх соціальне і культурне середовище;

– формування спеціальних навчальних комісій для мобілізації коштів, необхідних для університетів, постраждалих під час війни;

– програма Коперника, що сприяє поширенню екологічної обізнаності і грамотності в університетах;

– програма Columbus, що стимулює співпрацю з університетами Латинської Америки;

– трансатлантичний діалог, що зв'язує керівників європейських університетів і їх північноамериканських партнерів;

– фінансування університетів [1].

Протягом своєї діяльності CRE тісно співпрацює з Liaison Committee of EU national rectors' conferences, створеним у 1973 р. і реорганізованим у січні 1996 р. у Конфедерацією ректорських конференцій Європейського Союзу (Confederation of European Union Rectors' Conferences) [3].

У січні 1998 р., враховуючи великий ступінь співпраці між цими двома організаціями, CRE та Confederation of European Union Rectors' Conferences створили спільну групу, щоб розглянути можливості злиття обох організацій в єдину, яка буде представляти університетську спільноту та вищу освіту Європи.

Договір було підписано в 2001 р., у результаті якого і виникла Європейська асоціація університетів (European University Association – EUA) [2].

У даний час EUA відіграє важливу роль у формуванні та розвитку нових тенденцій у гаулзі європейської вищої освіти і дослідницької діяльності, завдяки своєму досвіду та унікальним знанням у даних сферах, а також різноманітності членів організації. Мандат Асоціації в Болонському процесі, значний внесок у формування науково-дослідницької діяльності в ЄС, а також співпраця з міжурядовими організаціями, європейськими інститутами і міжнародними організаціями забезпечує можливість EUA брати участь в обговореннях та прийнятті рішень з питань, що охоплюють інтереси університетів у галузі вищої професійної освіти, дослідницької діяльності та інновацій. EUA протягом кожного року організовує різні заходи, щоб зібрати зацікавлених і зайнятих у сфері вищої школи осіб для обговорення останніх європейських і міжнародних подій і тенденцій. EUA працює в тісному контакті з Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів (European Association of Institutions in Higher Education – EURASHE), Європейським студентським союзом (European Students' Union – ESU) – так званою групою E4. EUA є відкритою організацією для членства окремих університетів, національних комітетів, ректорів, асоціацій. Вона налічує понад 850 членів з 47 країн Європи, що представляють унікальну форму співпраці і обміну прогресивним досвідом у галузі вищої освіти і дослідницької політики [1].

Висновки. Таким чином, аналіз історичних особливостей розвитку Європейської асоціації університетів дозволив виокремити пріоритети її діяльності протягом 60-х рр. XX ст. – початку XXI ст. Встановлено, що асоціація здійснює проекти в різних сферах вищої освіти, зокрема в галузі вищої професійної освіти, дослідницької діяльності та інновацій. Перспективами подальших досліджень може стати вивчення змістових та процесуальних особливостей діяльності Європейської асоціації Університетів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Barblan A. Academic co-operation and mobility in Europe : how it was, how it should be [Electronic resource] / A. Barblan // CEPES 30th anniversary – special issue of Higher Education in Europe. – URL :
http://www.agroedu.net/see/docs/CEPES_30thAn.pdf.
2. European Students' Union / The twenty first European Students' Convention [Electronic resource]. – URL :
http://www.esu-online.org/index.php/News/news-archive/840-speech-bert.html.
3. European University Association / [Electronic resource] / Activities. – URL :
http://www.eua.be/about/what-we-do/activities.aspx.
4. European University Association [Electronic resource] / Mission. – URL :
http://www.eua.be/about/what-we-do/mission.aspx.
5. European University Association // Annual Report. – 2001. – 36 p.
6. European University Association // Annual Report. – 2003. – 60 p.
7. Networks of Universities from the Capitals of Europe [Electronic resource] – URL:
www.unica-network.eu.

РЕЗЮМЕ

О. В. Дацко. Развитие Европейской ассоциации университетов: к истории вопроса.

В статье проанализированы исторические особенности развития Европейской ассоциации университетов (ЕАУ). Выяснено, что предпосылкой возникновения ЕАУ стало собрание ректоров европейских университетов, которое состоялось в 1955 году в городе Кембридж и привело к образованию организации под названием Конференция ректоров Европы (CRE). CRE играла важную роль в формировании и развитии новых тенденций в области европейского высшего образования и исследовательской деятельности. Установлено, что CRE подписала договор с организацией под названием Конфедерация ректорских конференций Европейского Союза (Confederation of European Union Rectors' Conferences), объединение которых привело к созданию Европейской ассоциации университетов. Автор подчеркивает значение роли CRE в образовании единого европейского пространства высшего образования.

Ключевые слова: *Европейская ассоциация университетов, университетское сообщество, конфедерация, сотрудничество, коллективная автономия, исследовательская политика, реструктуризация, высшее образование.*

SUMMARY

O. Datsko. The development of the European University Association: historical background.

In the article the development of the European University Association (EUA) in its historical context is analyzed. It is found out that premise of EUA creation was the meeting of the rectors of the European universities in Cambridge in 1955 which led to the foundation of the organization named the Conference of European Rectors (CRE). CRE played an important role in the development of new tendencies in the sphere of higher education and scientific work. The growing degree of collaboration between CRE and another organization known as the Confederation of European Union Rectors' Conferences, both organizations merged into a single organization under the name the European University Association. The author stresses the role of CRE in the creation of the European higher education space.

Key words*: European University Association, university community, confederation, cooperation, collective autonomy, research policy, restructuring, higher education.*

УДК 37.013.83 (73)

І. М. Литовченко
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У США В ЧАСИ СТАНОВЛЕННЯ РЕСПУБЛІКИ ТА ЕКОНОМІЧНОЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ КРАЇНИ

У статті проаналізовано особливості розвитку освіти дорослих у США в часи становлення республіки та економічної модернізації країни; виявлено історичні, соціально-економічні й політичні умови та інші об'єктивні фактори, що вплинули на процес розвитку освіти дорослих США в зазначені періоди, визначено її характерні ознаки, форми та особливості фінансування, виявлено провідні типи навчальних закладів і установ, що функціонували в цей час. У результаті дослідження, зокрема, виявлено, що в період становлення республіки відбувається розквіт науки, відкриваються численні освітні заклади. Освіта дорослих, хоч і не об'єднана в єдиний рух, зазнає бурхливого розвитку. Визначальними рисами періоду економічної модернізації є індустріалізація промисловості й застосування наукових знань у сільському господарстві, що зумовило започаткування системної інституційної освіти в обох цих сферах.

***Ключові слова**: освіта дорослих, дорослий учень, добровільна асоціація, інститут механіків, ліцей, Шатоквіанський інститут, курси при університетах, заочне навчання.*

Постановка проблеми. Прискорення темпів науково-технічного прогресу, тенденція до інтеграції освітніх систем і формування європейського освітнього простору посилюють важливість освіти дорослих як засобу адаптації дорослої людини до змін, що відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві. Успішна розбудова системи освіти дорослих в Україні можлива лише за умови вивчення та врахування позитивного зарубіжного досвіду, зокрема здобутків Сполучених Штатів Америки, що мають давню історію розвитку освіти дорослих. Відтак вивчення та творче осмислення цієї історії є актуальним і необхідним в умовах освітніх реформ, що відбуваються в нашій державі.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблем розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах займалися такі вітчизняні вчені, як В. Д. Давидова, І. А. Зязюн, С. М. Коваленко, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, Л. П. Пуховська та ін. Проте особливості розвитку освіти дорослих у США в період становлення республіки та під час економічної модернізації країни висвітлені у вітчизняній науковій літературі недостатньо. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, **мета** якої – проаналізувати особливості розвитку освіти дорослих у США в часи становлення республіки та економічної модернізації країни.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: виявити історичні, соціально-економічні та політичні умови та інші об'єктивні фактори, що вплинули на процес розвитку освіти дорослих США у періоди становлення республіки та економічної модернізації країни; визначити її характерні ознаки, форми та особливості фінансування; виявити провідні типи навчальних закладів та установ, що функціонували в ці періоди.

Виклад основного матеріалу. У наш час освіта дорослих Америки – це багатофункціональна, складна та гнучка система, спрямована на допомогу людині в саморозвитку, задоволенні освітніх потреб, адаптації до змін соціально-економічного середовища, а відтак на розвиток та вдосконалення американського суспільства в цілому.

Як свідчить аналіз історико-педагогічної літератури, освіта дорослих – це найдавніший вид освіти у Сполучених Штатах. Вона має тривалу історію та цілу низку особливостей. Освіта дорослих виникла переважно як позаінституційна форма освіти й розвивалася протягом чотирьох століть, відтоді, як перші переселенці навчалися в індіанців виживати в умовах непростого Нового Світу.

Учені по-різному виокремлюють основні віхи в історії освіти дорослих США. На нашу думку, найбільш ґрунтовною є періодизація, запропонована Гарольдом Стаблфілдом (Harrold Stubblefield) і Патріком Кіном (Patrick Keane) [323], які виокремлюють: колоніальний період (1607–1783), період становлення республіки (1784–1865), період економічної модернізації (1866–1918), період кризи та економічного підйому (1919–1945), «ера освіти дорослих» (1946 – кінець 1980-х років), оскільки ці автори у своєму визначенні хронологічних рамок кожного періоду, на нашу думку, найбільш повно враховують такі критерії, як об'єктивні закономірності політичного, соціально-економічного та культурного розвитку держави, суспільний характер та масовість освіти дорослих, виникнення й розвиток нових інституційних та позаінституційних форм освіти дорослих.

У нашому дослідженні вважаємо за доцільне зосередити увагу на аналізі виокремлених зазначеними вченими періоду становлення республіки та періоду економічної модернізації.

Перемога у війні за незалежність від Англії (1775–1783) поклала початок утворенню нової Американської республіки, що зумовило назву відповідного періоду в історії освіти дорослих у США – періоду становлення республіки (1784–1865), нижня хронологічна межа якого знаменує встановлення миру після війни за незалежність, коли нова

Американська республіка почала вважати освіту дорослих засобом виживання, інструментом свободи, демократії та самоуправління, а верхня збігається із завершенням громадянської війни (1861–1865) між промисловою Північчю країни та рабовласницьким Півднем, у результаті якої було скасовано рабство.

Про цей період Малколм Ноулз (Malcolm Knowles) писав так: «Можливо, жодне інше починання будь-якого суспільства не робило більшої ставки на вміння дорослих навчатися, ніж заснування Американської республіки, оскільки нові Сполучені Штати могли вижити лише за умови успішного перетворення всього народу з підлеглих монархії на активних громадян республіки, з народу, що звик до керівництва аристократії, на народ, здатний керувати собою сам» [2, 185].

Зазначимо, що незалежність не відразу принесла очікувані соціальні та економічні зміни. Класові, расові та гендерні нерівності продовжували існувати й визначали освітні можливості людей. Проте освіта дорослих у цей період, хоч і не об’єднана в єдиний рух, зазнає бурхливого розвитку. Її вважають необхідною умовою виживання молодої держави й засобом розвитку демократії та самоуправління. Можна стверджувати, що американська революція була не лише важливою політичною, а й соціальною подією. Саме в цей період відбувається розквіт науки, відкриваються численні освітні заклади.

Спостерігається послаблення впливу таких авторитетних соціальних інститутів, як церква та громада, відбуваються соціальні реформи, найбільш дієвим інструментом яких є добровільні асоціації, в цілому спрямовані на сприяння особистому самовдосконаленню та розвитку людей. Якщо у XVIII ст. до таких асоціацій входили переважно білі чоловіки середнього класу, то у XIX ст. вони набули більш демократичного характеру.

«Основним для суспільства, яке дозволило ширшу участь громадян у політичному житті та ширші економічні можливості, було покращення доступу до освіти і зростання можливостей для самостійного навчання» [3, 62]. Такі можливості насамперед надавали бібліотеки, які, завдяки своїм дешевим та популярним матеріалам для читання, сприяли значному зростанню рівня грамотності на початку XIX ст. Зазначимо, що саме в цей період священик Вільям Ченнінг (William Channing) висунув ідею про те, що формальна освіта – це лише підготовка до самостійного навчання протягом життя для всіх людей, а Горіс Манн (Horace Mann), на той час міністр освіти штату Масачусетс, спонукав до створення системи громадських бібліотек для втілення цієї ідеї в життя [3, 62].

Істотну роль у розвитку освіти дорослих у цей період також відігравали аграрні товариства, які, стрімко поширюючись та видаючи популярну аграрну пресу, сприяли розвитку науки та інновацій у сільському господарстві.

Серед основних чинників розвитку освіти дорослих у цей період необхідно назвати інститути механіків (Mechanic's Institutes) та ліцеї (lyceums). Після створення наукових товариств, до яких приймали лише обраних, виникла потреба в товариствах для кваліфікованих працівників та підмайстрів (apprentices). На шляху до модернізації суспільство вважало за необхідне продовжити освіту «механіків», щоб вони могли працювати над розробкою інновацій у галузі науки й техніки. Зауважимо, що цей термін на той час мав широке значення й охоплював підмайстрів, кваліфікованих робітників, майстрів-ремісників і майстринь [3, 82–83]. Так, з метою сприяння соціальному та економічному прогресу виникли й розвивались інститути механіків. Щодо іншої відомої програми освіти дорослих, яка мала назву «американський ліцей», то вона також набула великого поширення в цей історичний період. Три основні напрями цієї програми – розвиток системи безплатних середніх шкіл, створення бібліотек та музеїв, організація лекцій та дискусій для дорослих.

Наступним періодом в історії розвитку освіти дорослих США є період економічної модернізації (1866–1918). Він починається після завершення громадянської війни та скасування рабства і триває до закінчення Першої світової війни. Визначальні риси цього періоду – індустріалізація промисловості та застосування наукових знань у сільському господарстві, зумовили започаткування системної інституційної освіти працівників в обох цих сферах.

У цей період зростає число освітніх закладів, розширюються можливості доступу до знань. На думку М. Ноулза, саме збільшення кількості навчальних установ було головною рисою цього періоду [1, 74]. Головними рушійними силами поширення знань і культури було бажання отримати матеріальну користь, віра в цінність широкої загальної освіти та переконання, що знання, поширені серед усіх прошарків населення, рухатимуть цивілізацію вперед. Освітні можливості швидко поширювались у сфері економіки і змінювалися разом із модернізацією індустрії та сільського господарства [3].

Основними досягненнями в освіті дорослих у цей період були Шатоквіанський інститут (Chautauqua Institution), який надавав широку загальну освіту в обсязі коледжу для нефахівців, та курси при університетах

(university extension), метою яких було ознайомлення місцевої громадськості з результатами наукових досліджень, що здійснювалися в університетах.

Заснований у 1874 р. у Шатокуа (штат Нью-Йорк) як літня школа для вчителів недільної школи, Шатоквіанський інститут швидко розширив свою програму й додав до неї літературу, природничі науки, історію та інші загальні дисципліни. Протягом багатьох років мандрівні шатоквіанські школи несли культуру в міста й села всієї Америки [2, 186].

На особливу увагу заслуговують погляди одного із засновників цієї організації Джона Вінсента (John Vincent), який передбачив багато ідей, поширених в освіті дорослих у період після Першої світової війни. Д. Вінсент стверджував, що дорослість – це найкращий період для інтелектуального розвитку. Він уважав, що освіту можна здобувати в будь-якому віці й у будь-якому місці. Вона не обов'язково мусить бути пов'язаною зі школою, вчителями та іспитами. Люди зазнають освітнього впливу протягом усього життя: вони навчаються на особистому досвіді, особливо у кризові періоди. Д. Вінсент не лише вірив у право всіх людей на освіту, а й уважав неперервне навчання в дорослому віці священним обов'язком кожного [4; 5].

Шатоквіанський рух мав надзвичайно велику освітню цінність, зокрема, завдяки політичним дискусіям та обговоренню соціальних реформ, що активно відбувалися в цей період.

Ідея про те, що університет несе відповідальність за освіту дорослих громадян у місцевості, де він розташований, виникла на зламі століть і зреалізувалася в заснуванні курсів при університетах (university extension), які почали розвиватися як окрема додаткова галузь освітньої діяльності цих навчальних закладів із поширення знань серед місцевого населення. Сучасну модель таких курсів було створено в Університеті штату Вісконсін у 1906 р. [2, 186]. Там на зміну пріоритету предметів академічного та культурного циклу прийшли загальні програми, що охоплювали всі галузі життя людей і держави – сільське господарство, промисловість, політику, а також спрямовувалися на розв'язання соціальних та моральних проблем. Президент університету штату Вісконсін, відомий педагог Томас Чемберлен, уважав, що університет повинен служити як механікам, так і фермерам, пропонувати як практичні курси, так і курси культурного спрямування, допомагати місцевим асоціаціям здійснювати освітню діяльність у галузі промисловості, а також у професійній та культурній сферах [3; 6]. Досвід Університету штату Вісконсін було запроваджено по всій країні, а курси було організовано в більшості коледжів та університетів Сполучених Штатів [2, 186].

В означений період також набули широкої популярності публічні лекції, які проводилися переважно в ліцеях, що належали місцевим громадам. Також у цей час завдяки збільшенню числа тих, хто навчився і полюбив читати книги, газети та журнали, швидкими темпами розвивалася видавнича справа та значно зросла кількість громадських бібліотек, які вірили у свою освітню місію і разом з безкоштовними державними школами (public schools) несли спільну відповідальність за освіту людей.

Новою інституційною формою поширення сучасних знань про матеріальний світ були музеї. З освітньою метою також демонстрували свої експонати різноманітні виставки.

Однією з найбільш популярних і далекосяжних інновацій у цей період була ідея системного заочного навчання (learning by correspondence). Уперше запроваджена в Шатоквіанському інституті, ця ідея набула значного поширення у приватних заочних школах та на заочних відділеннях університетів. М. Ноулз зазначає, що мільйони американців одержали подальшу освіту (further education) заочно [2, 186]. За його словами, «до Першої світової війни комерційні заочні школи надали системні можливості одержання знань більшій кількості дорослих, ніж будь-яка попередня інституційна форма освіти дорослих» [1, 40].

Індустріалізація у Сполучених Штатах змінила характер роботи, культуру робочого місця і спосіб життя. Проте робітники не відразу сприйняли всі ці перетворення. Наприкінці 1890-х років у відповідь на робітничі заворушення, страйки та радикальні політичні ідеї було започатковано рух за сприятливі умови виробництва (industrial welfare movement), що приніс прогресивну гуманітарну реформу на робочі місця. Здійснювалися заходи, спрямовані на покращення умов праці, а також сімейного, культурного життя та життя громади. Програми соціальної допомоги охоплювали сфери відпочинку та освіти, а також поширювалися на бібліотеки, читальні зали, музичні колективи, театри, клуби, спортивні зали, кафетерії та будинки для пристарілих [3, 149–150].

Але головним досягненням цього періоду, яке мало істотний вплив на характер освіти дорослих у США, було створення асоціацій, що об’єднували людей за професійними та іншими інтересами, наприклад, Американська бібліотечна асоціація, Американська асоціація домашнього господарства та ін. М. Ноулз та Ю. Джонсон зазначають, що більшість закладів, які надають освітні можливості дорослим, було засновано саме в цей час [2, 186]. Характерною рисою цих асоціацій було те, що вони не займалися винятково освітою дорослих, проте вона була важливою

частиною їхньої роботи. М. Ноулз та Ю. Джонсон виділяють дві особливості освіти дорослих у цей період. По-перше, вона не була окремим, незалежним видом діяльності, а лише доповнювала інші. По-друге, люди та організації, що займалися освітою дорослих, налагоджували контакти між собою на ґрунті конкретних спільних інтересів, поки що не усвідомлюючи загальнонаціональних завдань [2, 187].

Надзвичайно важливим започаткуванням було запровадження постійної прямої фінансової підтримки освіти дорослих з боку федерального уряду в сільському господарстві, професійній сфері та домоводстві, внаслідок чого відбулося докорінне перетворення всієї галузі освіти дорослих. Перший такий крок було зроблено на початку Першої світової війни, а саме в 1914 р., із прийняттям закону Сміта-Левера. Цим законом запроваджувалася програма, що передбачала виділення федеральною владою грошової допомоги штатам на поширення знань про сільське господарство (cooperative agricultural extension service).

Ця програма була одним із найважливіших започаткувань в освіті дорослих і мала масштабний вплив на американське суспільство й культуру. До середини 1960-х років налічувалося щонайменше 16 тис. сільськогосподарських агентів, що, поширюючи знання, здійснювали освітній вплив на мільйони фермерських сімей [2, 187].

Федеральний уряд також дбав про потреби кваліфікованих робітників військової промисловості під час Першої світової війни. За законом Сміта-Хью 1917 р. виділялася грошова допомога штатам від федерального уряду на поширення знань у таких галузях професійної освіти, як сільське господарство та ремесла, переважно через систему безкоштовних державних шкіл. Під час війни уряд також фінансував програми «американізації», спрямовані на виховання в іммігрантів відданості американським демократичним цінностям та способу життя.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. 1. У період становлення республіки молода Американська держава почала вважати освіту дорослих засобом виживання, інструментом свободи, демократії та самоуправління. Характерними ознаками означеного періоду є те, що освіта дорослих, хоч і не об’єднана в єдиний рух, зазнає бурхливого розвитку. Розширюється доступ до освіти, зростають можливості для самостійного навчання. Провідними типами навчальних закладів та установ є бібліотеки, аграрні товариства, інститути механіків, ліцеї.

2. Визначальними рисами періоду економічної модернізації є індустріалізація промисловості та застосування наукових знань у сільському господарстві, що зумовили започаткування системної

інституційної освіти працівників в обох цих сферах. Зростає кількість освітніх закладів, розширюються можливості доступу до знань. Виникає заочна форма навчання. Створюються асоціації за професійними та іншими інтересами. Запроваджується постійна пряма фінансова підтримка освіти дорослих з боку федерального уряду. Основними освітніми закладами для дорослих є Шатоквіанський інститут, курси при університетах, публічні лекції в ліцеях місцевих громад, громадські бібліотеки, безкоштовні державні школи, музеї.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути вивчення проблеми історичних аспектів поширення грамотності серед жіночого та індіанського населення США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Knowles M. S. A history of the adult education movement in the United States: Includes adult education institutions through 1976 / Malcolm Shepherd Knowles. – Malabar, FL : Krieger Publishing, 1977. – xvi, 426 p.
2. Knowles M. S. Adult education in the United States / M. S. Knowles, E. I. Johnson. // Encyclopedia Americana – International edition : in 30 volumes. – Danbury, Connecticut : Grolier Incorporated, 1995. – Volume 1. – P. 185–190.
3. Stubblefield H. W. Adult education in the American experience: from the colonial period to the present / H. W. Stubblefield, P. Keane. – San Francisco : Jossey-Bass, 1994. – XVIII, 397 p.
4. Stubblefield H. W. The idea of lifelong learning in the Chautauqua movement / H. W. Stubblefield // Adult education. – 1981. – № 31. – P. 198–208.
5. Stubblefield H. W. Towards a history of adult education in America: the search for a unifying principle / Harold. W. Stubblefield. – London : Croom Helm, 1988. – 208 p.
6. Stubblefield H. On the origins of the term and meanings of «Adult Education» in the United States / H. Stubblefield, J. Rachal // Adult education quarterly. – 1992. – Vol. 42, № 2. – P. 106–116.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Литовченко. Особенности развития образования взрослых в США во время становления республики и экономической модернизации страны.

В статье проанализированы особенности развития образования взрослых в США во времена становления республики и экономической модернизации страны; выявлены исторические, социально-экономические и политические условия и другие объективные факторы, повлиявшие на процесс развития образования взрослых США в указанные периоды, определены его характерные признаки, формы и особенности финансирования, выявлены ведущие типы учебных заведений, функционировавших в это время. В частности, установлено, что в эти периоды состоялся расцвет науки, открылось множество образовательных учреждений, бурно развивалось образование взрослых. Индустриализация промышленности и использование научных знаний в сельском хозяйстве обусловили введение системного институционного образования работников в обеих этих сферах.

***Ключевые слова**: образование взрослых, взрослый обучающийся, добровольная ассоциация, институт механиков, лицей, Шатоквианский институт, курсы при университетах, заочное обучение.*

SUMMARY

I. Lytovchenko. The characteristics of adult education in the United States during the formation of the Republic and economic modernization of the country.

The paper analyzes the characteristics of adult education in the United States during the formation of the Republic and economic modernization of the country; finds out the historical, socio-economic and political conditions and other objective factors that have influenced the development of adult education in the United States during these periods, determines its characteristics, forms and specific features of financing, identifies the major types of educational institutions and establishments that functioned at that time. It was during this period that the science was flourishing, and many educational institutions were opened. The characteristic feature of that period was that adult education, underwent rapid development. The distinctive features of the period of economic modernization were industrial development and the use of scientific knowledge in agriculture, which led to the initiation of the systemic institutional education of workers in both these areas.

***Key words**: adult education, adult learner, voluntary association, Institute of Mechanics, Lyceum, Chautauqua Institution, university extension, distance learning.*

УДК 371:37.026-053.8(73)Джон Холт

Л. М. Рубан
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (ПОГЛЯДИ АМЕРИКАНСЬКОГО ПЕДАГОГА-РЕФОРМАТОРА ДЖОНА ХОЛТА)

Стаття розкриває значення застосування комунікативного підходу до розвитку мовлення у дітей дошкільного віку в ракурсі поглядів американського педагога-реформатора Джона Холта. Дж. Холт стверджував, що для того, щоб розвивати мовлення, потрібно чути мову, а також мати можливість говорити. Дж. Холт наголошував на необхідності реалізації комунікативного підходу до навчання мовлення. Аналіз праць Дж. Холта доводить оригінальність його підходу до навчання й розвитку мовлення в дітей. Педагог виділяє цілу низку педагогічних засобів, які можна використати для успішного навчання мовлення, зокрема: комунікативний підхід; застосування наполегливості під час експериментування кожною дитиною; врахування складності процесу уміння правильно й красиво говорити.

***Ключові слова**: Джон Холт, діти дошкільного віку, мовлення, мислення, комунікативний підхід, педагогічна майстерність.*

Постановка проблеми. Значний інтерес у дошкільній педагогіці становить застосування комунікативного підходу до розвитку мовлення. Особливий інтерес у дослідженні даної проблеми становлять погляди та ідеї видатного американського педагога Джона Холта. Дж. Холт дослідив, яким чином вчаться розмовляти діти, і рекомендував покласти в основу їх навчання виявлені ним особливості.

Ідеї Дж. Холта є оригінальними, оскільки він їх викристалізував на основі емпіричних даних, власного професійного і життєвого досвіду. Праці

Дж. Холта є автентичними і ґрунтуються на першоджерелах, тобто на власних педагогічних експериментах.

Педагогічна спадщина Дж. Холта включає такі праці: «Як діти зазнають провалу в школі» (*How children fail*), «Як діти вчаться» (*How children learn*), «Школа, яка не розвиває» (*The underachieving school*), «Що я робитиму в понеділок?» (*What do I do Monday?*), «Свобода і все, що проти неї» (*Freedom and beyond*), «Втеча від дитинства» (*Escape from childhood*), «Замість школи» (*Instead of education*), «Ніколи не пізно» (*Never too late*), «Навчи себе» (*Teach your own*), «Неперервне навчання» (*Learning all the time*).

Аналіз актуальних досліджень. Посилання на педагогічну спадщину та часткову інформацію про життєвий шлях Дж. Холта знаходимо у працях таких зарубіжних учених: американських – С. Роджерса (C. Rodgers), П. Фаренги (P. Farenga); британського – К. Муртона (C. Murton); індійського – А. Гупти (A. Gupta); німецького – Т. Спіглера (T. Spiegler); польських – М. Будайчак (M. Budajczak), Н. Зелінської (H. Zielińska) і російських – Н. Геди, Л. Дянкової, Н. Крилової, А. Рогозянського. Ідеї Дж. Холта в контексті домашнього навчання частково відображені у працях українських науковців: В. Богданова, А. Лещенко, М. Попової, С. Шумаєвої, М. Янковчук.

Мета статті – розглянути погляди Дж. Холта на розвиток мовлення у дітей дошкільного віку шляхом застосування комунікативного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дж. Холт стверджував, що для того, щоб розвивати мовлення, потрібно чути мову, а також мати можливість говорити. За словами Дж. Холта, одне з головних завдань дорослих – це дати дітям «інструмент», тобто мову, для того щоб учитися, думати й говорити про світ, у якому вони живуть. Точніше сказати, дорослі повинні допомогти дітям удосконалити «інструмент», який вони вже мають. Дорослі керуються тим, що цей «інструмент» досконалий і дітям залишається навчитися використовувати його правильно. Насправді, це недосконалий інструмент. Якби дорослі усвідомлювали недосконалість мови, її невідповідність багатогранності всесвіту, який вона намагається описати, то могли б застерегти дітей, допомогти їм побачити розбіжності між словами й дійсністю, і, можливо, показати їм способи використання мови [5, 148–149].

У розділі «Бесіда» з книги «Як діти вчаться» Дж. Холт посилається на книгу Міллісент Шинн (*Millicent Shinn*) «Біографія дитини» (*The Biography of a Baby*), у якій авторка описала чудовий випадок з життя її семитижневої племінниці Рут: «Декілька днів тому дитина показала ознаки подиву більш виразно. Вона лежала, вимовляючи бадьорі коротенькі звуки, і раптом

через нове поєднання органів мовлення виник маленький радісний крик – без сумніву, створивши нове відчуття в маленькому горлі, не говорячи про дивний звук. Дитина відразу ж замовкла, і на її обличчі з'явився смішний вираз здивування. Це було не лише доказом зародження пам'яті, а й появою нової емоції – щирого здивування» [9].

Чому дитина починає, передусім, промовляти звуки? – ставив запитання Дж. Холт. Можливо інстинктивно, як плач? Здається, що це не так. Цуценя, що виросло окремо від решти собак, знатиме як гавкати, коли підросте, але діти, які виросли не маючи можливості спілкуватися з іншими людьми, будуть майже повністю німими. Ідея «говоріння» в дитини виникає певно від того, що вона чує людей, що говорять навколо неї. Коли діти вимовляють свої перші звуки, чи імітують вони звуки, що чують навколо себе? Чи вони винаходять їх навмання? Імовірно, спочатку вони знаходять їх, а потім імітують. Дж. Холт підкреслював: «Я впевнений, що малюки не намагаються «імітувати звуки», а, насправді, намагаються говорити, тобто вони використовують звуки для того, щоб повідомити про свої бажання, відчуття, думки» [5, 82].

У книзі «Замість освіти» Дж. Холт писав: «Малюк вчиться розмовляти шляхом говоріння… Він хоче бути частиною групи дорослих людей, що розмовляють, хоче змусити, щоб щось відбувалося за допомогою його голосу» [6].

Дж. Холт підкреслював, що навчитися правильно й красиво говорити складно. Дорослі так звикли говорити, що забувають, адже це вимагає дуже майстерної та складної координації губ, язика, зубів, піднебіння, щелеп, щік, голосу і дихання. Говоріння, як мускульна навичка, – найбільш складна навичка, яку можна порівняти з грою на складному музичному інструменті. Ми розуміємо це лише тоді, коли вперше намагаємося вимовити звуки іноземної мови, що значно відрізняється від нашої рідної. У такий момент ми розуміємо, що наші органи мовлення не слухають нас. Хоча кожна дитина вчиться вимовляти звуки своєї власної мови. Якби дитина жила в оточенні, де розмовляють на різних мовах, вона вимовляла б звуки кожної з цих мов. Як дитині це вдається? Як дитині вдається те, що є складним для багатьох дорослих? – запитує Дж. Холт. Відповідь, імовірно, ховається в терпінні й наполегливому експериментуванні дитини [1].

Одного разу колега Дж. Холта Білл Халл сказав йому: «Якби ми вчили дітей говорити, вони б ніколи не навчилися» [5, 84]. Спочатку Дж. Холт подумав, що це жарт. Але пізніше він зрозумів, що це дуже важлива істина.

Дж. Холт стверджував, що припустимо, дорослі вирішили «навчити» дітей говорити. Як би вони це зробили? – задає запитання педагог. Перш за все, група експертів проаналізувала б мовлення і розділила його на низку окремих «мовних навичок». Дорослі, можливо, сказали б, що якщо мова складається зі звуків, то дитину спочатку потрібно навчити вимовляти всі звуки мови. Без сумніву, дорослі склали б список цих звуків: спочатку найлегші і часто вживані, а потім – складніші й рідше вживані. Потім дорослі почали б навчати дітей цим звукам відповідно до списку. Поряд зі списком звуків дорослі мали б список складів і список слів. Припустимо, що дорослі спробували це зробити; що трапилося б? – питає Дж. Холт. Відповідь проста: більшість дітей, не засвоївши й половини курсу, були б знеохоченими, приниженими й наляканими та припинили б виконувати те, що від них вимагають дорослі. Якби за межами класу вони жили нормальним дитячим життям, більшість з них ігнорували б «навчання» дорослих і вчилися б говорити самі. Якби дорослі повністю контролювали життя дітей (мрія багатьох учителів), вони замкнулися б, що більшість з них робить на уроках читання [4, 7].

Дж. Холт наголошував на необхідності реалізації комунікативного підходу до навчання мовлення. Так, педагог відзначав, що малюкам подобається слухати розмову дорослих, і вони довго сидять тихо, просто слухають розмову. Педагог наголошував: «Якщо ми хочемо допомогти маленьким дітям навчитися говорити, то один із способів – це розмовляти з ними за умови, що ми робимо це природно і щиро, а також дозволяти їм бути присутніми, коли ми розмовляємо з іншими людьми» [5, 86].

Дж. Холт посилався на працю психолога Германа Уіткіна (*Herman Witkin*) «Психологічна диференціація» (*Psychological Differentiation*), у якій автор описував світ маленької дитини як «недиференційований». Тобто, його не можна розділити на частини. Але щойно дитина підростає, вона починає бачити кімнату як сукупність окремих речей. Кожен предмет у кімнаті – стілець, лампа, стіл – має своє власне існування. Коли дитина робить цей крок, то говорять, що вона створила ментальну модель світу, що є диференційованим. Ще до того, як дитина почне називати речі, наприклад, стілець, вона повинна зробити ще один ментальний крок. Вона повинна не лише розуміти, перш за все, що цей стілець існує окремо, незалежно від кімнати, що він може стояти будь-де в цій чи іншій кімнаті, але дитина також повинна розуміти, що цей стілець схожий на інші предмети в цій чи в інших кімнатах. Дитина повинна розуміти, що цей стілець схожий на інший більше, ніж на лампу, стіл чи килим. Дитина

повинна створити класифікацію речей у своїй голові, перш ніж зможе вимовляти їх назву. Отже, назва предметів – це не просто сліпа імітація, це творча дія мислення [10].

Педагог дійшов до такого висновку: «Мені здається, що саме ця дія мислення – групування речей у класи – може називатися абстрактним мисленням» [5, 90].

Дж. Холт посилався на Джерома Брунера (*Jerome Bruner*), котрий колись точно сказав, що багато з того, що вчителі роблять чи говорять у школі, змушує дітей відчути, що вони не знають того, що чудово знали до того, як учителі почали говорити про це. Педагог підкреслює, що дитяче розуміння світу є непевним і невизначеним. Якщо вчитель запитує дуже багато чи дуже різко, то він, імовірно, послабить розуміння дитини, а не зміцнить його. Розуміння дитини буде зростати швидше, якщо дорослі зможуть довіряти їй і дадуть спокій [2].

Відстоюючи комунікативний підхід, Дж. Холт апелює до досвіду ведення розмов з малюками. Один із найкращих способів допомогти дитині вивчити назви предметів – це постійно говорити про те, що дорослі роблять разом з дитиною. Багато матерів, які одягають дитину на прогулянку, часто говорять: «Зараз ми зашнуруємо цей черевик; добре і міцно затягнемо шнурки; правий черевик ми одягнемо на праву ногу, а лівий – на ліву; далі пальто – руки в рукава, застебнемо його правильно; тепер рукавиці …». Такий вид розмови є товариським і веселим, і за допомогою такої розмови дитина вчить не просто слова, але й фрази і речення. Якщо розмова не є відвертою, не містить справжнього почуття – як більшість розмов, що діти чують по телебаченню, – вони не думатимуть про це, як про щось, що вони могли б чи хотіли б зробити самостійно, а отже вивчать з цього мало або взагалі нічого. Мова немовляти може бути різноманітою, ніж вона здається на слух. Дитина може знати різницю між цілою низкою слів, навіть, якщо вона не може пояснити цю різницю між ними, вона її відчуває. Дорослі повинні намагатися зрозуміти мовлення дитини. Коли маленька дитина своїм виразом обличчя, наполегливим тоном голосу, повторюванням слів показує, що вона з усіх сил намагається сказати щось дорослим, то дорослі, у свою чергу, повинні докладати таких самих зусиль, щоб зрозуміти, що дитина говорить. Часто це не так легко. Деякі люди, якщо вони не зрозуміли з першого чи другого разу, говорять: «Я не розумію, що ти говориш», і припиняють будь-які спроби зрозуміти дитину. Але Дж. Холт уважає, що дорослі не повинні цього робити. Він радить попросити допомоги у старшої дитини в родині. Можливо старша

дитина зможе розтлумачити слова, тому що знає меншу дитину краще і розуміє її мову більше. У випадку, якщо немає старшої дитини, дорослі можуть попросити дитину показати на те, що вона хоче. Так, Дж. Холт згадував випадок, коли одна мати вчинила саме так. Спочатку вона не зрозуміла запитання дитини і була збентежена. Тоді мати зробила декілька кроків в один бік, запитуючи: «Це тут?», потім в інший. Дитина зрозуміла, що означає запитання матері і змогла привести її до того предмета, який вона хотіла показати, взяти [1].

Аналіз праць Дж. Холта доводить оригінальність його підходу до навчання і розвитку мовлення в дітей на прикладі малюків і їх вступу у світ дорослих від самого народження.

Педагог виділяє цілу низку педагогічних засобів для успішного навчання мовлення, зокрема: комунікативний підхід; застосування наполегливості під час експериментування кожною дитиною; урахування складності процесу уміння правильно і красиво говорити.

Дж. Холт справедливо вважає, що вирішальною є мотивація дітей до мовленнєвого спілкування. Педагог підкреслював: «Мені здається, що високі чи низькі показники розумового розвитку успадковуються у сім'ях тому, що люди, які добре володіють мовленням, заохочують розвиток цієї навички у своїх дітей. Немовлята, які чують навколо себе розмову, намагаються говорити й самі. Коли вони починають добре говорити, батьки заохочують їх і надалі, бо наполегливо намагаються їх зрозуміти. У сім'ях з низькими мовними навичками дитина може погано говорити не лише тому, що чує мало розмов навколо себе, але також тому, що, коли вона намагається говорити, її часто не розуміють і тому менше заохочують. Якщо дорослі не докладають зусиль, щоб зрозуміти дитину, то вона вирішить, що багато говорити й не потрібно» [5, 95–100].

За словами Дж. Холта, гнів дітей двох-трьох років, які багато плачуть, виникає не від того, що вони не спроможні зробити те, що вони хочуть, а від відчуття (можливо, помилкового, можливо, й ні), що їх не зрозуміли або що ще гірше, що їх, навіть, не спробували зрозуміти, і їхні слова проігнорували. Навіть, у тих випадках, коли дорослі вимагають, щоб дитина вчинила так, як вони того хочуть, вони повинні приділяти дитині значну увагу, коли вона намагається сказати їм, що вона хоче. Педагог наголошував, що, сперечаючись з маленькою дитиною, часто дуже корисно їй говорити: «Я *чую*, що ти говориш, я *розумію*, що ти хочеш, мені шкода, що ти такий злий і незадоволений, але я не збираюся купувати тобі шоколадку» (*курсив наш*. – Л. Р.) [7].

Реалізуючи комунікативний підхід, дорослі повинні виявляти терпимість, толерантність, повагу до дитини, тобто вміти «вести розмову в рівних умовах».

Існує глибший і важливіший сенс у тому, щоб розуміти маленьких дітей, чого дорослі часто не роблять. Через те, що вони такі маленькі, нерозбірливі, нерозумні, а також (для тих, хто їх любить) такі чарівні, дорослі можуть легко недооцінити серйозність багатьох їхніх запитань і хвилювань, і тому можуть або посміятися над ними, або проігнорувати. Так, Дж. Холт посилався на працю доктора Гарет Метьюс (*Dr. Gareth Mathews*) «Філософія і маленька дитина» (*Philosophy and the Young Child*), у якій автор писав, що більшість дивних і наївних дитячих запитань, над якими дорослі сміються чи ігнорують, є запитаннями, над якими билися великі філософи з самого початку існування філософії. Г. Метьюс також зазначав, що, навіть, такі спостережливі педагоги як Ж. Піаже (*J. Piaget*) і Б. Беттельхейм (*B. Bettelheim*) недооцінювали розумові здібності дітей і неправильно розуміли, чи повністю ігнорували глибоку філософію дитячих слів [8].

Водночас, толерантно спілкуючись з дітьми, не варто приховувати свої знання і досвід. Дорослі повинні вести бесіду з дітьми на рівних, але вони не повинні робити вигляд, що в усьому рівні; обидва знають, що батько, для прикладу, більш досвідчений. Вони рівні, передусім, у тому, що спілкуються як колеги, однаково залучені до розмови, однаково намагаються знайти істину. Вони рівні тому, що батько ставиться до сина як до дорослого колеги, серйозно сприймає його думки, збентеження і запитання. Дж. Холт наголошував, що можна лише позаздрити тим дітям, котрі мають таких батьків [5, 137–158].

Педагог рекомендував не завжди поспішати виправляти помилки дітей у мовленні. Дорослі можуть дати дітям час, щоб вони могли помітити ці помилки і виправити їх самостійно. Чим більше вони робитимуть це самі, тим краще в них виходитиме, і вони менше будуть залежати від дорослих у виправленні помилок. Чим менше вони залежатимуть від дорослих, тим швидше вони зможуть навчитися самі. Дж. Холт констатував: «Дитина, що починає говорити, робить дуже сміливий стрибок у світ. Кожен, хто вивчив іноземну мову вдома, а потім вперше використав її в іноземній країні, відчув, яким сміливим і ризиковим є цей стрибок» [1].

Дж. Холт згадував такий випадок з власного досвіду: так, одного разу, перебуваючи рік за кордоном, він вирішив поїхати на велосипеді з Парижу до Риму. За шість місяців до цього він почав вивчати італійську мову. Коли він приїхав до Італії, то мав невеликий словниковий запас і

незначні знання з граматики, але він ніколи ні з ким не говорив італійською. Перетнувши кордон, він опинився в місті Вентімігля (*Ventimiglia*). Він зголоднів і вирішив купити бананів. Знову і знову Дж. Холт повторював фразу: «*Due kilo di banana, per favore*». Вона здавалася простою, і помилки в ній не повинно було бути. Але Дж. Холт страшенно хвилювався, що коли він зайде до магазину і скаже ці слова, кожен, хто їх почує, буде реготати від сміху. Однак, його страхи були безпідставні – ніхто не сміявся над ним, усі були люб'язними. Доїхавши до магазину, Дж. Холт зібрав усю свою мужність, увійшов до магазину і сказав свою фразу. Жінка за прилавком, кивнувши на терези, зважила бананів. Дж. Холт заплатив, подякував і вийшов. Його італійська мова спрацювала. Але цей випадок не змусив його нервувати менше, коли наступного разу педагогу потрібно було говорити. Пізніше Дж. Холт переконався, що, коли він говорить своєю поганою італійською, він може, принаймні, передати хоча б ідею [5, 113–114].

Дитині, яка вчиться говорити, необхідна допитлива, уважна і доброзичлива аудиторія, схожа на ту, що Дж. Холт знайшов у Італії. Спочатку дитина не впевнена, що її спроби говорити працюють. Навіть, через багато років вона може не відчувати впевненості в тому, що може донести до інших людей свої найважливіші думки й почуття. Коли дитина підростає, то не буває жодного такого випадку, коли б вона не відчувала образи через неуважне ставлення дорослих до того, що вона намагається сказати. Для більшості дітей, підкреслював педагог, такі випадки трапляються занадто часто [1].

Багато батьків писали листи в журнал «Особистісний ріст без шкільного навчання» і розповідали про те, що їхні малі діти надзвичайно сердяться, коли добрі й люблячі батьки з найкращих міркувань намагаються надати їм допомогу, про яку ті не просили [3].

Дж. Холт наголошує, що дуже часто діти неправильно вживають дієслова у своєму мовленні. Якщо дорослі не вважають ці помилки милими, то напевно вважають їх граматично неправильними. Але, насправді, в голові дитини відбувається колосальна розумова робота. Ось чому дорослі повинні зустрічати ці «помилки» не з різкою критикою, а з розумінням і ввічливістю. Дитина повинна мати більше розмовної практики.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Більшість із нас достатньо тактовні, щоб не вказувати на помилки інших людей, але не багато людей готових проявляти ввічливе ставлення до дітей. Проте нам доведеться це робити, тому що діти чутливі, їх дуже легко образити, принизити, відбити в них бажання до навчання. Можливо тому більшості дітей не подобається

слухати розповіді про те, якими вони були, коли були меншими. Раннє дитинство – це не благословенний стан для них, а те з чого потрібно вирости і втекти якомога швидше. Для них те, що вони маленькі, безпорадні і незграбні, не є милим, а принизливим, і вони хочуть, щоб їм нагадували про це якомога рідше. Вони не заперечують, якщо дорослі час від часу говоритимуть їм, якими хорошими вони були, коли були меншими, але це все, про що вони хотіли б почути. Які б помилки вони не робили, підростаючи і навчаючись, їх краще забути. Дітям не подобаються розповіді про їхнє дитинство, направлені на те, щоб змусити людей сміятися над тим, якими нетямущими і незграбними вони були [1].

Цінність педагогічної спадщини Дж. Холта полягає в обґрунтуванні педагогічних умов творення природовідповідного і креативного свободотворчого педагогічного процесу. Очевидним є прогностичний характер його педагогічних ідей, які знаходять усе ширше впровадження в сучасній педагогічній реальності.

Базуючись на ідеях Дж. Холта, висловлених ним у своєму педагогічному доробку, ми прийшли до висновку, що застосування комунікативного підходу до розвитку мовлення в дітей, починаючи від народження, допоможе досягти значних успіхів у загальному розвитку дитини зробити перші кроки до вступу в дорослий світ, у якому саме комунікативні здібності впливають на досягнення успіху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Холт Д. Залог детских успехов : методический материал / Джон Холт ; пер. с англ. : А. С. Юрчук, А. С. Альбов. – СПб. : Кристалл, Дельта, 1996. – 480 с.

2. Bruner J. The process of education / J. Bruner. – Harvard University Press, 1999. – 97 p.

3. Growing without schooling [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.holtgws.com/gwsarchives.html. – Назва з екрана.

4. Holt J. Big bird, meet Dick and Jane : A critique of Sesame Street / John Holt // The Atlantic Monthly, 1971. – №5. – P. 72–74.

5. Holt J. How children learn / John Holt. – Rev. ed. New York : A Merloyd Lawrence Book. – Massachusetts, 1992. – 303 p.

6. Holt J. Instead of Education / John Holt. – N.Y., 1976. – 250 p.

7. Holt J. Learning all the time / John Holt. – Rev. ed. New York : A Merloyd Lawrence Book. – Massachusetts, 1989. – 303 p.

8. Mathews G. Philosophy and the young child / G. Mathews. – Harvard University Press, 1982. – 115 p.

9. Shinn M. W. The Biography of a Baby / M. W. Shinn. – Addison-Wesley, 1986. – 247 p.

10. Witkin H. Psychological differentiation; studies of development / H. Witkin. – L. Erlbaum Associates ; [distributed by Halsted Press Division, Wiley, New York], 1974 – 418 p.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Рубан. Использование коммуникативного подхода для развития речи у детей дошкольного возраста (взгляды американского педагога-реформатора Джона Холта).

Статья раскрывает значение коммуникативного подхода для развития речи у детей дошкольного возраста в ракурсе взглядов американского педагога-реформатора Джона Холта. Дж. Холт утверждал, что для того, чтобы развивать речь, необходимо слышать ее, а также иметь возможность говорить. Дж. Холт подчеркивал на реализации коммуникативного подхода к обучению речи. Анализ работ Дж. Холта свидетельствует об оригинальности его подхода к обучению и развитию речи у детей. Педагог выделяет целый ряд педагогических средств, которые можно использовать для успешного обучения речи, в частности: коммуникативный подход; проявление настойчивости во время экспериментирования каждым ребенком; учет сложности процесса правильно и красиво говорить.

***Ключевые слова**: Джон Холт, дети дошкольного возраста, речь, мышление, коммуникативный подход, педагогическое мастерство.*

SUMMARY

L. Ruban. Usage of communicative approach to speech development of preschool children (views of the american educator and reformer John Holt).

The paper highlights the importance of communicative approach to speech development of preschool children from the perspective of views of the American educator and reformer John Holt. John Holt claimed that in order to develop speech, we should hear speech and have an opportunity to talk. John Holt pointed out the need to implement the communicative approach in teaching speech. Analysis of works of John Holt proves the originality of his approach to learning and language development of children. The educator identifies a number of pedagogical tools for successful teaching of speech in particular: communicative approach, application of persistence during experimentation by each child, taking into account the complexity of the ability to speak properly.

***Key words**: John Holt, preschool children, speech, thinking, communicative approach, art of teaching.*

УДК 37.(091)

О. А. Устименко-Косоріч
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

БАЯННО-АКОРДЕОННА ПАНОРАМА СЕРБІЇ: ОСВІТНЬО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено дослідженню сербської баянно-акордеонної школи та її розвитку в різних контекстах: педагогічної думки, культурноосвітніх проблем, характерних тенденцій та закономірностей. Кожний етап привніс змістові доповнення, розкриваючи динаміку розвитку сербської баянно-акордеонної школи від народження просвітницьких форм у контексті розквіту масового музикування через становлення педагогічної діяльності та виконавської практики ідейних окремих лідерів, ствердження її позицій в світовому просторі, піднесення продуктивного рівня інноваційних педагогічних технологій, творчої діяльності її представників.

***Ключові слова:** баянно-акордеонна школа, музична освіта, методи, педагогічні технології, педагог, фундатор, репертуар.*

Постановка проблеми. Концепція звернення до аналізу педагогічних технологій провідних баянно-акордеонних освітніх центрів Сербії, методико-технологічних підходів окремих представників обумовлена усвідомленням їх значущості в процесі професійної підготовки баяністів-акордеоністів. Адже критичний аналіз педагогом методичних прийомів як атрибута творчості кожного баяніста-акордеоніста детермінує створення власних методичних проектів у реалізації складних художньо-технологічних завдань. Відзначимо, що аналіз різних методичних положень уможливлює їх віртуальне перенесення в умови інших культур, різних національних баянно-акордеонних шкіл. Вивчення педагогічного досвіду видатних педагогів сербських баянно-акордеонних центрів, загальні положення та висновки дослідження значно розширюють коло знань у галузі музичної педагогіки, ву чому й полягає доцільність та актуальність нашої роботи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми навчання і виховання музикантів, спеціальної підготовки виконавців та композиторів, викладачів музики і музикознавців-дослідників неодноразово, починаючи з другої половини XIX століття, на емпіричному рівні ставали предметом уваги в працях А. Рубінштейна, А. Сєрова, М. Балакірєва, В. Одоєвського, К. Вебера, Н. Римського-Корсакова, В. Гутора, Н. Фіндейзена, Б. Яворського, Н. Брюсова, А. Гольденвейзера, Г. Нейгауза, Л. Баренбойма, Д. Кабалевського, З. Кодая, К. Орфа, М. Монтессорі, Ш. Судзукі. Однак у цих роботах розглядалися окремі сторони і аспекти музичного навчання і виховання (головним чином, дітей шкільного віку), а проблеми ефективності функціонування усіх рівнів музичної освіти залишалися в тіні.

Мета статті – розглянути діяльність баянно-акордеонних шкіл Сербії, визначити їх педагогічно-освітній профіль.

Виклад основного матеріалу. Музична діяльність серед мистецьких напрямків займає особливе положення, адже пов’язана із глибинною психофізіологічною реакцією людського організму на різноманіття оточуючого акустичного середовища. Ексклюзивні можливості музики зумовили складність і системну організованість її внутрішньої структури, без усвідомлення якої не можливо розуміння художніх, естетичних, духовних надбань музичного мистецтва.

Одним з найважливіших положень музичної педагогіки є положення про трикомпонентну структуру музичної діяльності – композиторської, виконавської, слухацької та їх внутрішні взаємозв’язки. До цієї тріади правомірно додати науково-дослідну, освітню та просвітницьку діяльність

музиканта-педагога, необхідну для адекватного функціонування музичного мистецтва в суспільстві. Отже, музична освіта, здатна забезпечити повноцінну підготовку композитора (творця музичних творів), виконавця як співавтора, інтерпретуючого авторський текст, компетентного слухача, що сприймає й оцінює творчі задуми того й іншого, і, нарешті, педагога, відповідального за виховання всіх позначених вище суб'єктів музичної діяльності, який відіграє ключову роль у реалізації соціально-культурного потенціалу музичного мистецтва.

Таким чином, найважливіше завдання музичної педагогіки полягає в аналізі та оцінці адекватності процесів функціонування музичної освіти, тенденцій її розвитку, забезпеченості необхідними умовами для перспективного впливу на підвищення музичної культури соціуму. У цьому сенсі організація і зміст музичної освіти, її принципи та методи, а також результати привертали увагу суспільства. Турбота про розвиток і вдосконалення професійної підготовки музикантів, поширення соціального кола освічених цінителів музики, любителів та пропагандистів-просвітителів незмінно супроводжувала історичний шлях розвитку сербської музичної освіти [2, 90].

А. Алексєєв, А. Малиновська, Ю. Рагс визначили ідеальну освітню модель у вихованні музиканта-фахівця, яка побудована на спадкоємності ступенів музичної освіти (школа-училище-ВНЗ), підкреслюючи фундаментальне значення її початкового етапу. Ми розділяємо думку авторів щодо спадкоємності рівнів музичної освіти, уважаючи її структурну модель перспективним напрямом виховання музиканта: по-перше – індивідуальне навчання здійснюється одним викладачем, який усвідомлює та оцінює на кожному освітньому етапі професійний рівень учня; впроваджує технології для професійного розвитку музиканта в певній послідовності програмного навантаження; по-друге, – для кожного учня зміна викладача та вступ до іншого навчального закладу супроводжується певними психологічними труднощами та вимагають певного часу для адаптації учня до нових освітніх умов, педагога, його професійного іміджу тощо.

Усвідомлюючи пріоритетність єдності музичної освіти всіх рівнів у другій половині XX століття, що пов'язано з відкриттям останньої вищої ланки відбувається реорганізація структури сербської баянно-акордеонної школи, яка ґрунтується на засадах освітньої неподільності, переважно початкового та середнього рівня (початкова школа-середня школа + музична академія). Досвід Сербії в системі розбудови музичної освіти має неперевершені результаті підготовки учнів, які останні роки займають

перші місця на Міжнародних конкурсах баяністів-акордеоністів у номінації «Юніор». У 2002 році на Міжнародному саміті баяністів-акордеоністів (Троссінген, Німеччина) сербська баянно-акордеонна школа визнана школою лідером у світовому музичному просторі.

На високому європейському рівні розпочала викладання баяна-акордеона В. Вуковіч-Терзіч у початковій музичній школі ім. С. Бенічкі (1959), одночасно відкрила спеціалізований клас у початковій музичній школі ім. К. Станковіча (Белград, 1963), у якій до 1992 року займалась педагогічною та концертною діяльністю. За роки педагогічної роботи випустила більше ста випускників, які продовжили навчання у вищих навчальних закладах Росії, України, Канади, Словаччини. Її методи викладання не обмежувались опануванням ігрових рухів: педагогічна увага була зосереджена на послідовному розкритті художнього змісту твору, на вихованні естетичного виконання творів у відповідній артистичній манері, що відрізняло її учнів від інших виконавських шкіл. Творчий підхід до відбору навчального репертуару відмічався особливою музичною стилістикою та широкою обізнаністю оригінальних світових композицій, який Д. Мілановіч визначив як «синтез російської та німецької школи» [5, 9]. До 1980 року початкова музична школа ім. К. Станковіча була безперечним центром баянно-акордеонної освіти, де навчались діти з різних областей Сербії.

У ці роки паралельно з музичною школою ім. К. Станковіча розвивається ще один баянно-акордеонний центр – музична школа ім. І. Баіча (Новий Сад), яка мала високий рейтинг у вихованні баяністів-акордеоністів. Засновником баянно-акордеонної освіти була М. Барачков. За період педагогічної діяльності М. Барачков активно займалась популяризацією інструмента, завдяки чому постійно збільшувалась кількість учнів-баяністів, звернули увагу на баян-акордеон професійні композитори: Р. Бручі, І. Ковач, Н. Петрін, П. Озгіян, С. Дивяковіч, С. Шукляр, якими написано багато творів. Учні М. Барачков отримували нагороди на Міжнародних конкурсах, унаслідок чого стверджувалися позиції школи, відкривалися класи баяна-акордеона, збільшувалась кількість викладачів. Педагогічний принцип М. Барачков спирався на «колективний метод» у викладанні баяна-акордеона. Тобто, індивідуальні заняття у класі проходили у присутності трьох учнів, що, на думку викладача, виховує в учня «змагальний дух та почуття до колективу» [3, 8].

«Колективний метод» виховання з’являється в педагогічній діяльності М. Барачков після закінчення Берлінської музичної академії,

освітні традиції якої педагог активно впроваджувала у власні методи та підходи до навчання баяністів-акордеоністів.

У 1980 році відкривається баянно-акордеонна школа у м. Крагуєвац, яка за десять років існування стала провідним музичним центром Європи. Фундатор відділення баяна-акордеона в музичній школі – професор С. Лазаревіч, його наступником та послідовником, після закінчення РАМ ім. Гнесіних став Р. Томіч, відомий педагог світового рівня, лауреат Міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів м. Клінгенталь (Німеччина), постійний член журі престижних світових конкурсів («Кубок світу», «Трофей світу», «Дні гармоніки», м. Клінгенталь). У 1980–1992 роках активно займається педагогічною діяльністю, підготував багатьох лауреатів на європейських змаганнях. Від 1993 року до сьогодні – директор музичної школи м. Крагуєвац, у 1998 році – професор музичних факультетів м. Крагуєвца, м. Белграда, Лукавіца (Боснія та Герцеговина).

Педагогічний профіль Р. Томіча характеризується новаторськими підходами у вихованні баяністів-акордеоністів, виконавський рівень його учнів дорівнюється до показників відомих світових музикантів, характеризується бездоганними технічними та технологічними якостями виконання, артистизмом, підвищеною емоційністю та чуттєвістю до художнього змісту твору. Головні принципи викладання Р. Томіча побудовані на асоціативному методі викладання баяна-акордеона. Основною його педагогічною позицією є виховання лідера, що базується на спортивно-змагальних підходах (технічність, стабільність виконання, віртуозність). Спортивно-змагальний характер відмічається в складності репертуару, але не в його кількості. Учень може вдосконалювати одну програму декілька років до рівня бездоганного виконання. До характерних ознак баянно-акордеонної школи Р. Томіча слід віднести «моделювання» сценічного образу в процесі виконання. Більшість викладачів сценічно-виконавський образ залишають за межами обговорення, уважаючи світ емоцій та почуттів інтимною сферою кожної особистості, яка розкривається або залишається «в собі» залежно від певної ситуації, темпераменту та психофізіологічних якостей учня. Педагогічна позиція Р. Томіча – виключення із традиційних канонів підготовки музиканта, який побудовано на принципах «режисирування» рухів виконавця, які обговорюються та фіксуються в процесі роботи над художнім змістом твору. Безумовно, результат такого педагогічного підходу має вражаючий ефект, але власна ініціатива учня залишається за межами уваги викладача. Виховання «лідера-чемпіона» – головне кредо баянно-акордеонної школи

м. Крагуєвац, яка на сьогодні має неперевершені показники у вихованні баяністів-акордеоністів.

Педагогічна діяльність Р. Томіча не обмежується саме вихованням баяністів-акордеоністів, ним організована незліченна кількість семінарів, майстер-класів, лекцій та конференцій по проблемам розвитку баянно-акордеонної освіти, організовані «Літні» та «Зимні» школи баяна-акордеона, куди запрошуються відомі педагоги, музиканти, композитори та виконавці [4, 20].

Паралельно з провідними баянно-акордеонними центрами Белграда та Крагуєвца в Сербії успішно діють: музична школа імені «М. Вукдраговіч» м. Шабац, яка представлена провідними фахівцями баяна-акордеона – З. Вуйовіч (випускник музично-педагогічного інституту м. Вороніж, Росія); М. Калічанін – випускник РАМ імені Гнесіних; В. Лазіч – випускник одеської національної музичної академії імені А. Нежданової, а також М. Євтіч, Г. Міхаіловіч, Т. Радовановіч. Музична школа імені «М. Вукдраговіч» – провідний освітній баянно-акордеонний центр, в межах якого відбуваються численні семінари та концерти відомих баяністів-акордеоністів; Музична школа імені К. Манойловіч м. Смедерево – представлена такими провідними педагогами баяна-акордеона, як директор школи М. Дойчіновіч, М. Ермаков, Г. Єрмаков, Р. Репустіч, С. Джуріч. Провідний центр баянно-акордеонної освіти, при якому проходить щорічній Міжнародний фестиваль «Дні гармоніки». Музична школа імені «С. Хрістіч» м. Крушевац – провідні педагоги: Г. Йовановіч, вищу освіту здобула в Мінській музичній національній академії (Білорусія); Г. Арсіч – вищу освіту здобув в Одеській національній музичній академії; А. Васіч – вищу освіту здобув у Київській національній музичній академії імені П. І. Чайковського.

Музична школа імені С. Мокраняц м. Кралєво представлена провідним викладачем баяна-акордеона М. Стевановіч, яка останні десять років отримує високі показники на Міжнародних конкурсах. Музична школа імені С. Мокраняц м. Вранє – фундатором баянно-акордеонної освіти був Я. Раміч, у якості викладача працював до 1999 року, після чого займається музично-педагогічною діяльністю у Франції. З 1999 року клас баяна-акордеона викладають: Б. Манасієвіч, Д. Мілановіч, В. Васовіч, П. Костовіч. С. Радуловіч.

Музична школа імені «С. Бінічкі» – клас баяна-акордеона викладають: Д. Мілановічем, випускник РАМ імені Гнесіних, автор багатьох наукових праць, у яких висвітлює проблеми розвитку баянно-

акордеонного мистецтва в Сербії, М. Стойковіч. Б. Костіч, Н. Трайковіч. Музична школа м. Ніш – представлена послідовниками української школи Тіяном та Предрагом Йовановіч, випускниками Київської національної музичної академії імені П. І. Чайковського, які підготували значну кількість лауреатів Міжнародних конкурсів баяністів-акордеоністів, виступили організаторами фестивалів та семінарів за участю провідних виконавців, співорганізатори Міжнародних освітніх проектів. Останніми досягненнями в цій галузі стала співпраця з Луганським національним університетом імені Тараса Шевченка, про що укладено відповідний договір.

Музична школа імені «С. Мокраняц» м. Пожарєвац представлена видатним чеським педагогом баяна-акордеона М. Йанкехом, який підготував значну кількість лауреатів Міжнародних конкурсів, є організатором семінарів та майстер-класів майстрів баяна-акордеона.

Ми зупинились лише на деяких з музичних закладів і їх фундаторах, більш показових з огляду на проблему становлення сербської баянно-акордеонної школи, які зробили значний унесок у її розбудову у другій половині ХХ століття. Інші баянно-акордеонні школи працюють за схожими методиками викладання баяна-акордеона, ураховуючи технічне вдосконалення цього інструменту.

Що стосується організації музичної справи, то, як правило, положення відповідного статуту були зорієнтовані на виконання головної мети шкіл – удосконалення володіння баяна-акордеона; поєднання баянно-акордеонної підготовки з навчанням із інших музичних дисциплін – оркестру, ансамблю та теорії музики. Навчання гри на баяні-акордеоні здійснюється на трьох рівнях: початковому, середньому, які за структурою об’єднані в музично-освітній комплекс, і вищому.

Методичні системи сербських педагогів містять низку педагогічних позицій: індивідуальний підхід до визначення навчального репертуару кожного з учнів, урахування їх психофізіологічних особливостей, підпорядкування темпу у вивченні творів та їх готовності до публічного показу; наочність – ілюстрований показ педагога на інструменті, який широко використовуєься в сучасній методиці та отримав більш глибоке подальше теоретичне узагальнення процесів розвитку асоціативного мислення баяністів-акордеоністів.

Відрізняються технології сербських викладачів, які виховувались на педагогічних підходах української школи, побудованої на принципах: виховання якостей працездатності, вмінні долати труднощі, дисциплінувати свій розум, визначити мету та поступово рухатись до неї, навчити

виконавській техніці, яка спирається на відповідні прийоми і особливості підготовки до публічного виконання. Така педагогічна технологія сприяє розвитку упевненості в собі творчої особистості, вмінь презентувати власні ідеї та втілювати їх у самостійній педагогічній діяльності.

Висновки. У музичній освіті, навчанні гри на будь-якому музичному інструменті наголос зміщується на індивідуальність кожної особистості. Успіх навчання гри на баяні-акордеоні в значній мірі залежить від педагогічних ідей та методичних позицій видатних майстрів, педагогів, під професійним керівництвом яких відбувається оволодіння виконавськими технологіями. В історії розвитку баянно-акордеонна школа з розвинутою музичною системою (виконавство, викладання, компонування, методика викладання, дослідницька діяльність) стала свого роду інфраструктурою фахової діяльності педагога, творця специфічної, неповторної, навіть унікальної творчої атмосфери, в якій водночас відбувається творчо-професійне становлення особистості. Тобто, баянно-акордеонна школа є особливим творчим простором у музичних освітніх установах, у якому успадковуються традиції, трансформуються старі та народжуються нові ідеї, розкриваються творчі позиції молодих педагогів, стають відправними положеннями власних методико-технологічних систем послідовників баянно-акордеонних шкіл–лідерів.

Сербська баянна-акордеонна школа протягом XX століття пройшла шлях від інформативно-досвідного до національно-самодостатнього періоду з тенденцією подальшого розвитку накопиченого потенціалу для розкриття інтелектуально-творчих перспектив її представників, продовжувачів традицій кращих педагогів у XXI столітті, залишаючись сучасним, провідним науково-педагогічним та національним феноменом.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні педагогічного досвіду видатних сербських педагогів, фундаторів та розбудовників національної баянно-акордеонної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. 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.

2. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd : FMU, 1980. –154 s.

3. Devic D. Narodna muzika Crnorecja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. Beograd : FMU, 1990. – 134 s.

4. Milanovic D. Harmonika u umetnickoj muzici u Srbiji / D. Milanovic. – Vranjacka Banja, 2011. – 139 s.

5. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. – Knjazevac : Nota, 1990. – 125 s.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Устименко-Косорич. Баянно-аккордеонная панорама сербии: образовательно-педагогический аспект.

Статья посвящена исследованию развития сербской баянно-аккордеонной школы в различных контекстах: педагогической мысли, культурно-образовательных проблем, характерных тенденций. Каждый этап привнес содержательные дополнения, раскрывая динамику развития сербской баянно-аккордеонной школы от зарождения просветительских форм в контексте расцвета массового музицирования через становление педагогической деятельности и исполнительской практики отдельных лидеров, утверждение ее позиций в мировом пространстве, подъем продуктивного уровня инновационных педагогических технологий, творческой деятельности ее представителей.

Ключевые слова: *баянно-аккордеонная школа, образование, методы, педагогические технологии, педагог, основатель, репертуар.*

SUMMARY

O. Ustymenko-Kosorich. Accordeon snapshot of Serbia: educational and pedagogical aspects.

The article deals with the Serbian accordeon school and its development in various contexts: pedagogical thought, cultural and educational issues specific trends. Each stage brings substantial additions, revealing the dynamics of the Serbian accordeon school education from the birth of the forms in the context of mass flowering of music-making through the establishment of educational activities and performance practice of individual leaders, the statement of its position in space, raising the level of productive innovative educational technology, creative activities of its representatives.

Key words: *accordeon school, education, methods, educational technology, teacher and founder of the repertoire.*

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

УДК 371.315.6

С. Е. Генкал
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

У статті аналізується компетентнісний підхід як важливий засіб модернізації змісту середньої освіти; структура, шляхи формування предметної компетентності як чинника ефективності навчання біології на профільному рівні. Предметна компетентність розглядається як особистісна інтегративна характеристика, що є фактором розвитку творчої особистості учнів, їхніх інтелектуальних здібностей, зазбезпечує підготовку до подальшої професійної освіти. Розкриваються психолого-педагогічні умови формування предметної компетентності учнів.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, предметна компетентність, вчитель біології, профільні класи.*

Постановка проблеми. Одним із шляхів оновлення змісту, узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітнього простору є реалізація компетентнісного підходу, спрямованого на особистісну самореалізацію школярів. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Реформування сучасної загальноосвітньої школи в контексті особистісно орієнтованих технологій потребує акцентування уваги на самостійній навчальній діяльності учнів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, забезпечення структурованості професійно орієнтованих знань, умінь, навичок, компетенцій та компетентностей, цінностей і мотивів. Такий підхід може бути реалізований в умовах профільного навчання, що забезпечує підготовку до входження у професійний світ, самореалізацію особистості на основі оновлення цілей, змісту, форм, методів, способів діяльності на компетентнісно-орієнтованій основі.

Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя. Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах у поняття «компетентність» включає загальні або ключові компетентності, базові вміння,

фундаментальні шляхи навчання, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опорні знання.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття «компетентність» як «здатність застосовувати знання й уміння» [8], що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях.

Компетентнісний підхід спрямований на розв'язання проблем профільного навчання: оволодіння учнями міцними, дієвими знаннями, продуктивними вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією; формування позитивного емоційно-ціннісного ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дидактичні основи компенентнісного підходу до процесу навчання досліджувалися багатьма науковцями. Велика увага компетентнісної складової сучасної особистості приділена в роботах вітчизняних дослідників (Н. Бібік, В. Бондар, І. Гудзик, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Терещук, С. Трубачева, О. Падалка, О. Пехота та ін.) та російських науковців (В. Байденко, В. Болотова, Е. Бондаревська, А. Вербицький, Г. Дмитрієв, І. Зимня, В. Краєвський, С. Кульневич, К. Митрофанова, А. Петров, В. Сєріков, А. Хуторський та ін.). А. Хуторський [7] визначає поняття «компетентенція» як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності, а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією. О. Пометун, під поняттям «компетентнісний підхід» розглядає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [5, 66]. Н.Салівон зазначає, що компетентність – це: мобільні знання, які постійно оновлюються; гнучкі, дієві методи, які дають можливість використовувати ці знання у конкретній ситуації, критичне мислення, яке дозволяє оцінювати окремі ідеї щодо можливості їх використання в тій чи іншій ситуації [6].

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають: 1) ключові компетентності (міжпредметні та надпремедметні компетентності) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; 2) загальногалузеві компетентності – компетентності, що формуються упродовж засвоєння змісту певної освітньї галузі в усіх класах середньої школи і які визначають «спосіб існування» відповідної галузі – тобто того місця, яке ця галузь посідає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх

на практиці в рамках культурно доцільної діяльності для розв'язання індивідуальних та соціальних проблем. 3. Предметні компетентності – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета [5].

Мета статті – обґрунтувати структуру та шляхи формування предметної компетентності учнів профільних класів на уроках біології.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначається, що метою освітньої галузі «Природознавство» є формування в учнів природничонаукової компетентності як ключової та відповідних предметних компетентностей, як обов'язкового складника загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу. Освітня галузь «Природознавство» формує в учнів базову (ключову) природничонаукову компетентність і предметні компетентності відповідно до змістових складників (компонентів) освітньої галузі. Ключова природничонаукова компетентність формується як здатність і готовність учнів до використання особистісно значущої системи знань і методології природничих наук для пояснення й адекватного ставлення до природи, розуміння сучасної природничонаукової картини світу як образу природи [10].

Предметні компетентності спрямовані на опанування учнями фундаментальних ідей і принципів, наукового стилю мислення, усвідомлення ними способів діяльності й ціннісних орієнтацій, що дають змогу зрозуміти закономірності перебігу природних явищ, наукові основи сучасного виробництва, техніки та технологій, виробити навички безпечного життя в сучасному високотехнологічному суспільстві й цивілізованої взаємодії з природним середовищем.

Біологічний компонент освітньої галузі «Природознавство» забезпечує засвоєння учнями знань про закономірності функціонування живих систем, їх розвиток і взаємодію, взаємозв'язок із неживою природою, оволодіння основними методами пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу, цінності таких категорій, як знання, життя, природа, здоров'я, вироблення ставлення до екологічних проблем, усвідомлення біосферної етики, застосування знань з біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності, оцінювання їх ролі для суспільного розвитку, перспектив розвитку біології як науки та її значення у забезпеченні існування біосфери й людства [10].

У Концепції профільного навчання зазначається, що профільне навчання спрямоване на формування ключових компетентностей

старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти [9].

Особливої уваги потребує формування предметної компетентності як основи профільної спеціалізації учнів. Упровадження компетентнісного підходу до змісту освіти та організації навчального процесу в загальноосвітній школі забезпечує допрофільна, профільна підготовка.

Шляхами реалізації профільної підготовки є: діагностика навчальних можливостей, пізнавальних потреб та інтересів, професійних нахилів, здібностей учнів; допрофільна підготовка (факультативи, курси за вибором, консультування, поглиблене вивчення предметів, інформаційна робота, що передбачає розроблення «освітньої карти» міста, району та інформаційних носіїв (сайти, буклети, листівки, газети тощо), предметні гуртки, наукові товариства учнів, Мала академія наук, предметні олімпіади, кабінети профорієнтації); обгрунтований, свідомий вибір учнем профілю навчання; курси за вибором, які доповнюють навчальні предмети і входять до складу допрофільної підготовки, профільного навчання та створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти. Курси за вибором забезпечують формування у школярів правильного вибору профілю навчання, визначення сфери майбутньої професійної діяльності, усвідомлення учнями своїх переваг з позиції майбутньої діяльності.

Особливістю такої підготовки є формування загальногалузевих компетентностей, які стосуються конкретного предмета навчання, тому необхідно адаптувати всі компоненти навчального процесу для оволодіння учнями знаннями, вміннями, навичками, досвідом творчої діяльності в межах навчального предмета «біологія». Лише за такої умови можливе формування компетентності як результату успішного навчання.

Предметна компетентність – це особистісна інтегративна характеристика суб’єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок продуктивної навчальної діяльності, має певний досвід її організації, здійснення, рефлексії й аналізу результатів з визначенням подальшого пізнавального шляху.

Оволодіння предметною компетентністю щодо навчального предмета «біологія» забезпечує: формування міцних і глибоких знань про будову, функціонування, екологію, еволюцію біологічних систем на різних рівнях організації; розвиток творчої особистості учня та реалізацію мети профільної біологічної освіти; загальноосвітньою профільну підготовку учнів

з біології; формування наукової картини живої природи на основі засвоєння учнями системи біологічних знань, ознайомлення з методами пізнання природи та взаємозв'язком між розвитком методів і теоретичних узагальнень біологічної науки; розвиток у старшокласників пізнавальних інтересів, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом проведення експерименту, розв'язування біологічних задач, моделювання біологічних процесів; оволодіння вміннями здійснювати самостійний пошук та аналіз біологічної інформації, характеризувати сучасні відкриття в галузі біології; набуття знань щодо збереження власного здоров'я та раціонального природокористування; допрофесійну підготовку до діяльності в галузях, що потребують ґрунтовних біологічних знань (медицина, сільське господарство, природоохоронна діяльність тощо); розвиток навичок самоосвіти, проведення експерименту й аналізу його результатів, умінь застосувати біологічні знання на практиці; підготовку до подальшої професійної освіти чи професійної діяльності.

Предметна біологічна компетентність включає такі складові: логіко-змістову, операційну, дослідницьку, пізнавальну компетентність.

Логіко-змістова компетентність забезпечує правильність, оперативність і точність мислення, побудову логічного ланцюжка елементів цілого. Сформована логіко-змістова компетентність полягає в тому, що учень володіє певним комплексом біологічних понять, розуміє інтегруюче значення загальнобіологічних понять, встановлює міжпредметні та внутришньопредметні зв'язки; володіє розвиненим логічним мисленням, використовє знання і набутий досвід логічного мислення для успішного вирішення життєвих проблем; аргументовано розмірковує, робить обґрунтовані висновки; відрізняє доведені твердження від недоведених; узагальнює, порівнює, формулює гіпотези; чітко висловлює свої думки; визначає біологічні поняття та застосовує їх для пояснення біологічних явищ і процесів; аналізує та узагальнює значний обсяг фактів, встановлючи зв'язки і тенденції розвитку біологічних ситем; осмислює навчальний матеріал і виділяє в ньому головне; узагальнює навчальний матеріал, класифікує біологічні об'кти; прогнозує шляхи і тенденції розвитку біологічних систем, процесів; переносить біологічні знання на конкретні біологічні системи; встановлює загальні закономірності у функціонуванні, еволюції біологічних систем; володіє індуктивними (від деталей будови до загального рівня організації) та дедуктивними (від загального плану будови до морфо-фізіологічних особливостей) міркуваннями; встановлює причинно-наслідкові зв'язки між будовою, функціями, еволюцією, екологією біологічних ситем.

Операційна компетентність – це уміння розв'язувати типові біологічні задачі, вправи; використовувати на практиці алгоритми розв'язання типових задач; відтворювати контекст задач; розпізнавати та систематизувати типові задачі; використовувати різні інформаційні джерела для пошуку алгоритмів розв'язання типових задач (підручники, довідники); ураховуючи спрямованіть на продуктивне навчання біології у профільних класах – уміння створювати власний алгоритм розв'язання задач і вправ.

Дослідницька компетентність учнів – це володіння біологічними методами дослідження, використання знань на практиці, уміння формулювати цілі, проблему, гіпотезу дослідження, планувати, здійснювати експеримент, аналізувати його результати, робити висновки. У програмі для профільного рівня з метою посилення діяльнісного та практико-орієнтованого підходів до навчання біології передбачено проведення біологічних досліджень, перелік яких внесено до «Лабораторного практикуму» та «Польового практикуму». Цільовим призначенням практикумів є повторення, поглиблення, розширення та узагальнення знань, отриманих учнями у процесі вивчення теми чи розділу, розвиток і вдосконалення експериментальних умінь та навичок.

Пізнавальна компетентність – це пізнавальні дії учнів, на основі яких формуються біологічні знання, що мають відповідати певним вимогам і бути: науковими (відповідати об'єктивній реальності та провідним тенденціям розвитку науки), глибокими, міцними, систематичними, різнобічними. Пізнавальна компетентність визначається такими критеріями: міцність і дієвість біологічних знань; уміння працювати з навчальною літературою; володіння біологічними поняттями, знання змісту матеріалу (теорій, законів, будови структур, функцій); застосування аналогії під час аналізу біологічних об'єктів; сформованість умінь розв'язувати проблеми; здатність до оцінного судження; уміння висувати, обґрунтовувати гіпотезу; уміння застосовувати знання для розв'язання практичних задач; логічне мислення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; мотиваційно-творча активність; самостійність рішень, діяльності, мислення; обґрунтованість висновків; побудова власного алгоритму дій.

Пізнавальна компетентність формується на основі організаційних умінь учнів, які включають: готовність до уроку, увагу учнів на різних етапах уроку, інтерес до теми, ставлення до вчителя, культуру праці, мови, дискусії, коректність запитань вчителю, самоконтроль, дисципліну.

Специфіка навчального предмета «Біологія» зумовлює наявність спеціальних знань, умінь, навичок учнів: описання та використовання методів біологічних досліджень; планування і проведення біологічних досліджень; застовування приладів та пристроїв, що використовуються в біологічних дослідженнях; моделювання окремих ознак біологічних систем; визначення неорганічних та органічних сполук у біологічних об'єктах; розв'язання задач і вправ з молекулярної біології, генетики, екології; задач на обмін речовин та фотосинтез; встановлення зв'язків між структурними елементами біологічних систем; порівняння біологічних процесів на клітинному, організменому та надорганізменому рівнях; моделювання організму із заданими ознаками та умовами його виведення, здійснення уявного експерименту; пояснення взаємного впливу організмів та взаємозв'язків організмів в екосистемах; обґрунтування перспективних напрямів біологічних досліджень; обґрунтування використання результатів біологічних досліджень у медицині, сільському господарстві, різних галузях промисловості, необхідності збереження біорізноманітності як основи стійкості біосфери і пояснення її як результату еволюції органічного світу; описання біологічних систем, їх аналіз з позиції структурно-функціонального та еколого-еволюційного підходів.

Виконання розглянутих вимог до навчальної діяльності учнів профільних класів сприяє поступовому розвитку освітнього процесу, формуванню міцної системи знань та наукового світогляду.

Для набуття учнями предметних компетентностей при вивченні біології необхідно вдосконалити існуючу методику навчання. Ефективність навчання біології на профільному рівні забезпечується такими психолого-педагогічними умовами:

1) ураховування індивідуальних особливостей учнів, їхніх пізнавальних інтересів та професійної спрямованості;

2) збагачення методичного арсеналу методів, прийомів, засобів, форм навчання для стимулювання самостійної пізнавальної діяльності учнів;

3) для набуття учнями предметних компетентностей під час вивчення біології доцільно акцентувати увагу на дослідницькому підході до навчання;

4) створення розвивального освітнього середовища;

5) забезпечення умов для успішного навчання;

6) використання продуктивних технологій та методик навчання в умовах зростаючого обсягу інформації внаслідок інтенсивного розвитку біологічної науки.

Висновки. Формування предметної компетентності є необхідною умовою вдосконалення освітньої практики навчання біології у профільних класах. Предметна компетентність як особистісна інтегративна характеристика забезпечує: розвиток творчої особистості учнів, їхніх пізнавальних інтересів, навичок самоосвіти, інтелектуальних і творчих здібностей, уміння застосувати біологічні знання на практиці, підготовку до подальшої професійної освіти чи професійної діяльності, формування міцних і глибоких знань про будову, функціонування, екологію, еволюцію біологічних систем на різних рівнях організації, що сприяє реалізації мети профільної біологічної освіти.

Перспектива подальших наукових розвідок полягає в удосконаленні теоретико-методичних основ компетентнісного підходу до навчання біології у профільних класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. – К. : Плеяда, 2005. – 120 с.

2. Генкал С. Е. Структурно-організаційна модель профільного навчання біології / С. Е. Генкал // Науковий вісник Чернівецького університету. Зб. наук. пр. : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рутf, 2009. – Вип. 469. – С. 32–40.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Компетентнісний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах середньої ланки освіти: Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (21–22 квітня 2005 року) – Херсон, 2005. – 176 с.

5. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – Січень. – С.65-69.

6. Салівон Н. В. Формування ключових компетентностей учнів на уроках біології і шляхом використання методики розвитку критичного мислення / Н. В. Салівон // Біологія. – Основа. – № 19–21 (175–177) липень 2007. – С. 23–26.

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

8. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice. The information network on education in Europe, 2002. – 28 p.

9. Концепція профільного навчання у старшій школі (11.09.2009) [Електронний ресурс] / Режим доступу :
www.mon.gov.ua

10. Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] / Режим доступу :
www.mon.gov.ua

РЕЗЮМЕ

С. Э. Генкал. Формирование предметной компетентности у учащихся профильных классов на уроках биологии.

В статье анлизируется компетентностный подход как важный способ модернизации содержания среднего образования; структура, пути формирования предметной компетентности как фактора эффективности обучения биологии на профильном уровне. Предметная компетентность рассматривается как личностная интегрированная характеристика, которая является условием развития творческой личности учащихся, их интеллектуальных способностей, обеспечивает подготовку к дальнейшему профессиональному образованию. Раскрываются психолого-педагогические условия формирования предметной компетентности учащихся.

***Ключевые слова**: компетентностный подход, предметная компетентность, учитель биологии, профильные классы.*

SUMMARY

Genkal S. Formation of substantive competence of pupils of specialized classes at biology lessons.

The author of the article touches upon the problem of the competence-based approach as an important factor of the contents of secondary education, its structure, the ways of forming substantive competence as conditions of efficiency of teaching of biology in specialized classes. The substantive competence is considered as a personal integrated characteristic which is the main condition of creative personality pupil's development, their intellectual capacities, skills of self-education, preparation for further professional education. The author reveals psychological and pedagogical conditions of forming substantive competence.

***Key words**: competence approach, substantive competence, teacher of biology, pupils of specialized classes.*

УДК 378.147:33(07)

Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розкривається значення компетентнісного підходу як важливої складової організації педагогічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах; аналізуються дидактичні умови, що сприяють його реалізації; характеризується структура системи компетентностей і функції компетенцій. Авторами обґрунтовується актуальність набуття учнями на уроках економіки економічної компетентності, складовими якої є сукупність економічних знань, економічна свідомість, економічне мислення, економічні якості. Виділяються умови формування та розвитку цих складових, доводиться необхідність модернізації змісту шкільного курсу економіки й розробки відповідних критеріїв відбору навчального матеріалу.

***Ключові слова:** освіта, компетентнісний підхід, економічна компетентність, економічна свідомість, економічне мислення, економічні якості, зміст освіти.*

Постановка проблеми. Орієнтуючись на ринок праці, до пріоритетів сьогодення варто віднести уміння людей оперувати такими знаннями та технологіями, що задовольняють потреби суспільства та готують їх до нових відносин у цьому суспільстві. Одним з основних завдань сучасної системи освіти є формування конкурентоспроможного молодого фахівця, який вміє не тільки застосовувати власні знання, а й готовий змінюватися і пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперативно отримувати необхідну інформацію, швидко приймати ефективні рішення та навчатися впродовж усього життя.

Європейські країни, починаючи ще з 80-х років минулого століття, значну увагу приділяли впровадженню у свої освітні системи компетентнісного підходу: це вплинуло не тільки на структуру знань, а й на якість освіти в цілому.

В сучасних умовах розвитку та реформування системи шкільної освіти в Україні, що ґрунтується на особистісно зорієнованому та діяльнісному підходах, перспективність реалізації компетентнісного підходу є безперечною, оскільки формування різних компетентностей, зокрема економічної, сприяє розвитку в учнів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися, здатності адаптуватися до умов суспільного життя, приймати рішення та бути відповідальними за їх наслідки.

Однак на даному етапі впровадження компетентісного підходу, в системі середньої освіти існує невідповідність між потребами у формуванні економічної компетентісності та умовами її формування. Цьому не сприяє і відсутність єдиного підходу до тлумачення самого поняття «економічна компетентність».

Аналіз актуальних досліджень. У нашій країні значна кількість педагогів, як теоретиків так і практиків, досліджують питання, пов’язані з компетентнісно зорієнтованою освітою. Це, зокрема, В. І. Астахова, О. М. Гончарова, Л. М. Дибкова, Є. А. Іванченко, О. І. Пометун, Л. І. Паращенко та інші; особливу увагу вони приділяють з’ясуванню суті компетентності та компетенцій, визначенню ключових компетентностей і формуванню професійної компетентності фахівців.

Вивченню проблеми компетентнісного підходу в освіті присвячено праці Н. М. Бібік, О. А. Калегіної, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, у яких визначено різні ознаки компетентісного підходу. Так, Н. М. Бібік надає принципового значення ідеї переорієнтації з процесу на результат у діяльнісному вимірі, розгляду цього результату з погляду вимог суспільства, забезпечення спроможності випускника відповідати новим

запитам ринку та мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем [3, 47]; О. А. Калегіна підкреслює значення компетентісного підходу як засобу досягнення мети освітньої системи професійної підготовки – залучення студентів до вирішення проблем професійної діяльності, сприяння усвідомленню значущості навчання та засвоєнню знань і досвіду, формування готовності та здатності застосовувати їх на практиці [6].

На думку О. І. Пометун, компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання та потребує трансформації змісту освіти, що визначається зовсім іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей [9].

Проблему формування економічної компетентності відображено у працях багатьох фахівців, проте в педагогічній теорії немає однозначного тлумачення самого терміну «економічна компетентність», оскільки ця категорія є полівалентним утворенням. Науковці по-різному виділяють її складові.

Так, Л. О. Ануфрієва під «економічною компетентністю» розуміє «сукупність економічних знань і практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності» [5, 87]. Питання структури економічної компетентності відображено в дослідженнях фахівців-соціологів М. І. Бабкіна та С. С. Бахтєєвої; О. П. Аменд [1] та І. А. Сасова сутність економічної компетентності розкривають через характеристику набору економічних якостей особистості.

Л. С. Бляхман у своїх дослідженнях наголошує на важливості формування економічного мислення як процесу опосередкованого й узагальненого відображення у свідомості людей явищ і процесів економічного життя в їхньому логічному взаємозв'язку; необхідності усвідомлення закономірностей економічного розвитку суспільства, засвоєнні економічних знань та ефективному практичному їх застосуванні [4]. У дослідженнях О. І. Джалілової, Т. Х. Ємтиль, Б. І. Іткіна, Л. М. Фалевич зміст економічної компетентності розглядається через характеристику обсягу знань, умінь та навичок в економічній сфері. Зокрема, Л. М. Фалевич визначає економічну компетентність як ступінь оволодіння економічними знаннями, вміннями та навичками, набором можливостей розв'язування і прогнозування економічних проблем на основі економічного мислення [11].

Мета статті – обґрунтування цілей, змісту та засобів ефективного формування економічної компетентності учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмету діяльності. Людина може стати компетентнісною тільки після здобуття нею адекватної інформації, знань і практичного досвіду, а отже, саме освіта відіграє головну роль у формуванні компетентної особистості.

До сутнісних характеристик компетенцій належать:

– ефективне використання здібностей, що дає змогу плідно здійснювати навчальну діяльність згідно зі встановленими вимогами;

– володіння знаннями, вміннями й досвідом, необхідними для виконання самостійної пізнавальної діяльності;

– розвинута співпраця з іншими учнями в навчальному процесі;

– інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання навчальної діяльності в освітньому середовищі;

– здатність робити що-небудь ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки [10].

Розвиток ринкових відносин в Україні, її інтеграція до Євросоюзу та орієнтація на європейський освітній простір, швидкі зміни інформаційних технологій впливають на рівень вимог до підготовки учнів загальноосвітньої школи: перспективою майбутнього є не кваліфікаційна модель спеціаліста, а компетентнісна.

Компетентнісний підхід є важливою складовою організації педагогічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах разом з цілісним, системним, діяльнісним і особистісно зорієнтованим підходами.

Під компетентнісним підходом в освіті розуміють сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. До загальних принципів компетентнісного підходу відносять мету освіти, зміст навчання, оцінку результатів навчання.

Мета освіти полягає у створенні умов для розвитку в учнів здатності самостійно приймати рішення на основі отриманого досвіду. Зміст навчання становлять дії та операції, що співвідносяться з навичками, котрі необхідно набути. Оцінка результатів навчання обумовлюється досягнутим учнями рівнем навченості, тобто рівнем їх компетенцій.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання певних дидактичних умов. Головна з них полягає в

чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, котра може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його наслідки –результат освіти. Сам же компетентнісний підхід полягає у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти.

Немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід є одним з найважливіших чинників, що сприяють модернізації змісту освіти.

Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої становлять: ключові компетентності (міжпредметні та надпремедметні компетентності); загальногалузеві компетентності (формуються учнем упродовж засвоєння змісту певної освітньої галузі в усіх класах середньої школи); предметні компетентності (складові загальногалузевих компетентностей, що стосуються конкретного предмету) [6].

Ключові компетентності, якими має оволодіти кожен учень загальноосвітнього навчального закладу, на думку О. І. Пометун, є такими:

– навчальна компетентність – це інтелектуальний розвиток особистості та здатність учитися протягом усього життя;

– культурна компетентність – здатність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства;

– громадянська компетентність – здатність захищати та піклуватися про права, інтереси і потреби людини й громадянина української держави та суспільства;

– соціальна компетентність – володіння сукупністю засобів, що дають можливість особистості взаємодіяти з різними соціальними групами та соціальними інститутами суспільства;

– підприємницька компетентність – володіння засобами, що дають особі можливість ефективно організувати власну та колективну трудову й підприємницьку діяльність [9].

По відношенню до особистості учня А. В. Хуторський виділяє такі функції компетентності:

– відображення та розвитку особистісного мислення учня в напрямі об’єктів, що він вивчає;

– задання мінімального досвіду предметної діяльності;

– розвитку можливостей розв’язування реальних проблем у повсякденному житті;

– у сукупності визначення та відображення функціональної грамотності учня [12, 115].

Для сучасного етапу економічного розвитку країни вкрай необхідні енергійні, ініціативні, економічно підготовлені, налаштовані на творчий пошук майбутні фахівці.

Формування економічних знань має забезпечити молодій людині оволодіння певною сукупністю вмінь розумової діяльності. До їх числа належать: вміння оперувати економічними поняттями, визначати ознаки цих понять; уміння орієнтуватися в питаннях економічного життя країни, пояснювати сутність економічних процесів та явищ; уміння науково оцінювати суспільно-економічні явища, виявляти їх протиріччя, встановлювати фактори розвитку і застою в господарстві; вміння аналізувати та узагальнювати економічні процеси, факти та явища економічного життя, характеризувати важливі економічні показники (продуктивність, собівартість тощо); уміння виокремлювати зв’язки (прямі й опосередковані) між економічною діяльністю людей, матеріальним виробництвом й іншими сторонами суспільного життя; аналізувати вплив на економіку політичних, культурних та інших факторів. Тому важливим завданням сучасної освіти є формування економічної компетентності на уроках економіки.

Під економічною компетентністю учня розуміють сукупність економічних знань та практичних вмінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компетентності. Вчені визначають такі складові економічної компетентності:

– сукупність економічних знань;

– економічна свідомість;

– економічне мислення;

– економічні якості.

Формування економічної компетентності у старшокласників відбувається у процесі набуття різносторонніх економічних знань, розвитку умінь та навичок, управління і розв’язання проблемних ситуацій, що виникають у навчальному процесі та житті дітей. Розвиток економічної компетентності не тільки відображає глибину знань з економіки в учнів, але й допомагає підвищити рівень їхніх навичок, умінь, удосконалити свої особистісні якості.

У науковій літературі виділяють такі етапи формування економічної компетентності учнів у загальноосвітній школі:

– економічна підготовка учнів, передача їм базових знань з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці;

– поглиблена підготовка в школах конкретного контингенту учнів, які виявляють цікавість до фінансово-економічної сфери діяльності і які планують навчатися у вищих навчальних закладах економічного профілю;

– передпрофесійна підготовка учнів у галузі економіки і бізнесу [8].

Процес становлення економічної компетентності в учнів старшої школи сприяє розвитку інтелектуальної, мотиваційної, предметно-практичної сфер розвитку особистості, а також розвитку особистості в цілому.

Формування та розвиток складових економічної компетентності забезпечуються відповідними комплексами теоретичних знань та практичних дій, їх активізації за активної участі педагогічних кадрів (табл. 1).

Основними шляхами формування економічно компетентної особистості учня, на думку Ю. В. Бицюри, є :

– формування оптимального навчального плану (загальнодержавний компонент, варіативно-шкільний, індивідуально-учнівський), дотримання необхідного мінімального обсягу знань, умінь і навичок учнів, зазначених у «Державному стандарті економічної освіти»;

– забезпечення освітнього процесу професійними кадрами та належною матеріально-технічною базою;

– інтеграція в міжнародну систему економічної освіти, вивчення та забезпечення учнів інформаційними ресурсами Internet з економічної освіти та економіки;

– використання активних форм та методів навчання;

– інтеграція елементів економічних знань з іншими навчальними дисциплінами (міжпредметні зв’язки);

– здійснення оцінювання навчальних досягнень учнів згідно з критеріями, встановленими Міністерством освіти і науки України;

– поповнення бібліотечного фонду необхідною навчально-методичною літературою;

– поєднання теоретичного навчального матеріалу з його практичним застосуванням та реальними умовами господарювання в Україні;

– створення груп з підготовки до олімпіад з економіки, участь в олімпіадах, бізнес-турнірах, економічних іграх [2].

Усі ці заходи та засоби забезпечують профільне навчання в школах, створюють передумови формування економічної компетентності учнів, їхню допрофесійну підготовку.

Таблиця 1

Складові економічної компетентності

Сукупність економічних знань, практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної компоненти

Економічна компетентність

Економічні знання	Економічна свідомість	Економічне мислення	Економічні якості
- розуміння змісту економічних явищ та їх взаємозв'язків; - пізнання законів функціонування економіки; - розуміння економічних процесів і закономірностей, безпосередньо пов'язаних із повсякденним життям окремої сім'ї, людини, місця її роботи; - розуміння економічних процесів, що відбуваються в державі та формують цілісну картину економіки країни; - розуміння потенційних можливостей і напрямів раціональної участі України в міжнародному поділі праці та сутності міжнародних валютних відносин і особливостей міжнародної валютної системи.	- формування базового рівня економічної грамотності, необхідного для соціальної адаптації учнів до змін, що відбуваються в українському суспільстві; - формування почуття господарської відповідальності за власне, колективне і суспільне майно; - виховання відповідального громадянина суспільства, який поважає закони держави, своєчасно сплачує податки, бере активну участь у громадському житті.	- уміння знаходити оптимальні рішення для зростання економічно ефективності окремого підприємства, галузі та народного господарства; - уміння аналізувати основні макроекономічні показники України; - оволодіння новітніми методами технологічних, розробок; - формування техніко-технологічної культури; - орієнтування на раціональне використання економічних і природних ресурсів; - раціональне управління діями людини на робочому місці, в масштабі підприємства.	- уміння критично оцінювати досягнуті результати, знаходити недоліки і шляхи їх усунення; - бажання постійно підвищувати рівень освіти та кваліфікації; - бажання стати активним суб'єктом економічних відносин, аж до започаткування власної справи; - попереднє проектування дій та передбачення їх наслідків; - контролювання економічної поведінки і управління нею; - вміння практичного застосування здобутих економічних знань, які є основою прийняття багатьох повсякденних рішень у сфері використання доходів, організації бізнесу тощо; - здатність особи давати собі раду в оточуючому матеріальному світі, у власному економічному житті.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У наш час компетентнісний підхід є одним із факторів, що спонукає до модернізації цілей і змісту освіти; він у комплексі з класичними підходами допомагає освітянам гармонійно поєднувати набутий позитивний досвід з освітніми інноваціями для реалізації цілей сучасної системи освіти. Освоєння

компетентнісного підходу дає змогу підвищити адаптованість випускників шкіл до життєдіяльності в умовах зростаючого динамізму і невизначеності, підготовки їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми – «освіта протягом усього життя».

Опанування економічними знаннями не повинно обмежуватися для учнів лише вивченням спеціального предмету, оскільки навчитися економіці – означає знати сутність економічних категорій та економічних законів, розуміти явища та процеси економічного життя; результативніше й раціональніше мислити та діяти в умовах розвитку ринкових відносин; пізнавати алгоритми відповідного мислення та діяльності, набути відповідні економічні якості, що допоможуть ефективно застосовувати економічні знання в повсякденному житті. Знання, що становлять основи економічної компетентності, мають бути структурованими у змісті навчального предмету за вертикальним принципом, що неможливо без перегляду змісту шкільного курсу економіки і розробки відповідних критеріїв відбору навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аменд А. Ф. Эколого-экономическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы Международ. науч.-практ. конф., 15 ноября 2005 г. / [науч. ред. А. Ф. Аменд]. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2005. – 342 с.

2. Бицюра Ю. Формування основ економічної компетентності учнів / Ю. Бицюра // Завуч. – 2006. – № 20–21. – С. 4–5.

3. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування [Електронний ресурс] / Н. М. Бібік // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52. – Режим доступу :
http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf.

4. Бляхман Л. С. Перестройка экономического мышления / Л. С. Бляхман. – М. : Политиздат, 1990. – 271 с.

5. Економічна компетентність в системі післядипломної педагогічної освіти. Навчальний посібник / За ред. Г. А. Дмитренка. – К. : ЦІППО, 2008. – 125 с.

6. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков. // Завуч. (Шкільний світ). – 2009. – № 19. – С. 3–4.

7. Калегина О. А. Библиотечно-информационное образование в контексте мировых тенденций: Теоретико-методологический аспект: автореф. дис. на соискание научн. степени д-ра пед. наук : спец. 05.25.03 «Библиотековедение, библиографоведение и книговедение» [Електронний ресурс] / О. А. Калегина. – Санкт-Петербург, 2007. – Режим доступа:
http://www.spbguki.ru/files/Avtoreferat_Kolegina_1183549603.doc.

8. Овсюк Н. Формування економічної компетентності у процесі вивчення географії та основ економіки / Н. Овсюк // Географія та основи економіки в школі. – 2011.– № 1. – С. 37–41.

9. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65 – 69.

10. Топузов О. Компетентнісний підхід до навчання / О. Топузов, Л. Вішкініні // Географія та основи економіки в школі. – 2011. – № 5. – С. 34–37.

11. Фалевич Л. Н. Формирование экономической компетентности учащихся профессиональных училищ в современных условиях : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Фалевич. – СПб., 2005. – 171 с.

12. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения // Андрей Викторович Хуторской. – М. : СПб и др. Питер, 2004. – 544 с.

РЕЗЮМЕ

Г. И. Ковтун, Е. В. Мартыненко. К вопросу о формировании экономической компетентности учащихся.

В статье раскрывается значение компетентностного похода как важной составляющей организации педагогического образования в общеобразовательных учебных заведениях; анализируются дидактические условия, необходимые для его реализации; характеризуется структура системы компетентностей и функции компетенций. Авторами обосновывается актуальность формирования экономической компетентности учеников на уроках экономики, составляющими элементами которой являются совокупность экономических знаний, экономическое сознание, экономическое мышление, экономические качества. Выделяются условия развития этих составляющих элементов, обуславливается необходимость модернизации содержания школьного курса экономики и разработки соответствующих критериев отбора учебного материала.

Ключевые слова: *образование, компетентностный подход, экономическая компетентность, экономическое сознание, экономическое мышление, экономические качества, содержание образования.*

SUMMARY

G. Kovtun, L. Martynenko. As to the question of forming pupils' economic competence.

The article dwells on the significance of competence approach as an important part of organization of pedagogical education in secondary educational establishments; didactic conditions that are important for realization are analyzed; the structure of competences system and their functions are characterized. The authors determine the actuality of acquisition of economic competence by pupils at the lessons of economics. The components of the competence are economic knowledge, economic consciousness, economic mentality, economics qualities. The conditions of forming and development of these components are distinguished, the necessity of modernization of the contents of the school course of economics and elaboration of proper criteria of selection of learning material are proved in this article.

Key words: *education, competence approach, economic competence, economic consciousness, economic mentality, economic qualities, the contents of education.*

УДК 371.14+316.485

О. Г. Козлова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНА ПІДТРИМКА САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Статтю присвячено актуалізації проблеми методичної підтримки вчителя. Розкрито сутність самопрезентації та методичної підтримки; відображено комунікативний аспект самопрезентації вчителя та основи становлення позитивної «Я-концепції». Зазначено, що методична підтримка вчителя, відповідно до її складових частин (організаційної, інформаційної, науково-методичної, правової), спрямована на організацію безперервної освіти педагогічних і управлінських кадрів. Розглянуто умови методичної підтримки самопрезентації вчителя: суспільні умови, що діють на рівні держави; професійно-освітні умови, що діють на рівні професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; психологічні умови; організаційні умови; управлінські умови.

***Ключові слова**: самопрезентація, методична підтримка, комунікативні вміння, «Я-концепція».*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги щодо входження України до світового та європейського простору, перетворення, які відбуваються в усіх сферах нашого суспільства взагалі та освітньої галузі зокрема, вимагають розвитку активної, ініціативної, наділеної високим потенціалом саморозвитку та здатною до здійснення самопрезентаційної діяльності особистості вчителя – суб’єкта життя, професіонала своєї справи.

Національна доктрина розвитку освіти проголосила необхідність створення умов для розвитку особистості та її творчого потенціалу. Нині педагогічними колективами України накопичено певний позитивний досвід використання різноманітних за змістом, формами, засобами видів методичної роботи з учителями щодо розвитку їх рефлексивних, комунікативних, креативних здібностей. Однак, окремі існуючі емпіричні напрацювання потребують теоретичного обґрунтування й побудови на цій основі системи методичної підтримки самопрезентації вчителя.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники В. Арнаутов, К. Вазіна, І. Колеснікова, М. Сергєєв, Т. Смиковська, М. Поташник та ін. розглядали особливості взаємодії та взаємовпливу професійної системи як колективного суб’єкта професійної діяльності, й педагога як індивідуального суб’єкта.

О. Василевською, Н. Грішиною, Л. Гузовою, В. Дудніковим, М. Івановим, В. Калитою та іншими науковцями проводилися дослідження, в яких розглядалися форми організації методичної роботи в навчальному закладі.

Такі вчені, як І. Альохіна, Ф. Кузіна, Н. Скрипаченко, Е. Уткін та ін. у власних працях досліджують сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації.

У роботах О. Забазнової розглядається вплив Я-концепції на формування іміджу особистості вчителя.

Дослідники І. Жерносек, В. Лізинський, О. Моісеєв, Т. Шамова та ін. у наукових працях аналізують стан внутрішньошкільної методичної роботи, її відповідність сучасним вимогам, розглядають принципи й форми, вибудовують нове бачення вчителя та його ролі в суспільстві.

Мета статті – актуалізавати проблеми методичної підтримки самопрезентації вчителя. Головні завдання вбачаємо у виокремленні видів методичної підтримки; визначенні ефективних умов і засобів надання методичної підтримки вчителям у ході їх самопрезентаційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці підтримку розглядають як особливий вид педагогічної діяльності, основною метою якої є допомога в саморозвитку, в розв’язанні особистісно-професійних проблем, передача засобів вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів, встановлення відносин, самовизначення [6, 74].

Під методичною підтримкою самопрезентації вчителя розуміємо таку систему роботи з педагогом, яка спрямована на зростання його загальнокультурного й професійного рівня, емоційної стабільності та спирається на індивідуальні особливості й потреби вчителя.

Зазначимо, що методична підтримка вчителя, відповідно до її складових частин (організаційної, інформаційної, науково-методичної, правової), спрямована на організацію безперервної освіти педагогічних і управлінських кадрів завдяки використанню традиційних та інноваційних форм методичної роботи; збір, обробку й аналіз інформації з актуальних проблем розвитку освіти; формування банку даних; інформування учасників навчально-виховного процесу щодо нових педагогічних технологій; реалізацію дослідно-експериментальної діяльності; узагальнення успішного перспективного педагогічного досвіду; допомогу у формуванні необхідного пакету нормативно-правових актів, що регламентують діяльність учасників навчально-виховного процесу.

Вивчення джерельної бази, діагностика проблем професійно-педагогічної діяльності вчителя, а саме здатності до самопрезентаційної роботи та аналіз бачення вчителями власних труднощів дозволяє виявити найбільш типові професійні утруднення педагогів, які проявляються в:

– аналізі й презентації досвіду власної педагогічної діяльності (комунікативний аспект);

– осмисленні й аналізі власної «Я-концепції»;

– недостатності умов для задоволення потреб у особистісному розвитку, участі в справах колективу.

З метою подолання зазначених проблем доцільно теоретично обґрунтувати умови й засоби надання методичної підтримки вчителям у ході їх самопрезентаційної діяльності.

Зазначимо, що в науковій літературі самопрезентацію розглядають як спосіб самовираження й поведінки, направлений на те, щоб створити сприятливе враження або таке, що відповідає чиїмось ідеалам [1, 54]. Метою самопрезентації є створення та донесення власного іміджу до інших людей, виклик інтересу до зовнішніх якостей, бажання сподобатися, привабити до себе. Під час самопрезентації вчитель здатен ефективно виконувати власну педагогічну діяльність, виявляти професійну компетентність; розкривати ступінь володіння ним сумою знань, умінь і навичок, комунікативними вміннями.

Підкреслимо, що під час ділової комунікації самопрезентація виступає унікальним джерелом інформації про людину, рівень її соціалізації. Вважаємо за доцільне виділити найбільш значущі види комунікації в педагогічній діяльності й подати їх коротку характеристику, а саме:

– пізнавальна комунікація, головне завдання якої полягає в передачі змісту або інформації (виступи з повідомленнями, аналіз отриманих даних, лекції, участь у дискусіях, педагогічних радах тощо);

– експресивна комунікація, яка характеризується передачею почуттів, оцінок, поглядів, і супроводжується використанням при цьому вигуків типу «ах, ух, ну, ось так дав» тощо. Це оцінка несподіваних результатів, спілкування після тривалої перерви;

– переконуюча комунікація, яка практикується, коли необхідно здійснити вплив на свого співрозмовника, закликаючи його змінити власне ставлення до чого-небудь;

– соціально-ритуальна комунікація призначена для спілкування з метою підтримки норм і звичаїв соціально-культурної поведінки (звичаї гостинності, процедури знайомства, ситуації привітань тощо);

– невербальна комунікація, що включає в себе жести, міміку, інтонацію, позу, вираз обличчя тощо [4, 210–211].

З метою надання допомоги вчителю в розвитку його комунікативних умінь і навичок, доцільним буде використання таких засобів методичної підтримки, як групові тренінги, вправи яких спрямовані на: відпрацювання умінь і навичок подолання конфліктів; підвищення довіри; розвитку

переконливого слова; розвитку інтуїції в спілкуванні; формування установок на взаєморозуміння; удосконалення комунікативної культури тощо. Практика підтверджує, що такими вправами можуть бути: «Папуга», «Розмова з кінця», «Складні асоціації» (розвиток зв'язного й чіткого мовлення, здатність послідовного й логічного мислення); «Мова без слів», «Я тебе розумію», «Крізь скло», «Таможня» (розвиток навичок невербальної поведінки); «Слалом», «Суперечка при свідкові», «Офіціанте, у моєму супові муха» (розв'язання конфліктних ситуацій) тощо [3].

Вступаючи в контакт з оточуючими, вчитель прагне подати себе в найвигіднішому, найпривабливішому світлі, будувати власну позитивну «Я-концепцію».

Зазначимо, що можливість конструювати позитивну «Я-концепцію», яка залежить не тільки від особистих переконань учителя, але й від того, яким його сприймають оточуючі, є однією з причин, що спонукають педагога займатися самопрезентацією. «Я-концепція» – це комплекс форм поведінки, система ставлень людини до себе; це значення, які формуються в процесі участі в спільних діях [2, 10]. Позитивна «Я-концепція» вчителя визначає його поведінку, потребу в самоактуалізації, в удосконаленні, стимулює до творчості, гуманного ставлення до дітей. Вважаємо, що позитивна «Я-концепція» складається з таких елементів:

– позитивного «Я-образу» (те, що вчитель сам думає про себе);

– «Я-реального» (те, ким учитель є насправді);

– «Я-ідеального» (те, що береться вчителем за взірець, до чого він прагне у професійному розвитку);

– «Я-іміджу» (те, як людина презентує себе). Ця складова позитивної «Я-концепції» означає вміння вчителя керувати враженням, яке складається про нього в інших людей. Складові «Я-іміджу» містять не тільки особливості одягу, зачіски, прикрас, взуття, але й манеру триматися, міміку, жести, запах тощо [5, 403].

Відмітимо, що засобами методичної підтримки щодо формування позитивної «Я-концепції» вчителя виступають: створення робочої групи вчителів «Педагогіка співробітництва»; проведення психолого-педагогічних семінарів-практикумів «Педагогічне спілкування», «Педагогічні ситуації і конфлікти», «Індивідуальні особливості учнів і прийоми педагогічної взаємодії» тощо; діагностика взаємин у системі «учитель-учень» і аналізі виявлених проблем на засіданнях педагогічної ради та в ході індивідуальних консультацій; вивчення «Я-концепції» педагогів з метою надання їм психокорекційної допомоги; робота групи

психотренінгу «Я – майстер своєї справи»; запровадження в роботу навчального закладу нетрадиційних форм організації та активних методів навчання вчителів з метою взаємного обміну соціально-рольовими функціями тощо.

Зазначимо, що до ефективних засобів методичної підтримки, які допомагають учителеві ефективно здійснювати самопрезентацію, слід віднести: методичні розробки інших кваліфікованих учителів; рекомендації зі здійснення самопрезентаційної діяльності; аналіз діяльності вчителів (із зазначенням позитивних сторін і помилок); вільний доступ до інформаційних ресурсів і мережі Інтернет тощо.

Варто відмітити важливу роль стимулювання зусиль учителя в процесі особистісного зростання, його самопрезентаційної діяльності, спрямованої на формування особистісно-професійного іміджу. Сам по собі процес методичної підтримки вже стимулює вчителя в його роботі. Стимулами також можуть бути: об’єктивна атестація; публічна похвала й різні нагороди, премії; об’єктивний контроль і оцінювання роботи.

Практика свідчить, що чи не найефективнішим стимулом для вчителя є хороший результат його особистої праці. Підкреслимо, що демонстрація успіху вчителя, його пропагування, сприяння розвитку творчого потенціалу, педагогічного артистизму є завданнями методичної підтримки самопрезентації вчителя.

Ми погоджуємося з думкою Л. Туріщевої [7] про те, що до ефективних умов здійснення методичної підтримки вчителів можна віднести такі, а саме:

1. Суспільні умови, що діють на рівні держави:

– висока планка вимог, що висуваються перед школою, пов’язаних із сучасною соціальною ситуацією;

– розробка принципів організації діяльності щодо зміни іміджу й статусу педагога в суспільстві й комплексу заходів щодо підвищення престижу вчительської професії;

– зміна ролі вчителя в педагогічній діяльності: перехід від виконання функцій, «передавача знань» до виконання функцій «актуалізатора розвитку».

2. Професійно-освітні умови, що діють на рівні професійної підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів:

– розробка нового змісту, методів і форм підготовки й підвищення кваліфікації вчителів із залученням методів і прийомів театрального мистецтва;

– діагностика самопрезентації вчителя;

– розробка спеціальних програм, зорієнтованих на розвиток самопрезентації вчителя.

3. Психологічні умови:

– забезпечення сприятливого середовища для розвитку самопрезентації вчителя;

– великий запас творчого потенціалу педагогічного колективу;

– доброзичлива психологічна атмосфера;

– створення активного, особистісного клімату;

– ставлення до вчителя як до самостійного, вільного діяча, генератора ідей;

– надання вчителям права на пошук і помилки в цьому пошуку;

– тактовність і неофіційність під час обговорення діяльності.

4. Організаційні умови:

– створення постійно діючих семінарів і майстерень;

– проведення психолого-педагогічних, дидактичних тренінгів;

– створення школи професійного зростання молодого вчителя;

– проведення інструктивно-методичних нарад;

– проведення заходів, що показують індивідуальність, своєрідність учителя, і конкурсів, що розкривають творчий потенціал учителів.

5. Управлінські умови:

– відбір учителя до навчального закладу за якостями особистості, а не за одним формальним показником (стаж, заслуги, досвід);

– встановлення з кожним учителем особистісно значущих індивідуальних відносин;

– зміна способів і прийомів атестації педагогів;

– включення показників, що характеризують рівень самопрезентації у внутрішньошкільну оцінку праці педагога, врахування під час оцінки діяльності вчителів критеріїв особистісного підходу (значимість для учнів, оригінальність, виразність тощо);

– заохочення творчих учителів.

У контексті розгляду піднятої проблеми важливим є визначення факторів, які сприяють і гальмують процеси методичної підтримки вчителів. Так, до факторів, які перешкоджають у наданні методичної підтримки, відносимо: відсутність системи роботи навчального закладу в даному напрямі; очікування готових шаблонів розв’язання проблем; недостатня увага з боку адміністрації; байдужість, інерція учителів тощо.

Проте факторами, що стимулюють роботу з надання методичної підтримки, на наш погляд, є: налагоджена система методичної роботи в навчальному закладі; наявність фахівців, у яких можна повчитися; вплив висококваліфікованих колег; підтримка адміністрації; налагоджена система стимулювання тощо.

Отже, можна стверджувати, що створення умов для задоволення потреб учителя в особистісному розвитку, його самореалізації, здійснення самопрезентаційної діяльності, підвищення професійної кваліфікації педагога відбувається через надання відповідної методичної підтримки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Успіх самопрезентації вчителя залежить від уміння представити, подати себе оточуючим, привернути до себе увагу. Розробка й апробація напрямів, умов, засобів методичної підтримки самопрезентації вчителя залежать від взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Результатом такої підтримки має стати особистісне зростання вчителя, підвищення його професійного рівня – вміння мислити, самостійно й оперативно приймати рішення, бути демократичним у спілкуванні, позитивно сприймати себе й оточуючих.

Перспективними напрямами дослідження даної проблеми можуть бути: встановлення ефективних умов самопрезентації вчителя; обґрунтування алгоритму створення позитивного іміджу вчителя залежно від форм самопрезентації; дослідження подальшого професійного становлення вчителя, його «Я-концепції» з метою встановлення соціально-психологічних чинників її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя [Електронний ресурс] / А. А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 391 с. – Режим доступу до кн.:
http://www.razym.ru/naukaobraz/obrazov/151523-a-a-kalyuzhnyy-psihologiya-formirovaniya-imidzha-uchitelya.html.

2. Калюжный А. А. Социально-психологические основы имиджа учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степени док. психолог. наук: спец. 19.00.05 «Социальнаяпсихология» / А. А. Калюжный. – Ярославль, 2006. – 51 с.

3. Коммуникативные упражнения [Электронный ресурс] / А. Я. Психология: – Режим доступа :
http://azps.ru/training/indexlo.html.

4. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті : навч. посіб. / В. В. Крижко. – 2-ге вид., допрац. – К. : Освіта України, 2005. – 256 с.

5. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

6. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М., 2000. – 368 с.

7. Туріщева Л. В. Творчість у педагогічній діяльності / Л. В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа», 2010. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Г. Козлова. Методическая поддержка самопрезентации учителя в учебном учреждении.

Статья посвящена актуализации проблемы методической поддержки учителя. Раскрыта сущность самопрезентации и методической поддержки; отображен коммуникативный аспект самопрезентации учителя и основы становления позитивной «Я-концепции». Отмечено, что методическая поддержка учителя, в соответствие с ее составляющими (организационной, информационной, научно-методической, правовой), направлена на организацию непрерывного образования с педагогическими и управленческими кадрами. Рассмотрены условия методической поддержки самопрезентации учителя: общественные условия, которые действуют на уровне государства, профессионально-образовательные условия, которые действуют на уровне профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров; психологические условия, организационные условия, управленческие условия.

***Ключевые слова**: самопрезентация, методическая поддержка, коммуникативные умения, «Я-концепция».*

SUMMARY

O. Kozlova Methodological support for teacher's self-presentation in educational institution.

The article is devoted to the actualization of methodical support of teacher's self-presentation. The concepts of self-presentation and methodical support are exposed in the article; communicative aspect of teacher's self-presentation and basis of formation of positive «Self-conception» are described. The author indicates that methodological support of a teacher, according to its components (organizational, informational, scientific, technical, legal), is aimed at organizing continuing education of teachers and administrative staff. Aspects of conditions teacher's methodical support: social conditions in force at the state level, vocational and educational conditions in force at the level of training and retraining of teachers, psychological conditions, organizational conditions, management conditions are considered.

***Key words**: self-presentation, methodical support, communicative skills, «Self-conception».*

УДК: 376.42:371.214

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

СИСТЕМА ІСТОРИЧНИХ ПОНЯТЬ У КУРСІ ІСТОРІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті досліджується проблема понять курсу історії спеціальної школи, проаналізовано дослідження науковців загальної та корекційної педагогіки, дається визначення терміну «поняття», вивчаються класифікації історичних понять, які використовуються в масових та спеціальних навчальних закладах, наведено конкретні приклади, розкривається ієрархія історичних понять, на основі якої побудована система понять та описуються взаємозв'язки між елементами понятійної системи курсу історії України для розумово відсталих дітей.

***Ключові слова:** історичні поняття, визначення, класифікація, система понять, розумово відсталі діти.*

Постановка проблеми. Одним із головних завдань спеціальної освіти, на сучасному етапі її розвитку, є формування всебічно розвинутої особистості, здатної успішно інтегруватися в суспільство. Допомогти у цьому розумово відсталій особі можуть різноманітні знання, вміння і навички, які розширюють її світосприйняття та можливості. Важливе значення серед них займають й історичні поняття.

Актуальність цієї проблеми підкреслюється труднощами формування історичних понять у старшокласників з вадами інтелекту, яким складно усвідомити важливість понять, які вивчаються, виділити істотні та другорядні ознаки, визначити їх місце і значення в історії.

Аналіз наукових досліджень. Вивчення історії розумово відсталими учнями передбачає опанування базовими знаннями. Оволодіння основами науки означає засвоєння системи понять. На думку О. О. Вагіна, І. В. Гіттіс, Г. В. Дружкової, В. Г. Карцова, І. М. Лебедєвої, Л. Г. Мельника, Н. В. Сперанської та інших усвідомлення понять є одним із найважливіших завдань шкільного курсу історії.

Поняття – це найвищий рівень узагальнення, характерний для словесно-логічного мислення. У понятті відображається сутність явищ і процесів.

С. О. Єжова [5, 167] вважала історичні поняття стрижнем системи наукових знань, засвоєння яких означає усвідомлення учнями найбільш важливих специфічних ознак історичних фактів, оволодіння історичними подіями і явищами в найбільш суттєвих зв’язках і відношеннях.

У роботах К. О. Баханова [1, 112], О. О. Вагіна [2, 234], Л. Г. Мельника [3, 156], О. І. Пометун і Г. О. Фреймана [4, 123], історичне поняття визначається, як усвідомлене, систематизоване знання про зв’язки, відношення, суттєві ознаки історичних явищ і процесів. Поняття є однією з форм відображення світу у свідомості людини, за допомогою якої засвоюється сутність явищ, процесів, узагальнюються їх суттєві сторони та ознаки. У довідникових джерелах під терміном «поняття» розуміється одна із форм мислення, результат узагальнення суттєвих ознак об’єкта дійсності.

За даними В. І. Бондаря і В. М. Синьова [6, 12] оволодіння поняттями передбачає опанування не лише системою суттєвих ознак певного історичного явища, але й створення конкретного образу на основі узагальненого відображення історичного процесу, у ході якого здійснюється перехід від простих до більш складних знань шляхом накопичення кількісних змін, які поступово призводять до якісних.

Проблему формування понять у навчанні історії розглядали методисти І. В. Гіттіс та В. Г. Карцов, які відмічали необхідність не тільки накопичення фактів та образів, але і їх первинного узагальнення і систематизації.

Мета статті – вивчити основні класифікації історичних понять, дослідити понятійні системи курсу історії спеціальної школи (на прикладі 7 класу) та взаємозв'язки між її елементами, які сприятимуть ефективнішому усвідомленню розумово відсталими учнями понять різного ступеня узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Поняття в методиці навчання історії класифікуються за декількома критеріями [1; 2; 4; 5;]:

1) за ступенем узагальнення: конкретно-історичні, тобто ті, що відбивають суттєві ознаки явищ, притаманних для конкретної історичної епохи («князь», «завод», «типографія»); загальноісторичні – поняття, що відбивають явища та процеси протягом декількох історичних епох («імперія», «республіка», «феодалізм», «середньовіччя», «народні повстання»); соціологічні – відбивають суттєві ознаки явищ та процесів, характерних для всього людства і є філософськими за своїм змістом («суспільство», «людство», «економіка», «культура», «знаряддя праці», «суспільний лад», «політична система»);

2) за характером змісту (відображення сфери суспільного життя в понятті): політичні або політико-правові («політична роздробленість», «ідеологія», «партія», «територіальна громада», «закон»); суспільні («селянські повинності», «вотчина»); економічні («ринкові відносини», «приватна власність», «господарство», «продуктивність праці»); культурні («православна віра», «література», «архітектура», «мистецтво»);

3) за діалектичним співвідношенням одиничного, особливого та загального в історії. Виділяють три види понять – поняття про події (одиничні, неповторні факти); поняття про явища (аналогічні, багато разів повторювані факти); поняття про процеси (ланцюжки фактів, взаємопов'язаних у часі причинами і наслідками).

Отже, головними ознаками класифікації історичних понять виступають: ступінь узагальнення, змістовне наповнення та специфіка фактів.

Через недорозвинення вербально-логічного мислення в учнів спеціальної школи виникають великі труднощі у засвоєнні понятійного апарату, зокрема під час роботи з термінами, які відображають суспільні, майнові, соціальні відносини, їх причинно-наслідкові зв'язки, що передбачають більш високий рівень вербалізації та узагальненості історичного процесу.

В. А. Лапшин і Б. П. Пузанов відмічають засвоєння розумово відсталими учнями лише 20 % понять суспільствознавчого характеру, 45% понять, що відображають суспільні відносини і 60% понять, які

характеризують соціально-майнові відносини. Тому автори запропонували основним критерієм класифікації історичних понять у роботі з цією категорією дітей – рівень їх засвоєння, виокремивши чотири групи:

1) поняття, які відображають конкретні історичні об'єкти і мають опору на наочно-почуттєвий досвід дитини (пам'ятники матеріальної культури, які можна спостерігати натурально або через образну наочність);

2) поняття, що відображають майнові та соціальні відношення людей («феодал», «селянин», «поміщик», «кріпак», «капіталіст», «робітник») і пов'язані з ними різні форми експлуатації («панщина», «продподаток»);

3) поняття, які характеризують тип влади, політичний лад, систему суспільних відносин («царизм», «самодержавство», «демократія»);

4) поняття суспільствознавчого характеру («стани», «класи», «право»).

Як бачимо, групування понять за ступенем узагальненості і класифікація В. А. Лапшина і Б. П. Пузанова мають багато спільного, виділяючи конкретно-історичні, загальноісторичні, які відображають політичні, соціально-економічні відношення людей протягом певного історичного періоду та соціологічні поняття, що відбивають процеси характерні для всього людства.

На думку В. П. Єгорової, ієрархія понять у таких системах повинна залежати від вимог програми, змісту навчального матеріалу, від характеру понять і ступеня їх узагальнення.

Серед низки існуючих класифікацій історичних понять у нашому дослідженні логічним буде використання понять за ступенем узагальнення. Ця класифікація створена на основі поділу понять на конкретні й абстрактні, де абстрактні поняття поділені на дві підгрупи залежно від ступеня загальності: менш (загальноісторичні) та більш загальні (соціологічні).

Для визначення системи понять з історії у 7 класі нами були проаналізовані програма і тексти підручника «Оповідання з історії України. 7 клас». Основними розділами курсу є «Україна в далекому минулому» і «Київська Русь». Розділ «Україна в далекому минулому» вивчається 11 годин і складається з теми «Від найдавніших часів до встановлення державності». Розділ «Київська Русь» вивчається 24 години і складається з тем «Виникнення давньоруської Київської держави» (8 годин), «Розквіт давньоруської Київської держави» (9 годин), «Ослаблення Київської держави» (4 годин), «Падіння Київської держави» (3 години). На вивчення інших тем і розділів виділяється набагато менше часу («Галицько-Волинська держава» – 4 години, «Україна у складі Литовської держави» –

3 години, «Подорож у козацькі часи» – 4 години та ін.), а їх зміст відрізняється лише конкретно-історичними поняттями.

Аналіз тексту підручника дає підстави стверджувати, що на початковому етапі вивчення історії розумово відсталі семикласники знайомляться з історичними поняттями різного рівня узагальнення. Звичайно, конкретно-історичні поняття кількісно переважають решту. Зокрема, у вищезазначених розділах вони становлять 84 %, загальноісторичні – 11 %, соціологічні – 5 % (табл. 1).

Таблиця 1

Співвідношення історичних понять

№ п/п	Поняття за рівнем узагальнення	Кількісний показник	Показник у %
1	Конкретно-історичні поняття	257	84
2	Загальноісторичні поняття	35	11
3	Соціологічні поняття	14	5
4	Всього	306	100

До системоутворюючих понять у спеціальній школі, на нашу думку, відноситься поняття «держава», яке розглядається у 48% оповіданнях, а у 12% використовуються однопорядкові поняття «Вітчизна», «Батьківщина», «країна». Також до опорних понять ми відносимо поняття «культура» (12%), «політика» (12%). Такі поняття, як «соціальна нерівність», «клас», «влада» не часто зустрічаються в текстах, але є родовими по відношенню до видових понять, наприклад: влада князя, влада боярина, влада митрополита, влада переможця тощо.

Вищезазначені поняття формуються у розумово відсталих учнів протягом усіх років вивчення історії. Наприклад, особливості існування державності на українських землях учні вивчають у 7–9 класах, розглядаючи її виникнення у східних слов’ян, розквіт і ослаблення у часи Київської Русі і Галицько-Волинського князівства, занепад у добу Великого князівства Литовського і Речі Посполитої, відродження у епоху Гетьманщини, втрату автономії у складі Російської та Австро-Угорської імперії, боротьбу за державність у 20-ті роки XIX століття, утворення радянської держави у складі СРСР і проголошення України – незалежною державою. Поняття «держава» тісно пов’язане з іншими соціологічними поняттями («культура», «політика», «релігія», «соціальна нерівність», «влада»), які також формуються протягом тривалого часу.

Велике значення у засвоєнні розумово відсталими учнями специфічних ознак історичних фактів відіграють загальноісторичні поняття. На нашу думку,

важливими у 7 класі є поняття: «плем'я», «східні слов'яни», «майнове розшарування», «родоплемінний поділ держави», «феодал», «підневільна праця», «територіальний поділ держави», «Київська держава», «християнство», «культурне піднесення», «економічний розвиток», «міжусобна боротьба», «політична роздробленість», які узагальнюють факти і явища української історії IX-XII століть і сприяють відображенню в свідомості школярів історичних подій та явищ у найбільш суттєвих зв'язках.

Формування загальноісторичних і соціологічних понять базується на засвоєнні учнями з вадами інтелекту конкретно-історичних понять. Ці поняття відображають зовнішні ознаки конкретних предметів, фактів і явищ характерних для певного періоду історії окремої країни. Вони порівняно прості і на думку В. А. Лапшина, Л. В. Петрової, Б. П. Пузанова повинні розкриватися у межах одного уроку з подальшим закріпленням і корекцією.

Таким чином, на вершині «понятійної піраміди» знаходяться соціологічні поняття, які формуються на матеріалі всього курсу історії. Загальноісторичні поняття, які мають менший рівень узагальнення, усвідомлюються розумово відсталими учнями протягом одного-двох розділів. Конкретно-історичні поняття вивчаються і закріплюються протягом одного-декількох уроків (рис. 1).

Як бачимо, у центрі «понятійної піраміди» знаходяться загальноісторичні поняття. Вони формуються тривалий час і, на наше переконання, саме вони є ключовими і базовими для подальшого формування соціологічних понять. Незнання окремого конкретно-історичного поняття суттєво не вплине на рівень усвідомлення історичних знань, але плутанина в загальноісторичних поняттях матиме негативний вплив на формування соціологічних понять, що підкреслить низький рівень засвоєння розумово відсталими учнями основ історичної науки.

Рис. 1. «Понятійна піраміда» курсу історії

Поняття різного рівня узагальнення пов'язані між собою і можуть бути присутніми в різних понятійних системах. Наприклад, низка конкретно-історичних понять, які вивчаються у 7 класі, «князь», «віче», «боярин», «селянин», «ремісник», «війна», «кордон», «дружина», «військовий похід», «урядник», «данина», «купець», «фортеця», «волость», «місто», «село», «удільний князь», «воєвода», «вотчина» та інші сприяють, у різній мірі, засвоєнню таких загальноісторичних понять, як «майнове розшарування», «землеволодіння», «феодал», «знать», «грошова система», «підневільна праця», «родоплемінний устрій», «територіальний поділ», «економічний розвиток» тощо. Відповідно, вищезазначені поняття входять у систему історичних понять, які формують соціологічне поняття «держава». Але вони сприяють формуванню й інших соціологічних понять, таких як «культура» (матеріальна і духовна), «політика», «соціальна нерівність», «влада» тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Курс історії у 7 класі містить декілька систем історичних понять, які доповнюють одна одну і тісно взаємопов'язані між собою. Низка конкретно-історичних і загальноісторичних понять входять до різних понятійних систем і впливають на формування у розумово відсталих учнів понять більш вищого рівня узагальнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баханов К. О. Організація особистісно орієнтованого навчання : порадник молодого вчителя історії / К. О. Баханов. – Харків : Основа, 2008. – 159 с.
2. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / А. А. Вагин. – М. : Просвещение, 1968. – 431с.
3. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. – К. : Вища школа, 1974. – 224 с.
4. Методика навчання історії в школі / [авт. тексту : О. І. Пометун, Г. О. Фрейман]. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
5. Методика преподавания истории в средней школе : учебное пособие / [С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др.]. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
6. Формування історичних понять в учнів шостих – восьмих класів допоміжної школи : (методичний лист) / [підгот.: В. М.Синьовим, В. І. Бондарем]. – К., 1973. – 52 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. Н. Косенко. Система исторических понятий в курсе истории специальной школы.

В статье исследуется проблема понятий курса истории специальной школы, проанализированы исследования ученых общей и коррекционной педагогики, дается определение термина «понятие», изучаются классификации исторических понятий, используемые в массовых и специальных учебных заведениях, приведены конкретные примеры, раскрывается иерархия исторических понятий, на основе которой построена система понятий и описываются взаимосвязи между элементами понятийной системы курса истории Украины для умственно отсталых детей.

Ключевые слова: *исторические понятия, определение, классификация, система понятий, умственно отсталые дети.*

SUMMARY

J. Kosenko. System of historical concepts in the course of history of special schools.

The article studies the problem of concepts of the course in the history of special schools, analyzed researches of the scientists of common and special education, defines the term «concept», studies the classification of historical concepts, used in mass and special schools, are given specific examples, disclosed hierarchy of historical concepts on which is built the system of concepts and describes the relationships between elements of conceptual systems of the course in the history of Ukraine for mentally retarded children.

Key words: *historical concept, definition, classification, system of concepts, mentally retarded children.*

УДК 378.1.:004

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

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглядаються теоретико-методологічні основи евристичного навчання: його сутність, науково-педагогічна концепція та дидактичні можливості в активізації пізнавальної діяльності учнів. Представлено характеристику евристичних методів навчання, зокрема методів «вживання», «вигадування», «якби», «гіперболізації», «аглютинації», «інверсії», «синектики». Висвітлено роль евристичних методів навчання, зокрема, евристичних запитань у формуванні вміння учнів здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати й оцінювати її, самостійно застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності. Розглянуто сутність евристичної (сократівської) бесіди як одного з провідних чинників активізації пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова*: творчість, творча діяльність, евристичне навчання, дидактична евристика, евристичні методи навчання, евристичні запитання, евристична бесіда, активізація пізнавальної діяльності учнів.*

Постановка проблеми. Розвиток освіти незалежної України в умовах поширення й поглиблення процесів глобалізації та інтеграції вимагає уважного ставлення й використання інноваційного досвіду освіти і виховання. Самоствердження українців у європейській спільноті передбачає виховання творчої, мислячої людини, яка здатна креативно мислити у відкритих ситуаціях. Провідна роль у реалізації цих завдань належить освіті.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. «У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності» [2, 76].

Згідно з гуманістичною парадигмою, що склалася на сьогодні, провідними засадами освіти є принципи евристичності та суб'єктності. Вони, у свою чергу, вимагають, щоб творчість стала невід'ємною частиною навчання, його сутністю та змістом. Це насамперед пов'язано з тим, що оволодіння новими знаннями й уміннями в сучасних умовах глобальної інформатизації й гуманітаризації по суті має такі ж етапи, як і творчий процес [5].

Аналіз актуальних досліджень. Нагальність роботи підтверджується наявністю наукових дискусій навколо питання щодо застосування евристичних методів у загальноосвітніх школах та активізації пізнавальної діяльності учнів.

Питання евристичного навчання розглянуто у працях В. Андрєєва, П. Каптєрєва, Ю. Кулюткіна, М. Лазарєва,В. Лозової, А. Хуторського та ін.

У наукових роботах провідні вчені засвідчують, що творчість – найбільш складне, але найменш досліджене психічне явище. Потреба в осмисленні природи творчої активності виникла в результаті необхідності впливу на творчу діяльність з метою підвищення її ефективності.

Творча діяльність особистості спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше матеріальних і духовних цінностей. Мотивація до творчості ґрунтується на осмисленій потребі працювати та творити новий продукт. На відміну від рутинної роботи, вона є живою потребою людини і відновлює її сили, здатність до праці. У цьому й полягає феномен творчості.

На думку дослідника О. Скафа, залучення учнів до творчої діяльності можливо здійснити тільки завдяки включенню до змісту освіти різних евристичних і створення спеціальних умов для розвитку творчості учнів. Проведений зазначений автором аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що в основі евристичного підходу лежить психологія творчого мислення, процедура пошуку нового, намагання формалізації творчої діяльності. Навчально-пізнавальна евристична діяльність учнів спрямована на їх інтелектуальний розвиток, на самостійне творче здобування, перетворення й використання знань, навичок та умінь особистості, яка може адаптуватись у сучасному інформаційному просторі, що швидко змінюється [6, 7].

В. Введенський, досліджуючи формування евристичної діяльності старшокласників у процесі навчання, довів, що евристична діяльність учнів ефективна для розвитку таких творчих здібностей: до переносу знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; до подолання інерції мислення; до фантазії, критичності мислення, здібності до оцінюючих суджень; до допитливості; творчого інтересу; до генерації ідеї; висунення гіпотез [1, 13].

Науковці зазначають, що пріоритет особистісно-творчого розвитку учня, проголошений на державному рівні, необхідність підготовки учня до сучасного гіперінформаційного світу не реалізуються в повній мірі. Дисбаланс між потребами учня в самореалізації та умовами навчання у школі є однією з найбільших проблем сучасної освіти. Її вирішення полягає у знаходженні педагогічних підстав, умов і технологій, за яких можливе поєднання індивідуально-творчої самореалізації учнів з одночасним оволодінням культурно-історичною спадщиною людства, в тому числі й освітніми стандартами.

Проведений аналіз науково-методичної літератури з питань евристичного навчання засвідчує, що його дидактичні можливості є широкими і можуть забезпечити належний рівень підготовки учнів, оскільки в евристичному навчанні реалізується стабільність і глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня. Таким чином його пізнавально-творча (пошукова, дослідницька, конструктивна) діяльність виводиться на перше місце у системі навчання.

Проте недостатня увага дослідників, на нашу думку, приділяється саме активізації пізнавальної діяльності учнів в умовах евристичного навчання.

Мета статті – проаналізувати досвід в активізації пізнавальної діяльності учнів в умовах евристичного навчання.

Виклад основного матеріалу. Сучасний гіперінформативний та швидкоплинний час вимагає активної, творчої, діяльної людини, яка здатна акумулювати, творчо обробляти вже наявну інформацію та поповнювати скарбницю знань, примножуючи досвід поколінь. Провідна роль у реалізації цих завдань належить освіті.

Школа повинна підготувати учня до самостійного дорослого життя, забезпечити знаннями й уміннями, які необхідні людині для нормального функціонування в умовах конкурентної боротьби та реалізації потенційних можливостей особистості. Усе це добре знана теорія, але практика дає інші результати – більшість випускників не здатні самостійно творчо мислити та губляться в сучасному світі, не реалізовуючи себе. Саме тому найважливішим завданням реформування освіти залишається пошук найбільш ефективного способу навчання. Певним виходом з даної ситуації, на думку вчених, є запровадження евристичного навчання в умовах сучасної школи.

Слово «евристика» в перекладі з грецької мови означає відкриття. Отже, евристика – це наука про відкриття нового, раніше невідомого.

«Батьком» евристичного навчання вважають Сократа, який разом з співрозмовником шляхом особливих запитань і міркувань приходили до

народження знань. У сучасній педагогіці під евристикою розуміють: здогадки, що базовані на загальному досвіді вирішування задач; прийом чи сукупність логічних прийомів для вирішення задач, виконання теоретичних досліджень, моделювання; метод спроб і помилок; діяльність, яка характеризує процес продуктивного творчого мислення, натхненного дослідженнями; метод навчання, наприклад дискусії; наукову галузь, яка вивчає специфіку творчої діяльності; науку про творчість.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, необхідно базуватися на визначенні евристики як направленості діяльності, яка орієнтована на створення особистістю суб'єктивного або об'єктивного нового значущого продукту, який стимулює і активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Ще Я. Коменський закликав учителів навчати своїх учнів так, щоб вони досліджували і пізнавали самі предмети, а не запам'ятовували тільки спостереження і пояснення. Таким чином, ще здавна навчання учнів спрямовувалося на їх творчу самореалізацію, розвиток їх креативного потенціалу, створення власного освітнього продукту.

Евристичне навчання – оригінальна науково-педагогічна концепція, яка пропонує учням самостійно «відкривати знання», порівнюючи їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію власної освіти.

Основна ідея евристичного навчання – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного учня, обумовлена цим поставка його пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності на перше місце в усій системі навчання [3, 175]. Ця інноваційна освітня технологія передбачає, насамперед, уміння учнів виявляти проблему, визначати мету, завдання і безпосередньо знаходити свої варіанти її розв'язання. В умовах евристичного навчання учні самостійно справляються з поставленими завданнями та проявляють творчі вміння.

Основний критерій оцінки в умовах евристичного навчання – особистісне зростання учня, порівняння його із самим собою за певний період навчання.

Межі застосування дидактичної евристики визначаються конкретним учителем, батьком або школою, котрі вибирають орієнтацію на розвиток обдарованості учнів і продуктивний тип освіти. Самі учні, як правило, із задоволенням сприймають можливість творчого самовираження, досягаючи та перекриваючи при цьому загальноприйняті освітні нормативи.

Евристичні форми заняття включають відповідні методи навчання. Сутність евристичних методів навчання полягає у взаємодії викладача й учнів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично. Евристичні методи використовують також з метою організації самостійної роботи учнів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань.

Викладач, визначивши обсяг, рівень складності навчального матеріалу, подає його у формі евристичної бесіди, дискусії чи дидактичної гри, поєднуючи часткове пояснення нового матеріалу з постановкою проблемних питань, пізнавальних завдань чи експерименту. Це спонукає учнів до самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами активного мовленнєвого спілкування, постановки й вирішення навчальних проблем. Розглянемо особливості деяких евристичних методів навчання.

Метод «вживання». За допомогою чуттєво-образних і уявних представлень учень намагається «перенестися» в об’єкт, що вивчається, відчути і пізнати його зсередини. Уживатися в суть свічки, дерева, каменю, кішки, хмари і інших освітніх об’єктів допомагає застосування словесних приписів типу: «Уявіть собі, що ви та рослина, яка стоїть перед вами, ваша голова – це квітка, тулуб – стебло, руки – листя, ноги – корені». За умови правильного застосування методу учень намагатиметься «побачити» відповідь чи принаймні задати собі запитання.

Метод «вигадування». Створення нового, не відомого раніше продукту в результаті певних розумових дій. Дітьми використовується заміщення якостей одного об’єкту якостями іншого з метою створення нового об’єкту; відшукування властивостей об’єкту в іншому середовищі; зміна елементу об’єкту, що вивчається, і опис властивостей нового, зміненого. Наприклад: «Придумайте незвичайні назви своїм творам, віршам, оповіданням, малюнкам»; «Уявіть, що колобок потрапив до річки, як він буде там поводитися»; «Які будуть властивості трикутника, якщо його кути будуть не гострі або тупі, а закруглені?».

Метод «Якби». Учням пропонується скласти твір або намалювати картину про те, що станеться, якщо у світі що-небудь зміниться. Виконання учнями подібних завдань не лише розвиває їх, а й змушує заглибитись у предмет, що вивчається.

Метод «гіперболізації» передбачає збільшення або зменшення об’єкту пізнання, його окремих частини або якості. Тобто, придумується щонайдовше слово, щонайменше число; зображаються інопланетяни з великими головами або малими ногами.

Метод «аглютинації». Учням пропонується з'єднати непоєднувані в реальності якості, властивості, частини об'єктів і зобразити їх, наприклад, гарячий сніг, вершину прірви, об'єм порожнечі, солодку сіль, чорне світло, силу слабкості, літаючого ведмедя, дерево, що вилітає з труби, а потім описати їх, аналізувати творчу роботу інших.

Метод «інверсії», або метод звернень пропонує звернення до предмета з іншого боку, розгляд його з нового кута зору.

Метод «синектики» (Дж. Гордон) базується на методі мозкового штурму, різного виду аналогії (словесної, зворотної, особистої), інверсії, асоціацій та ін. Спочатку обговорюються загальні ознаки проблеми, висуваються і відсіваються перші рішення, генеруються і розвиваються аналогії, використання аналогій для розуміння проблеми, вибираються альтернативи, шукаються нові аналогії, повертаються до проблеми[4].

Такий широкий інструментарій евристичного навчання створено для розвитку творчої особистості. Він здатен активізувати пізнавальну діяльність учнів, тобто підвищити рівень усвідомленого пізнання об'єктивно-реальних закономірностей у процесі навчання.

Загальновідомо, що основна мета роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку їх творчих здібностей. З психології відомо, що здібності людини, в тому числі і учнів, розвиваються в процесі творчої діяльності. Саме таку діяльність і забезпечує евристичне навчання.

Підсумовуючи вищезазначене, додамо, що евристичне навчання оперує досить широким колом форм та методів навчання, які спрямовують учня до творчості, активізують його пізнавальні можливості, його пізнавальну діяльність. Методи евристичного навчання спрямовані на різнопланове засвоєння матеріалу та здобуття власного досвіду в процесі творчого моделювання.

Тобто, евристичне навчання має розвинений апарат методів навчання. Більшість з них винайдені нещодавно, але існує евристичний метод, який не втрачає своєї актуальності уже понад дві тисячі років. Це метод евристичних запитань.

Цей метод спирається на твердження, що для відшукування відомостей про яку-небудь подію або об'єкт задаються наступні сім ключових питань: Хто? Що? Навіщо? Де? Чим? Як? Коли?. Парні поєднання питань породжують нове питання, наприклад: Як-Коли?. Іноді, стверджують дослідники, достатньо п'яти конструктивних запитань: Хто? Що? Де? Коли? Як (З якою метою)? Відповіді на ці питання і їх всілякі поєднання породжують незвичайні ідеї і рішення стосовно досліджуваного об'єкту.

Прообразом сучасного методу запитань є метод запитань і міркувань Сократа, або, іншими словами, «Сократівська іронія». Відомо, що давньогрецький філософ приводив своїх учнів до істинного судження через діалог. Він спочатку ставив загальне питання, а отримавши відповідь, знову наводив уточнююче питання і так до отримання остаточної відповіді.

Варто відзначити, що евристичні питання широко використовував у своїй науковій і практичній діяльності ще давньоримський філософ Квінтіліан. Він рекомендував усім великим політичним діячам для збору досить повної інформації про якусь подію поставити перед собою сім ключових (евристичних) питань і відповісти на них.

Суть евристичної (сократівської) бесіди полягає в тому, що вчитель уміло сформульованими запитаннями скеровує учнів на формування нових понять, висновків, правил, використовуючи набуті знання, спостереження. До неї вдаються лише за умови належної підготовки вчителя, досконалого володіння ним методикою навчання й відповідного рівня мислення учнів. Цей метод цінний у тому разі, якщо вчитель за допомогою правильно дібраних запитань і правильного ведення всієї бесіди вміє залучити всіх учнів класу до активної роботи. Для цього необхідне знання психологічних особливостей кожного учня й відповідний добір різних шляхів запитально-відповідальної форми навчання.

Метод евристичних запитань також доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації чи упорядкування вже наявної інформації в самому процесі рішення творчої задачі. Евристичні запитання служать додатковим стимулом, формують нові стратегії і тактики рішення творчої задачі. Не випадково в практиці навчання їх також називають навідними запитаннями, тому що вдало поставлене педагогом запитання наводить учня на ідею рішення, правильну відповідь.

Для визначення відмінності евристичних запитань від неевристичних використовують поняття «відкрите» запитання, тобто запитання без заданого напряму пошуку відповіді, коли учню відкриті різні шляхи і засоби його розв’язання.

Перевага методу евристичних запитань полягає в його простоті й ефективності для рішення будь-яких задач. Вони не потребують додаткової наочності чи використання інноваційних технологій, а лише педагогічної майстерності вчителя. Евристичні запитання особливо розвивають інтуїцію, мислення, логічну схему рішення творчих задач.

Евристичні запитання дозволяють логічно будувати відповідь, конструктивно відповідати на запитання, комплексно пізнавати предмет

дослідження. Набір п'яти питань здатен всебічно описати предмет та знайти його суть без зайвої інформації.

Наявність основних типів мисленнєвої діяльності людини і багатоманітність наступних результатів зближують метод евристичних запитань з майбутнім дорослим життям особистості. Цей факт має важливе значення в процесі активізації пізнавальної діяльності учнів. Адже організація навчально-виховної ситуації за принципом наближення до життя змушує учнів активно включатися в навчальний процес та формувати новий образ професійної діяльності. Чим активніше протікає цей мисленнєвий та практичний навчально-пізнавальний процес, тим продуктивніші його результати. В учнів починають формуватися більш стійкі переконання і, звичайно, розширюється професійний багаж знань.

Проблематичний характер питань, індивідуально-творчий підхід до їх вирішення активізують пізнавальну сферу учня, змушують глибше пізнати той чи інший процес, об'єкт. За допомогою комплексу евристичних запитань учні отримують нові знання не у вигляді готових формулювань учителя, а в результаті власної активної пізнавальної діяльності. Особливість застосування цього методу в тому, що він має бути спрямованим на рішення відповідних специфічних дидактичних завдань: руйнування невірних стереотипів, формування творчого мислення тощо.

Важливо зазначити, що творчий пошуковий характер, елементи аналізу і узагальнення, частково-дослідницький характер, який носять евристичні запитання, є ще одним принципом активізації пізнавальної діяльності учнів.

Висновок. Отже, евристичні запитання як один із методів евристичного навчання – це коло проблемно-пошукових завдань, які розвивають творче мислення особистості, логічну побудову відповіді, формують комплекс психологічних якостей учня, активізують його пізнавальну діяльність та готують до професійної діяльності. Вони повинні стати одним із поширених методів у практиці викладання навчальних предметів, адже оперують цілим комплексом когнітивних, пізнавальних, творчих особливостей, які залучають учня до активної співпраці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский В. Н.Формирование эвристической деятельности старшекласников в процес се обучения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Н. Введенский. –Новосибирск, 1999. – 16 с.

2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76 – 80.

3. Гриненко І. В. Евристичний метод як засіб організації творчої навчальної діяльності на факультеті іноземних мов // Науковий часопис : зб. наук. праць. Випуск 3 (13) / [Редкол.; О. Г. Мороз (відпов. ред.) та ін.]. – К. : НПУ, 2005.– 290 с.

4. Кудрявцев В. Общая педагогика [Электронный ресурс] / В. Кудрявцев. – Режим доступа :

http: //paidagogos. com /.

5. Лазарєв М. О. Творчість як провідний чинник самореалізації особистості // Педагогічні науки : Зб. наук. праць / [Редкол.; М. О. Лазарєв (відпов. ред.) та ін.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2006. – 352 с.

6. Скафа О. І. Теоретично методичні основи формування прийомів евристичної діяльності в процесі вивчення математики в умовах впровадження сучасних технологій навчання : автореф. дис. ... доктора пед. наук / О. І. Скафа. – К., 2004. – 33 с.

РЕЗЮМЕ

О. Б. Кривонос. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях эвристического обучения.

В статье рассматриваются теоретико-методологические основы эвристического обучения: его сущность, научно-педагогическая концепция, дидактические возможности в активизации познавательной деятельности учащихся. Представлена характеристика эвристических методов обучения, а именно: методов «воплощения», «выдумки», «если бы», «гиперболизации», «аглютинации», «инверсии», «синектики». Раскрыта роль эвристических методов обучения, таких как эвристические вопросы в формировании умений учащихся искать информацию в различных источниках, усваивать, пополнять и оценивать ее, самостоятельно использовать способы познавательной и творческой деятельности. Рассмотрена сущность эвристической (сократовской) беседы как одного из ведущих факторов активизации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: *творчество, творческая деятельность, эвристическое обучение, дидактическая эвристика, эвристические методы обучения, эвристические вопросы, эвристическая беседа, активизация познавательной деятельности учащихся.*

SUMMARY

O. Kruvonos. Activation of students' cognitive activity in terms heuristic studies.

In the article theoretical-methodological bases of heuristic studies such as: its essence, a scientifically-pedagogical conception and didactics possibilities in activation of students cognitive activity is examined. Description of heuristic methods of studies is presented, in particular, methods of the «use», «thinking of», «if», «exaggeration», «agglutination», «inversion», «synectics». The role of heuristic methods of studies are reflected, in particular, heuristic questions in forming of students' ability to obtain information from different sources, to master, to fill up and estimate it, to apply the methods of cognitive and creative activity independently. The essence of heuristic (Sokrativska) conversation is considered as one of the leading factors of activation of students'cognitive activity.

Key words*: work, creative activity, heuristic studies, didactics heuristic, heuristic methods of studies, heuristic questions, heuristic conversation, activation of students' cognitive activity.*

УДК 159.952.13-057.874:796.81

С. О. Саєнко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ВІЛЬНОЇ БОРОТЬБИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Автор статті досліджує процес формування стійкого інтересу до занять вільною боротьбою в молодших школярів. Проаналізовано визначення понять «інтерес», «пізнавальна діяльність», «пізнавальна активність» у сучасній психології й педагогіці. Простежено чіткий взаємозв'язок між формами й методами організації занять із вільної боротьби та формуванням інтересу до них у молодших школярів. Подано рекомендації щодо організації навчально-тренувального процесу, з використанням комплексу методів, що стимулюють емоційний і спортивно-результативний компоненти та сприяють розвитку мотиваційних установок, інтересу до занять спортом у юних борців.

***Ключові слова**: вільна боротьба, молодші школярі, інтерес, мотивація, діяльність, активність, навчально-тренувальний процес.*

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток сучасного спорту і проблема подальшого підвищення рівня спортивних досягнень повинна зводиться не тільки до пошуку нових методів тренування, але і до методів, які стимулюють рівень інтересу до спортивної діяльності. Контроль і управління компонентами, що стимулюють інтерес до обраного виду діяльності спортсменів-початківців, є необхідною умовою для вирішення практичних завдань підвищення ефективності діяльності.

Серед різних мотиваційних аспектів провідна роль приділяється інтересам. Проблема інтересів у психології розроблена недостатньо повно. Перш, ніж розглядати проблему формування інтересів, слід зупинитися на понятті, визначенні і характеристиці інтересу як компоненті спрямованості особистості. Категорія «інтересу» досліджується багатьма гуманітарними науками: філософією, психологією, педагогікою. Такий багатоаспектний підхід говорить про велике значення і важливу роль інтересу в життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Пізнавальна діяльність характеризується пізнавальною активністю і пізнавальним інтересом [10, 55]. Необхідно відзначити, що низка авторів уважають, що пізнавальна активність є як би умовою задоволення інтересу, а інтерес, у свою чергу, стимулює активні прояви людини. Наприклад, С. Л. Рубінштейн розглядає інтерес як прояв розумової та емоційної активності [9]. О. Г. Козленко визначає інтерес як одну зі значущих властивостей спрямованості особистості, тісно пов'язаний з іншими властивостями і опосередкований ними [4]. Виступаючи складним і значущим для особистості утворенням, інтерес, на думку

Г. І. Щукіної, являє собою: вибіркову спрямованість людини, її уваги, думок, помислів на об'єкти і явища навколишнього світу; прагнення, потреба особистості займатися саме даною сферою дійсності або даною діяльністю, яка приносить задоволення; потужний стимул активності особистості під впливом якої всі психічні процеси протікають особливо напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною; як особливе вибіркове ставлення до навколишнього світу, його об'єктів, явищ, процесів, як активне емоційно-пізнавальне ставлення людини до світу [11, 60–62]. Займаючись вивченням пізнавальних інтересів, психологи виділяють їх в особливу галузь інтересів людини. Інтерес до предметів, об'єктів, явищ навколишньої дійсності свідчить про прагнення людини як можна глибше, детальніше пізнати, вивчити. На думку В. А. Соловйової [8, 12], М. Т. Лук'янової [10], сутність пізнавального інтересу полягає в тому, що об'єктом його стає сам процес пізнання, який характеризується прагненням проникнути в сутність явищ, а не просто бути споживачем інформації про них [5].

Мета статті – вивчити і проаналізувати мотиви, що спонукають школярів займатися фізичною культурою і спортом.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши психолого-педагогічні дослідження з даної проблеми, можна зазначити, що думки різних авторів зводяться в основному до двох визначень. Інтерес – це спрямованість свідомості, психічних процесів на предмети і явища навколишнього світу [2; 7–9; 11]. Інтерес – це ставлення особистості до предмету, об'єктів, видів діяльності, викликане свідомістю його життєвої важливості і емоційної привабливості [6; 11; 2]. Дана теза розкриває вивчення інтересів з позиції стану особистості. Вводиться два поняття інтересу як стану і як властивості. Інтерес як стан (емоційно-пізнавальне) характеризується інтенсивною увагою людини до предмета інтересу. Увага викликається і підтримується задоволенням, яке залишає цікавий предмет або людина. Інтерес як стійка властивість особистості – це потреба в предметі інтересу, який викликає переживання. Б. І. Додонов уважає, що інтерес, як властивість особистості формується й проявляється через певний інтерес стан. Такий підхід до проблеми інтересу дозволяє досліднику зрозуміти виникнення інтересу, як стану, щоб у подальшому перейти до формування в суб'єкта інтересу як властивості особистості [3]. Інтереси змушують особистість активно шукати шляхи і способи задоволення виниклої спраги знання і розуміння [11]. Спонукати до навчання, виховувати інтерес до предмета пізнання – це, значить, створювати умови і ґрунт для розвитку активності і самостійності [1]. Для

цього необхідно не тільки знання закономірностей розвитку і виховання інтересу, а й уміння практично вирішувати ці завдання з урахуванням особливостей формування особистості. Інтереси є специфічними мотивами культурної та пізнавальної діяльності. Як зазначалося вище, проблема пізнавальної активності і пізнавального інтересу як спонукача цієї активності, привертала багатьох дослідників. Фундаментальні праці в цій галузі належать Г. І. Щукіній. Незважаючи на те, що предметом її досліджень є вивчення пізнавальних проявів дітей дошкільного віку, вони містять цілу низку базових, фундаментальних положень, які лягли в основу вивчення пізнавальних проявів дітей молодшого шкільного віку. Розглядаючи ці дві категорії (пізнавальний інтерес і пізнавальну активність) Г. І. Щукіна [11, 18–21] встановлює між ними найтісніший взаємозв'язок. Визначаючи пізнавальну активність як особистісне утворення, висловлює передусім чергу інтелектуальний відгук на процес пізнання, його пізнавальну спрямованість, автор вказує на обумовленість пізнавальної активності не чим іншим, як пізнавальним інтересом. Прагнення до його задоволення і певний емоційний підйом виділяються як характеристики пізнавального інтересу. Виходячи з цих характеристик, Г. І. Щукіною визначені компонентні складові пізнавального інтересу: інтелектуальний, вбачається в інтелектуальній діяльності, протікає під впливом пізнавального інтересу, який проявляється в активному пошуку вирішення проблеми, дослідницькому підході, готовності до вирішення пізнавальних завдань; емоційний, що виявляється в емоціях подиву, почутті очікування нового, відчутті інтелектуальної радості, успіху; регулятивний (вольовий), пізнавальний акт, який відбувається під впливом пізнавального інтересу від початкового етапу (постановки цілі, завдання) до завершення бажаним, очікуваним результатом, представляє собою своєрідний покроковий рух, супроводжуваний вольовою спрямованістю, подоланням малих і великих труднощів, перешкод у процесі вирішення розумового, інтелектуального завдання. Центром пізнавального інтересу, на думку автора, є розумові процеси, яким інтерес надає емоційне забарвлення, що, у свою чергу, підвищує продуктивність розумової діяльності. У результаті дитина виявляється здатною до досить тривалої і стійкої зосередженості уваги, вольового зусилля, прояву самостійності у процесі розв'язання інтелектуального завдання [1]. Пережиті при цьому позитивні емоції – здивування, радість успіху, гордість у разі перемоги, заохочення з боку оточення створюють упевненість у своїх силах, підкріплюють і стимулюють

пізнавальну активність [3, 45–53]. Таким чином, інтелектуальна, вольова і емоційна сторони пізнавального інтересу складають не його частини, а єдине взаємопов'язане ціле [11]. Поняття інтересу в структурі особистості продуктивно розглядати на рівні мотиваційної та емоційної привабливості об'єкта, а вже потім приходить усвідомлення його життєвої значущості [7, 122]. Хід формування інтересу може бути і зворотним, від усвідомлення життєвої значущості до захоплення. Інтерес виступає одним з базисних компонентів свідомості і відображає суб'єктивне ставлення до спортивної діяльності. Це ставлення ґрунтується на емоційних і інтелектуальних проявах [5]. Інтерес служить своєрідним «компасом», що спрямовує діяльність індивідів на «привласнення» особистісно значущих для нього цінностей. Проблема формування інтересу пов'язана з проблемами віку. Тому, перш ніж формувати інтерес до певного предмету або діяльності, необхідно зробити його життєво значущим для юних спортсменів. Вони байдуже і навіть негативно ставляться до того, в чому не бачать сенсу та особистої значущості [1]. Чим різноманітніші інтереси, чим більший спектр життєдіяльності особистості вони охоплюють, тим вище її духовний розвиток, ширше кругозір. Пізнавальний інтерес як будь-яка якість не розвивається стихійно. Це результат певних педагогічних впливів, що включають у себе: 1) творчий підхід до навчально-тренувального процесу; 2) вибір відповідних форм навчально-тренувальних занять на певному етапі підготовки; 3) ефективне поєднання групових та індивідуальних форм роботи; 4) розробка і застосування нових форм навчання; 5) формування мотиваційних установок на основі ігрової діяльності. Розвиваючись, пізнавальний інтерес стає важливим стимулом до того, щоб з об'єкта юний спортсмен став суб'єктом, тобто особою зацікавленою у своєму самовихованні і саморозвитку [5]. Від ступеня розвитку бажання юного спортсмена тренуватися в обстановці захопленості, радості пізнання залежить успіх усього навчально-тренувального процесу. Отже, пізнавальний інтерес, є стимулом для розвитку потреби в самовираженні, самовдосконаленні. Процес розвитку даної потреби відбувається на основі сформованості та досягнення певних позитивних результатів розвитку всіх структур спортивної діяльності [6]. На цьому рівні спортивна діяльність включається в систему життєвих цінностей і обирається предметом самостійного пізнання. Потреба в самоосвіті стає рисою особистості і є потужним побудником активності. На підставі узагальнення вивченого матеріалу з проблеми формування

стійкого інтересу до обраного виду діяльності [1; 4; 6; 9], була побудована структура інтересу до занять спортивною діяльністю. Найпотужнішим мотивуючим засобом у спортивній діяльності у юних спортсменів є інтерес до тренувального процесу. Задоволення буде приносити сам зміст тренувального процесу. На формування інтересу великий вплив здійснює стимулювання. Стимули характеризуються як усвідомлені інтереси [7, 67]. Дійсно, щоб інтерес став стимулом, він повинен пройти через свідомість юного спортсмена. Але не свідомість надає властивість стимулу інтересу. Якщо інтерес не усвідомлений, то він діє формально, сліпо, стихійно. Стимули виконують роль важелів впливу або носіїв «подразнення», що викликають дію певних мотивів поведінки [10; 12]. Стимули виступають «полюсом» механізму мотивації, вони здатні задовольнити потреби під час здійснення певних дій. Існують дві групи стимулів – моральні та матеріальні. У спортивній практиці на етапі початкової підготовки, як правило істотне значення, насамперед, приділяється моральним стимулам [20]. Друга група стимулів, матеріальна, займає ще незначне місце в спортивній практиці на цьому етапі. У зв'язку з мінливим у суспільстві менталітетом, змінюється психологія і підростаючого покоління. У його житті все більшого значення набувають матеріальні цінності, які сьогодні стають еквівалентом активності та підприємливості. Одночасно, істотними чинниками є не тільки матеріальні стимули, але й нематеріальні мотиви, такі як самоповага, авторитет у колективі, моральне задоволення тренувальним процесом і участь у змаганнях. Виникає необхідність розробити таку систему стимулів, яка була б адекватна до нових соціальних відносин, відповідного віку й у той же час істотно стимулювала мотиваційну сферу молодших школярів до занять вільною боротьбою [4, 101–105].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, під час планування навчально-тренувального процесу з дітьми молодшого шкільного віку на етапі початкової підготовки необхідно враховувати причини, що впливають на зниження й підвищення інтересу до змагальної діяльності, а також великого значення надавати «кризовим» періодами, які визначаються зниженням рівня відвідуваності навчально-тренувальних занять. З метою стабілізації інтересу, слід застосовувати комплекс засобів і методів, які впливають на стимулювання емоційного, поведінкового та спортивно-результативного компонентів. Доцільно застосовувати систему заохочень, які сприятимуть активізації та посиленню

зацікавленості в заняттях спортивною боротьбою [8, 35]. Критерієм оцінки є працьовитість і засвоєння навчального матеріалу в умовах тренувального процесу. У цьому випадку забезпечується підтримання і розвиток інтересу до вільної боротьби шляхом використання психологічних механізмів термінового і відкладеного ефектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Т. 2. – 225 с.
2. Додонов Б. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. Додонов // Вопросы психологи. – М. : Педагогика, 1984. – №4. – С. 126–130.
3. Козак Э. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичного виховання / Э. Козак // Фізичне виховання в школі. – 2002. – № 4. – С. 51–52.
4. Козленко О. Формування мотивів фізичного вдосконалення в молодших школярів / О. Козленко // Фізичне виховання в школі. – 1999. – № 4. – С. 29–32.
5. Лукьянова М. Учебная мотивация школьников : психолого-дидактический аспект / М. Лукьянова // Учитель. – 2001. – № 4. – С. 18–27.
6. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко, В.О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. –170 с.
7. Петровский А. Мотивация как проявление потребностей личности // Общая психология / Под ред. А. Петровского. – М. : Просвещение,2008. – 342 с.
8. Петровский А. Возрастная и педагогическая психология / А. Петровский. – М. : Наука. 2009. – 301 с.
9. Рубинштейн С. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1980. – № 3. – С. 114–122.
10. Сінгаєвський С. Формування позитивного ставлення школярів до фізичного виховання / С. Сінгаєвський // Фізичне виховання в школі. – 2001. – № 1. – С. 33–37
11. Соловьева В. Мотивация деятельности : методические материалы / Сост. и ред. В. А. Соловьева. – К. : ЮПУ, 1998. – 124 с.
12. Щукина Г. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учеб. пособ. для слушителей ФПК директоров общеобразовательных школ в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студентов пед. институтов / Г. Щукина. – М., 2004. – 115 с.

РЕЗЮМЕ

С. А. Саенко. Психологические предпосылки развития и формирования интереса к вольной борьбе у младших школьников.

Автор статьи исследует процесс формирования стойкого интереса к занятиям вольной борьбой у младших школьников. Проанализировано трактование понятия «интерес», «познавательная деятельность» и «познавательная активность» современными психологами и педагогами. Делается акцент на взаимосвязи между формами и методами организации занятий по вольной борьбе и проявлению интереса к ним у младших школьников. Даются рекомендации по организации учебно-тренировочного процесса, с использованием комплекса методов, стимулирующих емоциональный и спортивно-результативний компоненты и способствующих развитию мотивационных установок, интереса к занятиям спортом у юных борцов.

***Ключевые слова**: вольная борьба, младшие школьники, интерес, мотивация, деятельность, активность, учебно-тренировочный процесс.*

SUMMARY

S. Saenco. Psychological premises of development and formation of junior pupils' interest in wrestling.

The article explores the process of forming a stable interest in activities in freestyle wrestling in the primary school. The current interpretation of the concept of interest, cognitive activity by modern psychologists and educators is analyzed. The relationship between the forms and methods of training in wrestling in primary school is focused. The recommendations on the organization of the training process, using a mix of stimulating emotional and sports-effectiveness components, development of motivational attitudes, interest in sports among young wrestlers are proposed by the author.

***Key words**: wrestling, junior pupils, interest, motivation, activity, educational and training process; primary school.*

УДК 159.953.5:372.881.1

І. С. Сенько
Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Армянську)

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ В УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті визначено, що психологічні передумови реалізації принципу наступності при формуванні словникового запасу в учнів початкової та основної шкіл полягають у необхідності чіткого уявлення всієї системи розумових дій, що забезпечує повноцінне оволодіння необхідним словниковим запасом, врахуванні вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів. Розглянуто основні вікові закономірності розвитку дітей підліткового віку. Охарактеризовано розвиток мовлення підлітків як засіб спілкування, як спосіб набуття знань, як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів і вольової регуляції поведінки, як об'єкт вивчення. Наголошено на тому, що правильно розвинене мовлення є для школяра засобом успішного навчання.

***Ключові слова.** Принцип наступності, словниковий запас, психологічні передумови.*

Постановка проблеми. Виконання завдань з удосконалення якості навчання і виховання в загальноосвітній школі не можливе без роботи над систематичним і цілеспрямованим збагаченням словникового запасу рідної мови як однієї з провідних умов загального розвитку учнів. Реалізація принципу наступності у формуванні словникового запасу є однією з найважливіших проблем, які стоять перед лінгводидактикою, психолінгвістикою і вчителями-практиками.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема наступності є предметом вивчення різних наук і в кожній галузі вона відрізняється своїм змістом і характером, проявляючись як принцип, категорія, явище, спосіб, правило, засіб, фактор, закон чи мова. У кожній сфері наступність має свої

особливості й значення – як філософські, так і конкретно-наукові: психологічні, педагогічні, дидактичні. Дослідження відомих психологів та психолінгвістів Л. Виготського, М. Жинкіна, С. Жуйкова, І. Зимньої, Г. Костюка, О. Леонтьєва, І. Синиці, О. Шахнаровича дозволяють з'ясувати психологічні передумови формуванні словникового запасу учнів початкових і п'ятих класів загальноосвітньої школи з урахуванням принципу наступності.

Мета статті – проаналізувати психологічний аспект проблеми реалізації принципу наступності при формуванні словникового запасу учнів початкових і п'ятих класів загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу. Наступністю прийнято називати закономірний взаємозв'язок між старим і новим, який лежить в основі будь-якого розвитку і, забезпечуючи інтеграцію сьогодення з минулим і майбутнім, забезпечує його неперервність. У результативному плані наступність проявляється в тому, що об'єкт, який міняється на новому рівні (етапі), зберігає деякі свої минулі якісні характеристики.

У словнику-довіднику знаходимо: «Наступність, спадкоємність – зв'язок між різними станами або щаблями розвитку, сутність якого полягає в збереженні тих чи тих елементів цілого або окремих його сторін організації під час переходу від одного етапу до іншого і взагалі при будь-яких інших якісних змінах» [7, 45].

У контексті проблем розвитку особистості розглядає наступність видатний психолог С. Рубінштейн, обґрунтовуючи безперервність життєвого шляху особистості, вказує, що кожен етап готує і впливає на наступний. Як стверджує вчений, рушійною силою в розвитку особистості є зміни, саме в них і «зберігається певна наступність» [9, 190]. А. Брушлінський у своїх дослідженнях щодо проблеми психічного розвитку людини стверджував, що «наступність у виникненні психічного забезпечується не лише специфічними початковими, первинними діями на індивіда, але і адекватними їх внутрішніми умовами» [1, 60]. Наступність у психічному розвитку виявляється як складна взаємодія зовнішніх, спонукальних причин, мотивів і внутрішніх умов, життєвого потенціалу людини. «Майбутнє ніколи не виникає на порожньому місці, воно включає минуле і сьогодення і є основою для подальшого психічного розвитку особистості» [1, 95].

Л. Виготський, досліджуючи особливості психічного розвитку дітей, виділяє стабільні і критичні періоди, які супроводжуються віковою кризою. «Найсуттєвіший зміст розвитку в критичний вік, – відзначає психолог, –

полягає у виникненні новоутворень» [3, 254]. Значну роль у формуванні новоутворень відіграє наступність, і їх розвиток у стабільному віці представляє вихідний момент для всіх динамічних змін «Я».

Формування словникового запасу учнів підпорядковується загальним законам навчальної діяльності. Дане твердження ґрунтується на встановлених у психології закономірностях пізнавальних процесів і пов'язаних з ними новоутворень особистості (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн та ін.). Учені вважають, що ці закономірності зумовлені людською діяльністю. Людську діяльність представляють як «усвідомлену, цілеспрямовану активність людини, яка розгортається як у фізичному просторі, так і в просторі психічних образів» [4, 178], у результаті якої відбувається перетворення людиною зовнішнього світу і самої себе. Її основною характеристикою науковці вважають предметність. Предмет людської діяльності складають явища зовнішнього світу та їх психічні відображення. Людське життя можна уявити як систему видів діяльності, які змінюють одна одну: ігрова, навчальна, трудова та інші, які визначаються предметом, розрізняються за формою, способам здійснення, емоційним забарвленням тощо.

Засвоєння знань і способів дій є предметом особливого виду людської діяльності – навчальної. Засвоєння знань про словниковий склад мови і способи його застосування в мовному спілкуванні становить предмет навчальної діяльності з української мови – формування словникового запасу учнів. Навчальній діяльності, відповідно до філософських учень про частину і ціле, крім предмета, притаманні такі властиві загальнолюдській діяльності динамічні компоненти, як: мета, мотиви, дії і операції, засоби. Вони характеризують і формування словника школярів. На думку багатьох дослідників (П. Блонський, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), існують також психологічні особливості характеру засвоєння для різних вікових періодів школярів «як по використанню засобів, так і по співвідношенню репродуктивних і продуктивних дій» [4, 239–240].

Отже, психологічні умови реалізації принципу наступності при формуванні словникового запасу полягають в: а) необхідності чіткого уявлення всієї системи розумових дій; б) діагностиці того, щó учні вже знають і вміють (зона актуального розвитку), а чого слід навчати (зона найближчого розвитку); в) урахуванні вікових і індивідуальних особливостей розвитку учнів.

Основоположними у розкритті першої умови є положення теорії діяльності О. Леонтьєва; теорії навчальної діяльності В. Давидова,

Д. Ельконіна; теорії поетапного формування розумових дій професора П. Гальперіна. Аналіз даних теоретичних положень дає підставу стверджувати, що оволодіння мовленнєвими навичками відбувається в процесі свідомої і активної діяльності учнів. У будь-якій діяльності, на думку психологів, можна виділити такі етапи: 1) етап створення необхідної мотивації у школярів, ознайомлення з метою дії; 2) етап вироблення плану дії і вибору найбільш раціонального способу дії; 3) етап виконання дії; 4) етап контролю і самоконтролю, тобто перевірки відповідності результату того, що було заплановано; підведення підсумків роботи та її оцінка.

Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз показує, що формування лексичних навичок – складний і тривалий процес, що включає наступні етапи: мотиваційно-цільовий, орієнтовно-змістовний, операційно-діяльнісний і контрольно-оцінний.

Мотиваційно-цільовий етап спрямований на усвідомлення учнями мотивів і цілей дії: чому і для чого треба володіти тими чи іншими лексичними навичками. На орієнтовно-змістовному та операційно-діяльнісному етапі учні опановують певними знаннями, вміннями та навичками. На контрольно-оцінному етапі здійснюється управління, корекція та регулювання процесу навчання. Перераховані етапи, будучи взаємопов’язаними і взаємозалежними, утворюють цілісну систему, виступаючи як ланки єдиного процесу навчання. Межі між етапами умовні, але кожен з них зберігає свою специфіку і характеризується особливою діяльністю вчителя та учнів.

У світлі реалізації принципу наступності знання всієї системи розумових дій, які необхідні для формування тих чи інших лексичних навичок, є для нас важливими, оскільки, по-перше, дозволяють перетворити процес формування зазначених навичок з неорганізованого, стихійного у процес керований і контрольований, а, по-друге, дають можливість простежити динаміку зміни цієї системи на кожному етапі безперервного освітнього процесу.

На наш погляд, повне уявлення про динаміку змін системи розумових дій не може бути отримано без ясного розуміння того, що в даній системі зберігається (тобто вже знайоме учням), а що змінюється (з’являється нове) при переході від одного етапу навчання до іншого. Сказане дозволяє нам сформулювати другу умову успішної реалізації принципу наступності у формуванні словникового запасу учнів початкової та основної шкіл – проведення діагностики.

У своїх роздумах виходимо з того, що саме діагностика того, що вже є (зона актуального розвитку) і зміст того, чому слід навчати (з урахуванням

зони найближчого розвитку), створює міцну основу для поступового, логічно послідовного, висхідного просування учнів по щаблях оволодіння лексичними навичками, дозволяє подолати неузгодженість вимог до учнів на різних етапах навчання, дає можливість уникнути непродуктивної втрати часу на пояснення того, що учням вже відомо. У плані реалізації наступності основне призначення діагностики вбачаємо в тому, щоб довести діагностованого до певного рівня навченості, відповідно до освітніх стандартів, і тим самим створити міцну основу для засвоєння нового, оскільки це нове засвоюється не ізольовано, а включається в наявну систему знань.

До числа найважливіших умов успішної реалізації принципу наступності в практиці навчання психологи відносять і врахування можливостей учнів, які визначаються як їх віковими закономірностями, так і індивідуальними особливостями вищої нервової діяльності людини. Врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів при формуванні лексичних навичок з опорою на зв'язки наступності дає можливість вчителю, по-перше, забезпечити оптимальні умови для переходу учнів 9–10 років до основної школи; по-друге, спиратися на ті психічні процеси, які переважають на даному віковому етапі розвитку; по-третє, побудувати систему корекційних вправ, яка спрямована на усунення виявлених прогалин, з максимальною опорою на індивідуальні особливості школярів.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень Л. Айдарової, А. Богуш, Л. Виготського, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, Т. Костюка, О. Леонтьєва, А. Маркової, С. Рубінштейна, І. Синиці та ін. дозволив виявити основні вікові закономірності розвитку дітей підліткового віку. Розглянемо ті з них, які, на наш погляд, є суттєвими для побудови експериментальної методики з формування словникового запасу з опорою на зв'язки наступності.

Кожна вікова група учнів стоїть на різних щаблях фізіологічного розвитку, має різний рівень знань, умінь і навичок, відмінності в перебігу психічних процесів, інтересах, особливостях пам'яті, мислення й почуттів, поведінки і ставлення до навколишнього. Щоб правильно організувати роботу з формування словникового запасу школярів, учителеві треба знати й уміло враховувати психологічні особливості учнів кожного віку. Ми у своєму дослідженні розглядаємо перехід до середньої ланки навчання (5 клас) школярів 11 років.

Важливим психічним новоутворенням учнів середнього шкільного віку є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності.

Продовжує формуватися сприйняття, увага, пам'ять, абстрактне мислення. Як констатує О. Видра, мовлення підлітків розвивається за чотирма напрямами: 1) як засіб спілкування; 2) як спосіб набуття знань; 3) як інструмент творення та засіб вираження емоційних станів і вольової регуляції поведінки; 4) як об'єкт вивчення [2, 46].

Психологічні особливості дітей цього віку зумовлюють категоричність, рішучість у висловлюваннях, жаргонізацію мовлення. Школярі легко засвоюють розмовно-просторічні фрази. Роздуми вони заміняють застосуванням готового, відомого правила, хоча в процесі шкільного навчання в них розвивається здатність будувати роздуми, робити висновки, укладається плановане мислення. Формуються психічні процеси – увага, пам'ять, сприймання, уява.

Дослідження особливостей мовлення учнів середніх класів знаходимо у роботах таких психологів і психолінгвістів, як Л. Айдарова, Б. Баєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, О. Синиця та інші. Ученими доведено, що мовлення є специфічним видом діяльності людини, а мова – його засобом, тобто мовлення – це діяльність, що виконує функцію спілкування і повідомлення, емоційного самовираження і впливу на інших людей. Окрім вербальних засобів спілкування, є невербальні засоби спілкування: міміка, жести, рухи тіла, пози тощо. Правильно розвинене мовлення є одним з найважливіших засобів активної діяльності людини в сучасному суспільстві, а для школяра – засобом успішного навчання. Мовлення – спосіб пізнання дійсності. Важливим психічним новоутворенням цього періоду є розвиток довільності всіх психічних процесів, спричинений передусім новими, вищими вимогами до них з боку навчальної діяльності.

У досліджуваний період у школярів починають формуватися елементи теоретичного мислення, що знаходить вираження у здатності міркувати гіпотетико-дедуктивно, тобто на основі одних загальних посилань і через побудову різних гіпотез і їх перевірку. Стійко проявляється рефлексивний характер мислення: предметом уваги, аналізу та оцінки учнів підліткового віку стають їх власні інтелектуальні операції.

Величезне значення для нашого дослідження має думка Л. Ітельсон про те, що найважливіше надбання підлітка – це установка на «міркування і відшукування, виділення значущих і істотних зв'язків і причинно-наслідкових залежностей при роботі з будь-яким матеріалом – з наочним і абстрактним, конкретним і узагальненим, при виконанні навчально-практичних завдань будь-якого виду» [6, 35].

У підлітковому віці активно починає розвиватися логічна пам'ять, розвивається вміння логічно обробляти матеріал для навмисного запам'ятовування. З цього приводу Р. Нємов наголошує: «..для підлітка згадувати – значить мислити. Його процес запам'ятовування зводиться до мислення, до встановлення логічних відносин всередині матеріалу, що запам'ятовується, а пригадування полягає у відновленні матеріалу» [8, 142]. Увага підлітка характеризується не тільки великим обсягом і стійкістю, але і специфічною вибірковістю. У цей період розвивається вміння тривалий час утримувати увагу на логічно організованому і значимому для школяра матеріалі.

Висновки. Таким чином, аналіз спеціальної літератури дозволив визначити, що психолого-педагогічні умови реалізації принципу наступності при формуванні словникового запасу в учнів початкової та основної шкіл полягають у необхідності: 1) чіткого уявлення всієї системи розумових дій, що забезпечує повноцінне оволодіння необхідним словниковим запасом; 2) проведення діагностики того, що учні вже знають і вміють (зона актуального розвитку), а чого слід навчати (зона найближчого розвитку); 3) урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективними в межах обраної теми є дослідження дидактико-методичних основ формування словникового запасу, аналіз лінгвістичних основ формування словникового запасу учнів з опорою на зв'язки наступності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : Логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 228 с.

2. Видра О. Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. Г. Видра. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 112 с.

3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь / Л. С. Выготский ; под ред. А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

4. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посіб. / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с.

4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.

6. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Вып. I. / Л. Б. Ительсон. – Эмпирическое и теоретическое мышление. – М. : Знание, 1972. – 59 с.

7. Колесникова В. Ф. Психологія наступності : [словник-довідник] / В. Ф. Колесникова. – К. : Наук. світ, 2000. – 82 с.

8. Немов Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1.: Общие основы психологии: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – 5-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 687 с.

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Изд-во «Питер», 2002. – 712 с.

РЕЗЮМЕ

И. С. Сенько. Психологические предпосылки реализации принципа преемственности при формировании словарного запаса у учащихся общеобразовательной школы.

В статье определено, что психологические предпосылки реализации принципа преемственности при формировании словарного запаса у учащихся начальной и основной школ заключаются в необходимости чёткого представления всей системы умственных действий, что обеспечивает полноценное овладение необходимым словарным запасом, учёте возрастных и индивидуальных особенностей развития учащихся. Рассмотрены основные возрастные закономерности развития детей подросткового возраста. Охарактеризовано развитие речи подростков как средство общения, как способ приобретения знаний, как инструмент создания и средство выражения эмоциональных состояний и волевой регуляции поведения, как объект изучения. Отмечено, что правильно развитая речь является для школьника средством успешного обучения.

Ключевые слова. *Принцип преемственности, словарный запас, психологические предпосылки.*

SUMMARY

I. Sen'ko. Psychological background of implementation of the principle of continuity in formation of vocabulary in students of secondary school.

The article stipulates that the psychological preconditions for the realization of the principle of continuity in the formation of the vocabulary of students of primary and basic schools is a distinct view of the entire system of mental operations that provides a complete mastery of vocabulary words, the age and the individual characteristics of the students. The main age-related patterns of adolescent children. The present paper describes the development of speech adolescents as a means of communication, as a way of acquiring knowledge, as a tool and means of expression of emotional states and voluntary regulation of behavior, as an object of study. It is noted that it is properly developed for a student to successful learning tool.

Key words. *The principle of continuity, vocabulary, psychological conditions.*

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 377.35

С. А. Вітер
Інститут педагогіки НАПН України

СТАН СФОРМОВАНОСТІ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ В АГРОТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті висвітлено основні результати експериментального вивчення стану сформованості економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки в агротехнічних коледжах. На основі результатів розглянуто характеристику сформованості показників за виділеними критеріями, графічно відображено рівні сформованості структурних компонентів та загальний рівень економічної компетентності. Проаналізовано чинники впливу на формування економічної компетентності, представлено окремі аспекти ефективного формування даної інтегративної характеристики.

Ключові слова: *формування економічної компетентності, фактори впливу, критерії, показники, рівні сформованості, фахова підготовка, молодший спеціаліст, економісти-аграрії.*

Постановка проблеми. Динамізм соціально-економічного розвитку суспільства, реформування аграрного сектору економіки потребує переходу аграрної економічної освіти на якісно новий рівень. Стратегічні завдання та вимоги до рівня фахової підготовки економістів-аграрників визначаються основними тенденціями модернізації вищої аграрної освіти, задекларованими Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, Державною цільовою програмою розвитку українського села на період до 2015 року, а також нормативними документами Міністерства освіти і науки України та Міністерства аграрної політики України.

Важливим аспектом модернізації освіти останнім часом виступає компетентнісна парадигма професійної підготовки майбутніх фахівців. Більшість складових компетентності фахівця формуються і розвиваються в процесі навчання у вищих навчальних закладах. Тому формування економічної компетентності молодших спеціалістів у процесі фахової підготовки – це шлях до вирішення суперечностей між суспільними вимогами до рівня кваліфікації фахівців і їх недостатньою підготовленістю, рівнями теоретичної і практичної підготовленості випускників, а також освітніми завданнями щодо формування особистості сучасного фахівця та організацією навчально-виховного процесу в аграрних коледжах. У зв’язку з цим актуалізується питання визначення сучасного стану сформованості

економічної компетентності молодших спеціалістів та чинників, які визначають результати даного процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Чимало досліджень присвячено формуванню професійної компетентності економістів у ВНЗ III-IV рівня акредитації; проблему формування професійної компетентності економістів у коледжах знаходимо у праці Н. Уйсімбаєвої [9]. Інші аспекти підготовки молодших спеціалістів з економіки, а саме педагогічні технології професійного та особистісно-орієнтованого навчання розглядають В. Крижанівська [6] та Р. Бужикова [1]. На проблемі формування вмінь професійного спілкування майбутніх фахівців економічного профілю акцентують увагу А. Кучер [7], Н. Іщук [3]. До організації професійної підготовки економістів-аграріїв на інтегрованій основі привертає увагу О. Левчук [8]; особливості підготовки економістів аграрників до професійної інформаційної діяльності розглядають Р. Корнєв, У. Бурдаш [4]. Разом з тим аналіз літературних джерел і дисертаційних досліджень не дав змоги виявити теоретико-методологічні праці, в яких би системно і всебічно розглядалася проблема виявлення стану та удосконалення економічної підготовки майбутніх фахівців аграрного сектору, що набуває першочергового значення на сучасному етапі функціонування агропромислового комплексу. Зокрема, економічна компетентність молодшого спеціаліста у фаховій підготовці не була предметом спеціального дослідження.

Аналіз теоретичних основ формування економічної компетентності молодших спеціалістів, визначення її сутності та структури, обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості дозволили перейти до визначення стану сформованості економічної компетентності в зазначеній категорії майбутніх фахівців. Представлення результатів дослідження і є **метою даної статті**.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення стану сформованості ми провели констатувальний експеримент, у контексті якого було проведено анкетування серед студентів третього курсу спеціальності 5.03050401 «Економіка підприємства», а саме студенти ВНЗ I-II р.а. – Житомирського агротехнічного коледжу, Немішаєвського агротехнічного коледжу; Бережанського агротехнічного інституту, Заліщицького аграрного коледжу. Загальна кількість опитуваних складає 215 респондентів.

Дослідження розпочали з вивчення сформованості мотивації до фаху економіста-аграрія. Як показали результати діагностики, більшість

студентів (58,3%) обрали професію економіста за власним бажанням, значна частина (31,5%) прийняли рішення за порадою батьків (друзів) та 9,2% обрали професію під впливом батьків. Проте аналіз мотивів вибору професії дає зрозуміти, що саме 11% молоді обрали професію економіста, усвідомлюючи наявність здібностей у цій галузі, тобто керувалися внутрішніми індивідуально значущими мотивами. В інших випадках переважає мотивація, яку обумовлює зовнішнє мотиваційне середовище. Зокрема, 28% респондентів зауважили, що їх привабила престижність професії, 25,4% – можливість займатися власною справою, 13,6% – перспектива кар'єрного росту та 12,7% – можливість великого заробітку, 8,5% студентів обрали професію економіста випадково, під впливом обставин. На жаль, лише у 0,8% опитуваних мотивом виявилося бажання приносити користь суспільству як внутрішній соціально значущий мотив.

До елементів мотиваційної структури особистості, на основі яких здійснюється вибір мети, мотивів конкретної діяльності дослідники [5] відносять ціннісні орієнтації. У дослідженні ми визначаємо ціннісні орієнтації як вибір особистістю такого типу поведінки, в основі якого лежать певні різною мірою усвідомлені цінності. Формування аграрно-професійних цінностей ми розглядаємо з позицій орієнтації: а) на себе, формування власного позитивного іміджу через самовдосконалення; б) на інтереси професійної діяльності, її кінцеві результати; в) на людей, визнання користі професії для суспільства.

Наразі серед молоді переважають ціннісні орієнтації по відношенню до себе – 56,9% студентів, на другому місці чисельність респондентів, які цінністю визначають результати праці – 27,7%, лише 15,4% молоді фах економіста обрали з ціннісною орієнтацією на людей (приносити користь суспільству).

Звернемо увагу на те, що на запитання «Чи обрали б Ви професію економіста знову?» ми не отримали стверджувальної відповіді 18% студентів. А це, зокрема, означає необґрунтований вибір професії, відсутність стійких професійних мотивів, інтересів та цінностей. Зауважимо, що в майбутньому це викликає небажані для особи наслідки, зокрема нездатність виконувати свої професійні обов'язки на якісному рівні, відсутність задоволення від результатів своєї праці або ж загалом відсутність можливості працевлаштуватися і, як наслідок – наявність психологічної дисгармонії.

Крім того, як зазначають науковці [2] невдалий вибір професії стосується не тільки самої особи, але і має негативні наслідки для

економічного та соціального розвитку суспільства. Вимушена зміна професії через помилку при її виборі, необхідність у переучуванні та перекваліфікації потребують певних витрат та відволікають працездатну людину від участі в суспільному виробництві. Внаслідок цього суспільство зазнає відчутних матеріальних втрат та збільшує навантаження на центри зайнятості і вищі навчальні заклади.

У ході аналізу дослідження привернув увагу той факт, що значна чисельність студентів (62,4%) обираючи економічну спеціальність в аграрному навчальному закладі, не замислювались, для якого сектора економіки здійснюється економічна підготовка. Їх привабили зовнішні чинники вибору навчального закладу, зокрема: нижча вартість навчання порівняно з навчальними закладами іншого профілю, вигідне місце розташування коледжу та ін.

Враховуючи зростаючу потребу в компетентних, свідомо активних працівниках, стає професійно значущим формування умінь і навичок самоосвітньої діяльності у студентів вищих навчальних закладів. Тому у процесі дослідження ми поставили за мету з’ясувати рівень прагнення і здатності студентів до самоосвіти. Результати показують, що значна частина (53,2%) студентів усвідомлюють потребу в самоосвіті, проте лише 40,9% керуються при цьому внутрішнім мотивом – прагнення до самовдосконалення, 54,4% – зовнішніми позитивними мотивами (бажання отримати стипендію, місце в гуртожитку тощо); зовнішній негативний мотив до здійснення самостійної пізнавальної діяльності, який характеризується вимогою виконати завдання визначає 4,7% опитуваних.

Стосовно організації самостійної діяльності виявили, що лише 24,2% студентів вказують на бажання і вміння працювати самостійно, 12,1% зауважують, що мають недостатні навички ефективної самоосвіти і потребують допомоги. Найбільший відсоток опитуваних (59,5%) не проявляють ініціативи у здійсненні самостійної діяльності і віддають явну перевагу одержанню нових знань під керівництвом викладача і за його особистої участі.

Головною причиною низької продуктивності самоосвіти є те, що у студентів, починаючи зі шкільної підготовки не має звички працювати самостійно, а також відсутні навички організації та здійснення самостійної роботи. Отже, цей напрям досліджень вказує на необхідність удосконалення процесу самопідготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Наступним критерієм стало визначення рівня сформованості когнітивно-пізнавального компоненту. Даний етап дослідження

передбачав перевірку базового рівня економічних знань та рівня розвитку економічного мислення. Аналіз результатів проведених тестувань свідчить, що для 35,6% та 37,4% студентів властивий відповідно середній і низький рівень економічних знань, 16,5% – високий рівень знань; 10,5% студентів не справились із поставленим завданням.

До причин низької грамотності студентів, на нашу думку, можна віднести наступні: 1) переважання пасивних методів навчання, що, у свою чергу, визначає низький рівень внутрішнього пізнавального мотивування. Навчання буде успішним лише за умови, якщо у студентів сформоване позитивне ставлення до учіння, проявляється стійке бажання одержувати інтелектуальне задоволення від процесу навчання, є чітке усвідомлення поставленої мети і розуміння того, для чого їм необхідні ті чи інші знання. За традиційної системи освіти відбувається репродуктивне засвоєння знань, на лекціях та практичних заняттях переважає активність викладача, в той час як студент не проявляє інтелектуальної ініціативи. Такий спосіб засвоєння знань спрямований на заучування, а не розуміння матеріалу. У подальшому це призводить до нетривалого його запам’ятовування та неможливості відтворити у потрібний момент без повторного пошуку; 2) слабка міжпредметна та виробнича інтеграція. Механізми інтегрування (міждисциплінарні зв’язки, інтегровані заняття, наскрізні практичні завдання, спільні та подібні підходи до реалізації етапів заняття тощо) набувають наразі актуальності у зв’язку із збільшенням об’єму інформації та стають вагомим фактором підвищення якості освіти. Вони допомагають глибше засвоювати та впорядковувати знання, активізують увагу, підвищують мотивацію до вивчення предметів, сприяють цілісному розвиткові особистості. Крім того, активізувати процес навчання допомагає інтеграція освіти та реального виробництва. Як показує аналіз власної педагогічної діяльності, студенти виявляють більший інтерес до навчання, засвоюючи фактологічний матеріал, відтворюючи знання у процесі вирішення реальних виробничих ситуацій.

Належний рівень теоретичної економічної підготовки, на нашу думку, забезпечується розвиненістю професійно-економічного мислення як одного з провідних пізнавальних процесів особистості. Проведене дослідження констатувало низький рівень розвитку економічного мислення. Для визначення його рівня студентам було запропоновано пояснити розуміння висловів (використання економічної афористики) та сучасних економічних процесів. Результати опитування показали, що лише 13,2% студентів дають осмислену, максимально наближену до змістовної відповідь, що відповідає

високому рівню розвитку. Середній та низький рівень мають наближені результати, а саме 43,8% та 43% відповідно. Такі результати ми пояснюємо особливостями організації навчальної діяльності студентів у традиційних умовах, в основі яких переважає несистематичне опитування студентів, низький рівень їхньої пізнавальної активності, безініціативність в обговоренні пропонованих викладачем проблемних питань.

Результати дослідження діяльнісно-практичного компоненту показали, що 17,4% усіх студентів справились із практичним завданням на високому рівні, 32,3% – на середньому, 39% – на низькому, 11,3% виконали завдання на недопустимо низькому рівні. Такий рівень економічних вмінь і навичок, зокрема, розрахунку економічних показників, ми пов'язуємо, насамперед, з недостатнім рівнем засвоєння теоретичних знань, а також недостатньою індивідуалізацією навчального процесу.

Уміння та навички, як і економічні знання, можуть стати мертвим капіталом, якщо не залучити студентів до організованої діяльності, не накопичувати певний економічний досвід. Практичне використання вмінь, навичок та досвіду, що відображає апробування студентом себе як професіонала в реальних професійних умовах у процесі практики є одним із головних етапів формування економічної компетентності. Проте, лише 15,5% опитуваних відмітили, що на момент проведення експерименту мають досвід практичної роботи в даній галузі.

Для роботи у сфері економіки, окрім фахових та спеціальних економічних знань необхідні знання та навички вільного володіння інформаційними технологіями. За результатами проведеного дослідження можна констатувати, що найбільш сформованими навичками роботи з інформаційними технологіями є використання інтернет-ресурсів. Зокрема 63,2% студентів вказали на стійкі системні знання щодо роботи в мережі Інтернет, 30,2% – визначили середній рівень знань і лише 6,6% – володіють знаннями на низькому рівні. Цей показник ставить перед викладачами головне завдання – навчити молодь раціонально використовувати набуті вміння в галузі інтернет-технологій у якості інструмента для розв'язання навчальних завдань.

Анкета на визначення рівня володіння інформаційними технологіями передбачала запитання «Чи вмієте Ви для проведення розрахунків користуватися можливостями програми Excel». Аналіз відповідей свідчить, що 36,1% опитуваних вважають себе досвідченими користувачами можливостей даної програми, рівня користувача-початківця досягли 6,9% респондентів, найбільша частка припадає на середній рівень – 56,% студентів.

Аналіз вимог роботодавців дозволив зробити висновок про важливість формування в майбутніх економістів умінь роботи із базами даних, у тому числі програмного продукту «1С-Бухгалтерія». Це надає значні переваги під час здійснення фінансово-економічного аналізу, техніко-економічних обґрунтувань. Програма дозволяє автоматизувати чималу кількість операцій, заповнення офіційних документів і бланків. Тому наступне запитання стосувалося завдання проаналізувати рівень володіння вказаною програмою. Отримані результати показують майже однаковий відсоток студентів, що припадає на високий – 23,4% та середній – 24,6% рівень знань. Нажаль, у 42% опитуваних знання обмежуються лише завантаженням програми та простими операціями.

За четвертим особистісно-професійним критерієм аналізуємо показник прояву у студентів професійно-значущих якостей на основі їх самооцінки. До особистісних якостей, що забезпечують успішність виконання економічної діяльності ми віднесли (на основі аналізу літературних джерел та врахування змісту праці фахівця): уважність, високий рівень розвитку зорової пам’яті, швидкості мислення, посидючість; до професійно-важливих якостей – схильність до роботи з документами, цифрами, текстами (здатність тривалий час займатися одноманітним видом діяльності), прагнення до підвищення економічної компетентності, високий рівень математичних (рахункових) здібностей; аналітичне, логічне та прогностичне мислення.

Аналіз результатів засвідчив, що 29,9% студентів мають високий рівень прояву професійно-значущих якостей, 65% – середній рівень та 5,1% – низький рівень. При цьому, найбільший відсоток студентів, що становить 66,4%, відмічають постійний прояв прагнення до підвищення економічної компетентності, 39,8% опитуваних мають високий рівень прояву таких якостей, як зорова пам’ять та схильність до роботи з документами. Найбільша частка, яку складає 18,6% респондентів, оцінили на низькому рівні таку особистісну якість як посидючість, 14,5% та 13,2% відповідно займає мінімальний прояв прогностичного та аналітичного мислення.

Зауважимо, що самооцінювання студентами прояву професійно-важливих якостей вважаємо дещо завищеним. Основним чинником цього визначаємо відсутність можливостей апробування студентами себе як професіоналів в реальних професійних умовах.

Результати визначення рівня сформованості кожного компоненту економічної компетентності ми відобразили графічно на рисунку 1.

Рис. 1. Стан сформованості структурних компонентів економічної компетентності молодших спеціалістів.

Загальний рівень сформованості економічної компетентності молодших спеціалістів відображено на рисунку 2.

Рис. 2. Стан сформованості економічної компетентності молодших спеціалісті

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, отримані результати свідчать про необхідність розробки та впровадження у навчальний процес сукупності таких педагогічних умов, які б дозволили підвищити ефективність процесу формування економічної компетентності молодших спеціалістів загалом та окремих її компонентів, на що й будуть спрямовані подальші наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бужикова Р. І. Загальна характеристика професійно орієнтованого навчання студентів економічних коледжів / Р. І. Бужикова // Вища освіта України : темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – Т. V (17), додаток 4. – С. 369–374.

2. Дзяйло С. П. Соціально-психологічні передумови вибору професії [Електронний ресурс] / С. П. Дзяйло, Ю. В. Коломієць // Научное пространство Европы : материалы IV Международной научн. практ. конф., 15-30 апреля, 2008. – София, 2008. – Режим доступу :
http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Pedagogica/30081.doc.htm

3. Іщук Н. Ю. До питання про формування навичок професійного спілкування студентів вищих економічних навчальних закладів / Н. Ю. Іщук // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : Зб.наук.праць. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2004. – Вип.3(7). – С. 289–296.

4. Корнєв Р. С. Особливості підготовки економістів-аграрників до професійної економічної діяльності / Р. С. Корнєв, У. Є. Бурдаш // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. – Тернопіль. – 2006. – №2. – С. 50–53.

5. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е. А. Климов // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 4. – С. 130–136.

6. Крижанівська В. П. Методичні особливості впровадження особистісно-зорієнтованих технологій в економічних коледжах / В. П. Крижанівська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб.наук.пр. – Випуск 20 / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С.243–249.

7. Кучер А. В. Шляхи підготовки майбутніх фахівців-аграріїв до професійного спілкування / А. В. Кучер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 10 (221). – Ч.1. – С.79–84.

8. Левчук О. В. Інтеграція підготовки економістів-аграріїв за допомогою нових технологій навчання / О. В. Левчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 10. – С. 366–371.

9. Уйсімбаєва Н. В. Формування професійної компетентності студентів-економістів під впливом науково-дослідної діяльності / Н. В. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 10. – С.32–35.

РЕЗЮМЕ

С. А. Витер. Состояние сформированности экономической компетентности младших специалистов в агротехнических коледжах.

В статье отражены основные результаты экспериментального изучения состояния сформированности экономической компетентности младших специалистов в процессе профессиональной подготовки в агротехнических колледжах. На основании результатов рассмотрена характеристика сформированности показателей по выделенным критериям, графически отображены уровни сформированности структурных компонентов и общий уровень экономической компетентности. Проанализированы факторы влияния на формирование экономической компетентности, представлены отдельные аспекты эффективного формирования данной интегративной характеристики.

***Ключевые слова**: формирование экономической компетентности, факторы влияния, критерии, показатели, уровни сформированности, профессиональная подготовка, младший специалист, экономисты-аграрии.*

SUMMARY

S. Viter. The condition of formation of economic competence of junior specialists in agricultural colleges.

The article highlights the main results of the experimental study of the formation of the economic competence of junior specialists during their professional training in Agricultural Colleges. On the basis of our results we examined characteristics of formation of indicators for selected criteria, displayed graphically the levels of formation of structural components and the overall level of economic competence. The factors influencing the formation of economic competence are analyzed; some aspects of effective formation of the integrative characteristics are represented.

***Key words:** formation of economic competence, impacts, criteria, indicators, levels of development, professional training, junior specialist, economists of agriculture.*

УДК 371.136:80

Ю. К. Картава
Євпаторійський інститут соціальних наук
РВНЗ «Кримський гуманітарний університет»
(м. Ялта)

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються окремі проблеми, пов'язані з обґрунтуванням критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури в системі післядипломної освіти. У ході проведеного дослідження були виокремлені когнітивний, праксіологічний і мотиваційний критерії, які найповніше розкривають сутність професійної компетентності вчителів-філологів; за цими критеріями автором визначено творчий, компетентний та адаптивний рівні професіоналізму педагогів-словесників, що сприятимуть ефективному професійному зростанню.

Ключові слова: *критерії, рівні, показники, професійна компетентність учителів-філологів, післядипломна освіта, професіоналізм, педагог-словесник.*

Постановка проблеми. Система української освіти на сучасному етапі розвитку суспільства зазнає істотних перевтілень, які пов'язані зі зміною моделі культурно-історичного прогресу. Проте будь-які освітні реформи в результаті стосуються конктерного виконавця – шкільного вчителя. Саме педагог є основною фігурою під час реалізації на практиці професійних нововведень. І для успішного впровадження в педагогічну діяльність численних інновацій, для втілення в нових умовах поставлених перед учителем завдань кожний педагог, зокрема вчитель-філолог, повинен володіти необхідним рівнем професійної компетентності.

Для визначення результативності розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури в системі післядипломної освіти доцільно використовувати рівневий підхід, де під рівнем розуміється відношення будь-яких вищих і нижчих ступенів розвитку структур певних об'єктів чи процесів.

Як зазначає Ю. Конаржевський, перехід з одного рівня на інший характеризується: 1) ускладненням розвитку елементів, що призводять до ускладнення структури; 2) створенням більш досконалої структури з наступним розвитком елементів до рівня розвитку структури; 3) одночасним удосконаленням елементів та структури [4].

Аналіз актуальних досліджень. Методологічним підґрунтям порушеної проблеми є праці В. Безпалька, Н. Глузман, С. Гончаренка, Ю. Конаржевського, А. Коссаковські, А. Кузьмінського, А. Маркової, С. Сисоєвої та ін. Проблема визначення рівня сформованості вмінь

розглядається також у численних дослідженнях педагогів та психологів таких як О. Абдулліна, Г. Засобіна, Н. Іпполітова, Н. Кузьміна, Ю. Романенко, Л. Спірін та інші.

Мета статті – визначити та обґрунтувати критерії та рівні розвитку професійної компетентності вчителів-філологів.

Виклад основного матеріалу. Створення критеріальної бази розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури засноване на розумінні сутності й структури змісту післядипломної освіти та його ролі в підвищенні професіоналізму вчителя-філолога. Розглядаючи систему критеріїв, можна стверджувати, що основна функція побудови критеріальної бази дослідження – це оцінка ступеня реалізації поставленої мети та діагностика – встановлення відхилень якостей об'єкта від прийнятого зразка [3].

Визначенню критеріїв ефективності процесу розвитку професійної компетентності присвячено достатньо багато робіт, у яких дослідники вважають, що поняття «критерій» є найбільш узагальненим і виступає «мірилом», за яким здійснюється оцінювання будь-чого.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 329 від 13. 04. 2011 року «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» критерії визначають загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів у системі освіти та встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень [6].

Відома українська дослідниця С. Сисоєва виділяє такі критерії творчої педагогічної діяльності вчителя, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність учителя як творчий процес: розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку учнів; раціоналізація та модернізація змісту, форми, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти; комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок; бачення нової проблеми в зовнішньо знайомій ситуації; знаходження варіантних шляхів її вирішення; застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації; проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи з творчого узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю учнів з метою розвитку їх творчих можливостей;

реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва; оригінальне конструювання навчально-виховного процесу [8].

Доктор психологічних наук А. Маркова для визначення ефективності роботи викладача пропонує використовувати такі характеристики: стан мотиваційної сфери й особистісна залученість учителя у свою роботу; володіння сучасними технологіями організації та психологічної інтенсифікації своєї праці; наявність гуманних відносин у роботі; продуктивність психологічного розвитку учнів; досягнення високого рівня в роботі (майстерність) і пошук нових форм його здійснення; відкритість до подальшого професійного розвитку [5]. Розкриваючи проблему професійної компетентності вчителя, дослідниця виокремлює у якості її критеріїв професійні знання, уміння, професійні психологічні позиції, особистісні риси, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями [5].

У своїй докторській дисертації Н. Глузман виділяє такі критерії сформованості методико-математичної компетентності вчителя початкової школи: ступінь усвідомлення потреби в оволодінні методико-математичною компетентністю (мотиваційно-ціннісний компонент); рівень сформованості професійно-педагогічних і методико-математичних знань (когнітивний компонент); якість оволодіння системою вмінь у сфері реалізації компетентнісної моделі діяльності вчителя початкових класів (діяльнісний компонент); здатність здійснювати педагогічну рефлексивну діяльність з проектування та проведення уроків математики в початковій школі на засадах компетентнісного підходу (рефлексивно-творчий компонент) [2].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з даної проблеми доводить, що наявність знань виділяється багатьма науковцями в якості пріоритетного критерію професійної компетентності. Тому, зважаючи на твердження дослідників та визначення структури поняття професійної компетентності вчителя-філолога у системі післядипломної освіти виокремлюємо когнітивний, праксіологічний та мотиваційний критерії.

Когнітивний критерій включає професійні знання науково-лінгвістичного, методичного, психолого-педагогічного характеру, які становлять основу розвитку професійної компетентності вчителя-філолога в післядипломний період та містять еталони для індивідуального розвитку професійної компетентності.

Під час визначення рівня знань учителя української мови, необхідних для розвитку професійної компетентності, ми використовували критерії, що виділені на основі аналізу психолого-педагогічної літератури з даної проблеми.

Так, німецький психолог А. Коссаковські вважає, що у процесі визначення якості знань необхідно враховувати їхню адекватність, тобто відповідність їх до об'єктивних знань [7]. Адекватність при цьому характеризується об'єктивністю, спільністю та системністю знань. Окрім того, на думку автора, знанням притаманні міцність та усвідомленість.

Об'єктивність знань знаходить своє відображення в умінні вчителів-мовників знаходити та розрізняти істотні та неістотні моменти в матеріалі, що вивчається. Спільність знань означає вміння вчителя співвідносити в знаннях загальне, особливе та індивідуальне.

Системність передбачає узгодженість знань між собою. При цьому автор виділяє такі типи системності: 1) повна (усвідомлюються всі істотні проміжні елементи); 2) неповна (переважає усвідомленість проміжних елементів); 3) часткова (переважає неусвідомленість проміжних елементів); 4) констатація взаємовідносин (проміжні елементи взагалі не усвідомлюються); 5) помилкова (усвідомлювані проміжні елементи не відповідають дійсному стану справ); 6) заперечна (взаємозв'язок знань заперечується). Міцність полягає у здатності відтворення знань у різноманітні проміжки часу й виражається в точності відтворення та можливості чинити опір негативним факторам. Усвідомленість знань відображає їхню суб'єктивну значимість і містить настановчі моменти, які впливають на засвоєння знань [7].

Російська дослідниця О. Абдулліна пропонує використовувати під час визначення рівня теоретичних знань наступні критерії: об'єм знань (повнота, глибина, міцність), усвідомленість знань (самостійність суджень, доказовість окремих положень, постановка проблемних питань), цікавість до лінгвістичної та педагогічної теорії (читання професійної літератури, участь у методичній, науково-дослідній роботі) [1].

Спираючись на дослідження з проблеми критеріальної бази, у якості показників когнітивного критерію для визначення рівня знань учителів української мови та літератури ми виокремили такі характеристики як повнота, системність, усвідомленість.

Наступний критерій – *праксіологічний* – включає уміння, які є складовою частиною розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури у системі післядипломної освіти.

Для нашого дослідження цінною є думка О. Абдулліної, яка визначає такі критерії щодо вимірювання рівня педагогічних умінь: кількість дій, що відтворюються вчителем у процесі виконання певного вміння; послідовність дій; якість виконання кожної дії; час, який витрачається на виконання дій. Зазначено, що кількість дій, виконуваних учителем, свідчать про повноту,

стійкість педагогічного вміння, а їхня послідовність і якість є відображенням усвідомленості педагогічного вміння. На основі цих критеріїв автор виділяє чотири рівні загально педагогічних знань і вмінь педагогів: репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий [1].

Для визначення рівня розвитку професійної компетентності вчителя української мови та літератури за праксіологічним критерієм, ми вважаємо доцільним виділити такі показники, що відображають специфіку професійної діяльності вчителя-філолога в системі післядипломної освіти, як правильність і оригінальність рішення професійно-педагогічних задач та ступінь самостійності під час моделювання професійно-педагогічної діяльності.

Розвиток професійної компетентності вчителів-філологів у системі післядипломної освіти передбачає єдність мотиваційної та процесуальної складових, необхідність формування позитивних мотивів, інтерес до педагогічного процесу, тому третім критерієм розвитку професійної компетентності вчителя-філолога є *мотиваційний критерій.*

Виявлення та врахування сукупності мотивів розвитку професійної компетентності й організація цілеспрямованої роботи з формування мотивів, які стимулюють активність учителів української мови та літератури у процесі професійного розвитку, є необхідною умовою успішності досліджуваного процесу, також доцільно планувати роботу таким чином, щоб мотиви були усвідомленими, дієвими, відображали особистісний смисл розвитку професійної компетентності. Безсумнівно, необхідно врахувати, що комплекс мотивів, які складають мотивацію розвитку професійної компетентності, може змінюватися під впливом різних факторів.

Підсумовуючи вищесказане, ми виділяємо такі рівні розвитку професійної компетентності вчителя-філолога у системі післядипломної освіти: творчий, компетентний, адаптивний (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівні	**Визначення рівнів**		
	Когнітивний критерій	**Праксіологічний критерій**	**Мотиваційний критерій**
Творчий	Учитель-філолог володіє повними, системними, усвідомленими знаннями з теоретичних основ і методології викладання української мови та літератури, історії розвитку філології і сучасних лінгвістичних досліджень; прийомів та засобів навчання учнів, їх психологічних	Учитель української мови та літератури самостійно обирає систему дій у різних ситуаціях, переносить їх на інші види діяльності; правильно і самостійно вирішує педагогічні задачі; ефективно здійснює самостійне	Учитель-філолог отримує задоволення від педагогічної діяльності, відчуває потребу у постійному професійному зростанні та систематично виявляє активність у пошуку нової інформації. Творчий

	особливостей, інформаційно-комунікативних технологій та культурології. Знання вчителя-мовника оперативні, змістовно-логічні, усвідоммлені; він готовий застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях.	моделювання професійно-педагогічної діяльності, готовий до творчого застосування знань та умінь у нових ситуаціях	рівень характеризується узгодженістю пізнавальних мотивів і соціальних з переважанням соціально-значущих
Компетентний	Учитель-філолог володіє усвідомленими знаннями з теоретичних основ і методів викладання української мови та літератури, історії розвитку філології і сучасних лінгвістичних досліджень; прийомів та засобів навчання учнів, форм організації навчального процесу, психологічних особивостей учнів, інформаційно-комунікативних технологій та культурології. Педагог готовий застосовувати знання лише у типових, стандартних ситуаціях	Учитель-філолог в аналогічній ситуації самостійно діє за зразком, варіює відомі йому системи дій, насилу переносить їх на інші види діяльності; правильно вирішує педагогічні задачі за допомогою адміністрації, виявляє недостатню самостійність під час моделювання професійної діяльності	Учитель-філолог у більшості випадків відчуває бажання працювати з дітьми, відчуває потребу у вдосконаленні професіоналізму, проте не виявляє активності у пошуку нової інформації. Компетентний рівень характеризується узгодженням пізнавальних, моральних мотивів, мотивів самоствердження та мотивів спілкування
Адаптивний	Учитель-філолог володіє частковими, несистемними знаннями теоретичних основ і методів викладання української мови та літератури, історії розвитку філології і сучасних лінгвістичних досліджень; прийомів та засобів навчання учнів, форм організації навчального процесу, психологічних особливостей учнів, інформаційно-комунікативних технологій та культурології	Учитель української мови та літератури діє за зразком з допомогою чи без допомоги досвідчених колег, насилу варіює відомі йому системи дій, частково переносить їх на інші види діяльності; знаходить рішення педагогічних задач за допомогою адміністрації; відчуває труднощі під час самостійного моделювання професійної діяльності	Учитель-словесник не отримує задоволення від трудової діяльності, не відчуває потреби у постійному розвиткові професійної компетентності, виявляє ситуативний інтерес до відповідної інформації. Адаптивному рівню відповідає узгодженість меркантильних мотивів та мотивів спілкування

Висновки. Отже, для визначення ефективності процесу розвитку професійної компетентності ми обрали такі критерії: когнітивний (характеризується психолого-педагогічними, методичними, культурологічними, мовленнєвими, інформаційними та фаховими лінгвістичними знаннями, необхідними для професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови та літератури); праксіологічний (що характеризується професійно необхідними вміннями вчителів-філологів); мотиваційний (розкриває мотиви участі вчителів-мовників у діяльності з підвищення рівня своєї професійної компетентності).

Використовуючи рівневий підхід та враховуючи сукупність запропонованих критеріїв, ми виокремили три рівні розвитку професійної компетентності: творчий, компетентний, адаптивний.

Таким чином, наявність критеріальних показників розвитку професійної компетентності вчителя-філолога, а також рівневої характеристики компетентності дозволяє розробити методику оцінювання цього розвитку. Запропонований підхід дозволяє оцінити рівень оволодіння педагогом професійною роллю та рівень розвитку його професійної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : для пед вузов / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 140 с.

2. Глузман Н. А Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. … д-ра пед. наук: 13. 00. 04 / Неля Анатоліївна Глузман; Респ. вищ. навч. закл. «Крим. гуманіст. Ун-т» (м. Ялта). – Ялта, 2011. – 560 с

3. Клименко Т. С. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании / Т. С. Клименко. – Чита: Издательство ЗабГПУ, 1999. – 214 с.

4. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ как функция управления школой / Ю. А. Конаржевский. // Основы внутришкольного управления. – Педагогика, 1987. – С. 35–48.

5. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» – № 329 від 13. 04. 2011 року.

7. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. А. Коссаковски и др.; Пер. с нем. – М., 1981. – 224 с.

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

РЕЗЮМЕ

Ю. К. Картавая. Определение критериев и уровней развития профессиональной компетентности учителей-филологов

В статье рассматриваются отдельные проблемы, которые связаны с обоснованием критериев, показателей и уровней развития профессиональной компетентности учителей украинского языка и литературы в системе последипломного образования. В ходе проведенного исследования были выделены когнитивный, праксиологический и мотивационный критерии, которые детально раскрывают сущность профессиональной компетентности учителей-филологов; на основе этих критериев определены творческий, компетентный и адаптивный уровни профессионализма педагогов-языковедов, что будет способствовать эффективному профессиональному совершенствованию.

Ключевые слова: *критерии, уровни, показатели, профессиональная компетентность учителей-филологов, последипломное образование, профессионализм, педагог-языковед.*

SUMMARY

Y. Kartavaya. Determination of criteria, indicators and levels of development of philologist (teachers) professional competence.

The separate problems which are connected with definition of criteria, indicators and levels of development of professional competence of teachers of the Ukrainian language and literature in the system of post-graduate education are studied in the article. Cognitive, praxiological and motivational criteria, which enclose the essence of professional competence of a teacher-philologist are explored in the article; on the base of these criteria creative, competence and adaptive levels of professional efficiency of teachers-linguists, which will contribute to effective professional improvemen, are determined.

Key words: *criteria, levels, indicators, philologist (teachers) professional competence, advanced studies, professional efficiency, a teacher-linguist.*

УДК 371.13

О. М. Касьянова
Харківська медична академія
післядипломної освіти

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглянуто роль і значення моделювання в забезпеченні ефективності вищої освіти. Розкрито взаємозв'язок і взаємообумовленість моделі професійної діяльності фахівця та його підготовки у вищому навчальному закладі. Виокремлено етапи реалізації технології моделювання складних систем. Окреслено основні цілі розробки моделі фахівця. Визначено основні вимоги до підготовки фахівця й до його особистісного розвитку. Проаналізовано категорії «ефективність освіти», «ефективність педагогічної діяльності», «ефективність управління», що органічно пов'язані з ефективністю підготовки фахівця та є оцінними й визначаються відповідними критеріями (загальні, спеціальні, часткові).

Ключові слова*: моделювання, модель професійної діяльності фахівця, професійна підготовка фахівця, ефективність, критерії ефективності.*

Постановка проблеми. Відчутне підвищення динамізму й складності соціально-економічних, суспільно-політичних, науково-технічних і виробничих процесів зумовили необхідність змін як у професійній діяльності, так і в підготовці сучасного фахівця. Отже, основні завдання вищої школи як важливого соціального інституту полягають, по-перше, у забезпеченні якісної підготовки людини до успішного життя й діяльності в сучасних умовах; по-друге, у максимально повному та збалансованому задоволенні потреб суспільства у кваліфікованих кадрах з урахуванням вимог до рівня й характеру їхніх знань, умінь і навичок, особистісного, загальнокультурного, інтелектуального й морального розвитку; по-третє, у задоволенні освітніх потреб, інтересів і вподобань майбутнього фахівця.

Відтак, вища школа поряд зі своїми традиційними функціями повинна здійснювати постійний моніторинг динаміки ринку праці й освітніх послуг, кадрових потреб, соціальних і економічних процесів, здійснювати системний аналіз його результатів з метою виявлення тенденцій і прогнозування подальшого розвитку.

Успішне вирішення цієї сукупності надзвичайно відповідальних, взаємозалежних і взаємообумовлених завдань, що стоять перед вищою школою, неможливе без використання методу моделювання як особистості майбутнього фахівця, так і його професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Метод моделювання використовується під час дослідження соціально-педагогічних явищ, що є складними системами, функціонування й розвиток яких залежить від множини чинників і взаємозв’язків. На думку багатьох учених (Н. Амосов, В. Бурков, Д. Гвішиані, Е. Караковова, Д. Новиков, В. Штофф), моделювання глибоко проникає в теоретичне осмислення та практичну діяльність людини, і в педагогічну науку зокрема.

На сьогодні існує багато ґрунтовних наукових праць присвячених моделюванню в педагогіці. Наукову та практичну цінність мають роботи щодо методологічного й теоретичного обґрунтування моделювання, зокрема В. Бикова, В. Маслова, В. Міхеєва, В. Пікельної та інших науковців. Вивченню властивостей моделей і моделювання присвячені дослідження Г. Бала, Л. Буркової, Н. Васильченко, І. Мелик-Гайказян, О. Мєщанінова, У. Ешбі та ін. Н. Алексєєв, В. Ясвін розглядають моделювання як складову педагогічного проектування.

Проблема моделювання професійної діяльності та професійної підготовки фахівця є актуальним напрямом наукових досліджень. Вагомий внесок у його становлення зробили українські та російські вчені:

В. Анісімов, С. Батищев, Є. Климов, Н. Кузьмина, А. Маркова, Н. Тализіна, В. Шадриков та ін., наукові праці яких присвячені проблемам розробки моделей, що розкривають сутність професійної діяльності фахівця того чи іншого профілю, а також проектуванню процесу його підготовки.

Не зважаючи на значну кількість наукових праць щодо окресленої проблеми, залишається недостатньо висвітленим питання використання моделювання в практиці вищої школи для підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців у сучасних умовах.

Мета статті – визначити особливості моделювання професійної діяльності сучасного фахівця як основного джерела раціонального вибору й обґрунтувати зміст його професійної підготовки та організацію навчально-виховного процесу у вищий школі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах глобалізації, інформатизації, неперервного зростання обсягу науково-технічних знань і прискорення циклу оновлення продукції, устаткування й технологій, ускладнення організації суспільного виробництва та управління ним, конкуренції на ринку праці, а також зростання ролі особистісного чинника в забезпеченні ефективності виробництва відбуваються істотні зміни цілей, змісту та характеру професійної діяльності фахівців усіх профілів. Характерно, що ці зміни стосуються не тільки безпосередньо виробничих функцій фахівця, а й усієї структури його діяльності.

Діяльність є однією з основних форм прояву буття людини. Серед численних і різноманітних видів людської діяльності важливе місце посідає саме професійна діяльність. Вона зумовлена, з одного боку, суспільною природою людини, а з іншого, – постійним поглибленням суспільного поділу праці й усе більш широкою диференціацією видів професійних занять людей.

Оскільки від змісту й характеру професійної діяльності людей і її результатів істотною мірою залежить задоволення певних суспільних потреб, до фахівця, який виконує цю діяльність, висувається певна сукупність вимог до його професійної компетентності та професійно значущих особистісних рис і якостей. Вимоги зумовлюються як загальними особливостями еволюції світової спільноти, так і характером суспільного розвитку та соціально-економічних умов конкретної держави. Цілком очевидно, що ці вимоги не можуть бути чимось застиглим і незмінним. Разом зі зміною суспільного виробництва вони зазнають відповідних змін.

Відповідно змінюються цілі й завдання вищої школи щодо професійної підготовки фахівців XXI століття. Максимальне врахування

особливостей професійної діяльності сучасного фахівця та визначальних тенденцій еволюції її змісту й характеру відповідно до науково-технічного й соціального прогресу зумовлюють раціональний вибір змісту освіти, педагогічних технологій і ефективної організації навчально-виховного процесу. Відтак, актуальним постає питання розробки моделі фахівця та його професійної діяльності.

На думку О. Тоффлера, «при переході від індустріального суспільства, для якого характерні величезні витрати енергії, капіталу й праці, до суспільства з високо розвиненою технологією, для якого критичними ресурсами є інформація та технологічні нововведення, неминуче виникають нові моделі світу» [4, 16].

В. Маслов зазначає, що моделювання – творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектувальної, аналітико-синтетичної діяльності (на основі опрацювання існуючої інформації) з метою відображення об’єкта (системи) і є предметом уваги в цілому, або його характерних складових, які визначають функціональну спрямованість об’єкта (системи), забезпечують стабільність його існування й розвитку. Моделювання здійснюється на наукових засадах системного підходу та теорії моделювання з урахуванням специфіки функціонування конкретного об’єкта. Процес моделювання здійснюється поетапно й має певний універсальний алгоритм, який щільно збігається з етапами управлінського циклу або окремими його складовими залежно від складності та типу моделювання й об’єкта (системи), що моделюється [2, 5].

Педагогічне моделювання є перспективним напрямом сучасної педагогіки, тому що воно: 1) має евристичний характер; 2) його використання дозволяє: а) побудувати сучасний освітній процес як складну систему; б) ефективно конструювати технологію навчання; в) реалізувати інтегративну функцію сучасної педагогіки за умов систематизації та формалізації її теоретичних основ.

Традиційно технологія моделювання складних систем передбачає такі етапи її реалізації:

1. Формулювання цілей, для досягнення яких потрібно створювати модель.
2. Створення моделі чи комплексу різнорівневих моделей.
3. Використання моделей для розв’язання проблеми, вирішення задач (цей етап також називають моделюванням, або симуляцією).
4. Аналіз адекватності результатів моделювання тим процесам, що відбуваються в реальних об’єктах, системах.

5. Коригування моделі з метою її удосконалення, підвищення рівня достовірності результатів, що отримані з її допомогою.

6. Використання ітеративного порядку вищенаведених етапів роботи з метою розширення функціональних можливостей, урахування повних даних і взаємозв'язків, залучення нових ідей тощо.

Модель фахівця є документом, що розробляється у вищому навчальному закладі для кожної спеціальності, за якою здійснюється підготовка фахівців, і максимально можливо відображає сукупність усіх суспільних вимог до характеру й рівня його професійної та соціальної компетентності, особистісних якостей і розвитку.

Розробка моделі фахівця спрямована на забезпечення успішного досягнення таких основних цілей*:*

– визначення особливостей і змісту професійної та соціальної діяльності фахівця, необхідних для успішного її виконання знань, умінь, навичок і особистісних якостей;

– встановлення обґрунтованих орієнтирів і критеріїв для проектування змісту освіти та його практичної реалізації під час організації навчально-виховного процесу, що забезпечують формування необхідних знань, умінь, навичок і розвиток особистісних якостей майбутнього фахівця;

– забезпечення максимальної відповідності рівня та якості професійної підготовки й особистісного розвитку випускника вищого навчального закладу вимогам цієї моделі;

– формування й підтримка іміджу вищого навчального закладу й авторитету його диплома, надійне забезпечення його випускникам конкурентних переваг на ринку праці.

Модель професійної діяльності будується на основі результатів системного аналізу її змісту й характеру та можливих тенденцій еволюції. Тому модель повинна відбивати основні вимоги до рівня виконання фахівцем усієї гами виробничих функцій і вирішення сукупності типових завдань його професійної та соціальної діяльності. При цьому передбачається їхня чітка класифікація та встановлення структурно-логічної схеми зв'язків із необхідними для цього знаннями, вміннями й навичками.

З огляду на зазначене вище, у процесі розробки моделі професійної діяльності необхідно виявити, класифікувати й узагальнити основні вимоги до підготовки фахівця й до його особистісного розвитку. Тому модель повинна відбивати таку сукупність вимог до фахівця*:*

– рівень професійної та соціальної компетентності, що дає можливість успішного виконання функцій, які становлять структуру професійної діяльності;

– професійно й соціально значущі особистісні риси та якості фахівця;

– його загальна та професійна культура;

– навички міжособистісного ділового спілкування, робота в колективі, вміння успішно працювати в команді;

– моральні принципи й переконання людини та їхній прояв у вчинках, ставленні до інших людей, загальній лінії поводження;

– рівень його креативності, розвитку, інноваційний характер мислення та психологічної спрямованості на постійне самонавчання, самовиховання й самовдосконалення.

Саме на цій основі модель визначає й обґрунтовує узагальнені освітні й кваліфікаційні вимоги до випускника вищої школи у вигляді переліку здібностей і навичок успішно вирішувати завдання професійного й соціального характеру та необхідних для цього знань, умінь, навичок, а також професійно й соціально значущих особистісних якостей.

Взаємозв’язок моделі підготовки фахівця та моделі його професійної діяльності дозволяє сформувати перелік навчальних дисциплін і побудувати орієнтовну логічну структуру їх вивчення.

Проте в реальній практиці освіти безпосередня реалізація вказаних зв’язків суттєво утруднюється внаслідок досить складної структури самої професійної діяльності фахівця та широкої різноманітності виконуваних ним функцій і вирішуваних задач, динамічного характеру самої цієї діяльності та зміни її характеру під впливом безлічі зовнішніх і внутрішніх чинників. Крім того, структура й характер професійної діяльності, її зміст і методи, що використовуються, залежать від низки об’єктивних і суб’єктивних чинників найрізноманітнішої природи. Тому для успішного проектування й реалізації ефективної системи професійної освіти необхідно користуватись узагальненою моделлю цієї діяльності.

Певною мірою як модель професійної діяльності фахівця можна розглядати освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) відповідної спеціальності. Проте у процесі формування моделі її основні положення обов’язково повинні бути доповнені детальним вивченням реального змісту й характеру діяльності фахівців відповідного профілю на низці підприємств і організацій різної форми власності, а також структури цієї діяльності та її детального аналізу.

Відзначимо, що завдяки досягненням науково-технічного й соціального прогресу зміст і характер професійної діяльності зазнають певних змін, а це потребує і відповідних змін змісту та структури підготовки фахівців. Тому модель професійної діяльності повинна бути відкритою,

тобто передбачати можливості її змін і доповнень. Зміст і характер професійної підготовки мають передбачати одним із важливих завдань формування в студентів уміння та внутрішньої потреби в постійному самонавчанні й самовдосконаленні.

Ефективність підготовки фахівця органічно пов'язана з категоріями «ефективність освіти», «ефективність педагогічної діяльності», «ефективність управління», які є оцінними й визначаються відповідними критеріями.

У широкому сенсі ефективність освіти визначається, передусім, ступенем досягнення поставлених перед нею цілей. Критерії оцінки того, якою мірою вища школа виконує свої функції, задаються вимогами економіки, оскільки більша частина приросту сучасного виробництва повинна здійснюватися за рахунок ефективного використання трудових ресурсів, підвищення їх якісних характеристик (освіти, кваліфікації, компетентності, майстерності).

У науковій літературі розрізняють дві форми ефективності: внутрішню, що визначає, якою мірою навчальний заклад досяг поставлених конкретних цілей навчання, та зовнішню, під якою розуміється ступінь задоволення вимог сучасного суспільства або відповідність «продукції» галузі освіти структурі попиту на неї на ринку праці [5].

Одна з перших спроб знайти кількісний показник ефективності освіти з економічних позицій належить Т. Шульцу. З огляду на його теорію «людського капіталу» додаткове економічне зростання або спад виробництва є похідними від інвестицій у людину, в тому числі – у витрати на освіту. Він запропонував власний метод визначення економічної ролі освіти, що передбачав удосконалення механізму розподілу ресурсів із метою підвищення їх економічної ефективності [6; 7]. Проте при цьому методи економічного аналізу переносилися на сферу освіти, а норма виділення коштів визначалася за формулою «витрати – результат».

Аналіз досліджень із проблем ефективності освіти (Н. Амінов, П. Віленський, Ф. Деак, Н. Яновська), управління (Л. Даниленко, Л. Калініна, В. Олійник, Н. Островерхова, В. Пікельна, М. Поташник), дозволяє стверджувати, що, розкриваючи її сутність та особливості, дослідники безпосередньо торкаються проблем визначення критеріїв. У системі освіти розрізняють такі групи критеріїв:

– загальні критерії – дозволяють оцінити значущість об'єктів, суб'єктів, процесів, явищ із точки зору основних тенденцій, цілей, напрямів розвитку й реформування освіти на різних рівнях її організації;

– спеціальні критерії – допомагають оцінити компетентність, професіоналізм, зміст педагогічної діяльності щодо її повноти, результативності, відповідності нормативним і сучасним вимогам;

– часткові – дають змогу оцінити ступінь обґрунтованості діяльності з погляду її життєздатності та перспективності.

Дж. Л. Гібсоном запропоновано критерії для кількісної оцінки ефективності системи освіти в цілому або окремого навчального закладу:

– продуктивність – характеризується як здатність системи або організації виробляти необхідну кількість і якість продукту, що вимірюється «прибутком», «продажем», «часткою на ринку», «кількістю випускників», «кількістю реалізованих програм» тощо;

– результативність – визначається як відношення «виходу» організації до її «входу», що вимірюється «відсотком або обсягом обороту капіталу та майна», «одиницями витрат», «відходами та втратами» тощо;

– задоволеність – виокремлення цього критерію є результатом розгляду організації як соціальної системи з точки зору тих переваг, які отримують її учасники; він містить інформацію про плинність кадрів, запізнення, скарги тощо;

– адаптивність – виступає як міра, якою організація може відповідати та насправді відповідає зовнішнім і внутрішнім змінам;

– розвиток – характеризується як спроможність організації «вкладати в себе», самоудосконалюватися, що збільшує її здатність до виживання протягом більш тривалого періоду й визначається кількістю та якістю програм навчання менеджерів та іншого персоналу організації [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, модель професійної діяльності фахівця надає можливість забезпечити раціональний і науково обґрунтований вибір змісту його професійної освіти, виховання й особистісного розвитку, який би максимально відповідав вимогам успішного виконання завдань і функцій цієї діяльності.

Саме ці моделі дозволяють узагальнити й систематизувати вимоги концептуальних підходів під час формування змісту професійної освіти або своєчасного його перегляду. У такому розумінні моделі виступають одним з основних джерел вибору, наукового обґрунтування й педагогічного проектування характеру та змісту підготовки фахівця. Сам же зміст освіти є своєрідною проекцією змісту й характеру майбутньої професійної діяльності цього фахівця на навчально-виховний процес у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гибсон Дж. Л. Организации: поведение, структура, процессы / Дж. Л. Гибсон, Д. М. Иванцевич, Д. Х. Доннели / пер. с англ. – 8-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 662 с.
2. Маслов В. Моделювання у теоретичній і практичній діяльності в педагогіці / В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – Черв. – С. 3–9.
3. Пономарьов О. С. Моделювання діяльності фахівця : підруч. / О. С. Пономарьов, О. М. Касьянова. – Х. : НТУ «ХПІ» ; Вид-во ФОП Тагаєв П. О., 2011. – 236 с.
4. Тоффлер Э. Наука и изменение. (Предисловие. С. 11–33) // Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. ; пер. с англ. ; общ. ред. : В. И. Аршинова, Ю. Л. Климантовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
5. Gagne R. The Conditions of Learning / R. Gagne. – N.Y., 1967.
6. Shultz T. Human Capital in the International Encyclopaedia of the Social Sciences / T. Shultz. – N.Y., 1968. – Vol. 6.
7. Shultz T. Investment in Human Capital / T. Shultz. – N.Y. ; London, 1971. – P. 26–28.

РЕЗЮМЕ

Е. Н. Касьянова. Повышение эффективности подготовки специалистов в ВУЗ средствами моделирования.

В статье рассматриваются роль и значение моделирования в обеспечении эффективности высшего образования. Раскрывается взаимосвязь и взаимообусловленность модели профессиональной деятельности специалиста и его подготовки в высшем учебном заведении. Выделены етапы реализации технологии моделирования сложных систем. Обозначены основные цели разработки модели специалиста. Определены основные требования к подготовке специалиста и к его личностному развитию. Проанализированы категории «эффективность образования», «эффективность педагогической деятельности», «эффективность управления», которые органично связаны с эффективностью подготовки специалиста и являются оценочными и определяются соответсвенными критериями (общие, специальные, частичные).

Ключевые слова: *моделирование, модель профессиональной деятельности специалиста, профессиональная подготовка специалиста, эффективность, критерии эффективности.*

SUMMARY

O. Kasyanova. Increasing the efficiency of specialists' training in higher education institutions by means of modeling.

The article is dedicated to the role and value of modeling in the control of the quality of high education. The interrelation and interconditionality of model of professional activity of specialists and their preparation in institutes of higher education are disclosed. The stages of the technology modeling complex systems are singled out. The basic goals of professional model development are determined. The basic requirements for professional training and for his personal development are defined. The categories «education efficiency», «effectiveness of educational activities», «performance management», which is organically linked to the effectiveness of training and is also determined by the appropriate evaluative criteria (general, special, partial) are analyzed.

Key words*: modeling, model of professional activity of specialists, professional preparation of specialists, efficiency, criteria of efficiency.*

УДК [378.011.3-051:338.48]-043.61

С. М. Кобзова
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ ДО ПРОЕКТУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ МАРШРУТІВ

У статті представлено теоретичну модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів, описані компоненти з яких вона складається (цільовий, мотиваційний, теоретична та практична підготовка, результативний); розглянуто поняття готовності до проектування регіональних маршрутів як результат відповідної спеціальної підготовки; визначені основні компоненти готовності майбутнього фахівця сфери туризму до проектування регіональних маршрутів (мотиваційно-особистісний, змістово-когнітивний і діяльнісно-практичний).

***Ключові слова**: професійна підготовка, фахівець сфери туризму, проектування, регіональний туристичний маршрут, моделювання, теоретична модель підготовки, готовність до проектування регіональних маршрутів.*

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Зміни, що відбуваються у світовій та вітчизняній туристичній індустрії, диктують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму. Прагнення державних та політичних діячів, представників бізнесу та науковців зробити вітчизняну туристичну галузь цілком економічно незалежною та привабливою для інвестицій обумовлюють доцільність аналізу сучасного стану підготовки менеджерів з туризму до роботи в регіональних умовах та визначення шляхів удосконалення процесу такої підготовки.

Вивчаючи структуру процесу профпідготовки студентів до проектування регіональних маршрутів ми звернулися до концептуальних положень туристичної освіти та професійної підготовки фахівців для сфери туризму (І. Зорін, В. Квартальнов, Л. Кнодель, А. Конох, В. Федорченко); наукових праць з проблем формування професійної готовності фахівців (І. Гавриш, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Кучерявий, А. Линенко); теоретичних засад моделювання (С. Архангельський, Б. Глинський, А. Уємов, В. Штофф) та проектування в психолого-педагогічних дослідженнях (М. Горчакова-Сибірська, Ю. Громико, В. Докучаєва, О. Заїр-Бек, О. Коберник, І. Колесникова, С. Кримський, А. Лігоцький, В. Радіонов, В. Стрельніков, Г. Щедровицький), зокрема підготовки до проектування туристичних маршрутів (В. Лішик, І. Мошкова); наукових ідей щодо використання туристичних ресурсів у професійній освіті майбутнього фахівця з туризму (Т. Горячева, Ю. Керпельман, С. Косян, Л. Макарова,

Л. Осипова, Е. Павлова, Ю. Сорокін, В. Федотов, Є. Шешегова, О. Щербакова, Н. Яковлєва). При цьому було встановлено, що проблема моделювання процесу підготовки студентів саме до проектування регіональних маршрутів у наукових роботах залишається не розглянутою.

Мета статті –обґрунтувати теоретичну модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів.

Виклад основного матеріалу. У своїх роботах Ю. Бабанський наголошує, що «моделювання у педагогічних дослідженнях виступає вищою і особливою формою наочності, засобом упорядкування інформації, що дозволяє глибше розкрити сутність того явища, яке вивчається» [1, 93]. Отже, для визначення структури процесу підготовки майбутнього менеджера з туризму до проектування регіональних маршрутів необхідно побудувати модель, що описує і пояснює особливості підготовки майбутнього фахівця сфери туризму до проектної діяльності. Спираючись на роботи С. Архангельського, Б. Глинського, В. Штоффа, А. Уємова, присвячені основам моделювання в психолого-педагогічних дослідженнях, під моделлю ми будемо розуміти схематичне зображення систематизованого комплексу основних закономірностей організації навчального процесу формування готовності майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців для сфери туризму – це процес отримання студентами спеціальних знань, набуття вмінь і навичок, досвіду роботи, що дозволяє сформувати висококваліфікованого спеціаліста для галузі туризму. Відповідно до поставленої мети, ми розробили структурну модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів, яка представлена на рис. 1. Її розробка передбачала врахування теоретико-методологічних положень щодо профпідготовки майбутніх фахівців сфери туризму (В. Квартальнов, В. Федорченко та ін.), загальнотеоретичних аспектів проектування, зокрема у сфері туризму (В. Докучаєва, Н. Єгошина, В. Кисельов, А. Лігоцький, В. Лішик, В. Лутошкіна, В. Мала, І. Малахова, І. Мошкова, В. Стрельніков та ін.), результатів аналізу ОПП, ОКХ підготовки студентів спеціальності «Туризм» і даних пілотажного експерименту.

Модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів ґрунтується на особистісно орієнтованому, діяльнісному, практико орієнтованому підходах; на принципах гуманізації підготовки, індивідуалізації та проблематизації навчання, зв’язку навчання з практичною діяльністю, відповідності сучасним вимогам ринку праці, суспільної спрямованості туристичної підготовки.

Рис. 1. Модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів

Запропоновану модель ми розглядаємо як теоретичний конструкт відповідного процесу підготовки. Вона становить цілісність взаємопов'язаних структурних складників, спрямованих на формування готовності студентів до проектування регіональних маршрутів: *цільовий* (забезпечення високого рівня готовності майбутнього фахівця сфери туризму до проектування регіональних маршрутів), *мотиваційний* (усвідомлення студентом необхідності вміти розробляти регіональні маршрути), *теоретична підготовка* (фундаментальні знання сучасних концепцій туроперейтингу, сутності, змісту, форм, методів та технологій діяльності менеджера з туризму, теорії та методики проектування як виду професійної діяльності та спеціальні знання методики дослідження туристичного потенціалу обраного регіону, алгоритм проектування регіональних маршрутів), *практична підготовка* (базові та професійно орієнтовані вміння та навички, зокрема: здійснення маркетингової діяльності у сфері туризму, визначення видів та розроблення оптимальних схем маршруту, складання технологічної документації щодо їхньої реалізації тощо), *результативний*, що передбачає досягнення студентами відповідного рівня готовності до проектування регіональних маршрутів.

Цільовий компонент моделі включає мету й завдання професійної підготовки майбутнього менеджера з туризму до проектування регіональних маршрутів. Мету підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів визначаємо як формування професійної готовності майбутнього фахівця сфери туризму до зазначеного виду діяльності. Якщо конкретизувати мету підготовки, то вона полягає, по-перше, у формуванні у майбутніх менеджерів з туризму спрямованості на творчу проектну діяльність; по-друге, в оволодінні студентами професійними знаннями, необхідними для здійснення цього виду діяльності; по-третє, у набутті практичних умінь та навичок із проектування регіональних маршрутів. Однак, у першу чергу, ефективне здійснення підготовки студентів до проектування регіональних маршрутів передбачає актуалізацію мотиваційної складової професійного становлення особистості *(мотиваційний компонент). Теоретична підготовка* визначена структурою готовності майбутнього фахівця сфери туризму до проектування регіональних маршрутів та базується на методичних та спеціальних знаннях, які розкривають основи та особливості процесу дослідження туристичних ресурсів регіону та механізму проектування регіональних маршрутів. Цей компонент включає професійно спрямований навчальний матеріал, що містить відомості про

туристичні об'єкти регіону, регіональні особливості ринку турпослуг, регіональну політику з питань розвитку туризму та методику оцінки туристичного потенціалу конкретної області, алгоритм проектування регіональних маршрутів. *Практична підготовка* спрямована на здобуття студентами вмінь і навичок розробляти нові регіональні турмаршрути, а саме: розробляти схему маршруту, укладати програму перебування на маршруті, надавати характеристику туристичним об'єктам, включеним до програми перебування на маршруті, заповнювати технологічну карту та графік завантаженості турпідприємства, розраховувати вартість нового маршруту, розробляти рекламні матеріали для нового маршруту. Процес професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму необхідно здійснювати в межах відповідної технології підготовки.

Усі компоненти моделі спрямовані на формування готовності студента до проектування регіональних маршрутів. *Готовність до проектування регіональних маршрутів* – це результат відповідної спеціальної підготовки і складне інтегральне утворення, компонентами якого виступають мотиваційно-особистісний, змістово-когнітивний та діяльнісно-практичний і які у своїй сукупності забезпечують позитивну мотивацію, високий рівень знань та вмінь студента у сфері проектування регіональних маршрутів, формування в нього досвіду творчого здійснення цього виду фахової діяльності. Надамо стислу характеристику кожного з виокремлених у структурі готовності компонентів.

Мотиваційно-особистісний компонент. Мотивація – це загальна назва процесів, методів, засобів, що спонукають студентів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного засвоєння змісту освіти. Як процес зміни стану та відношень особистості мотивація ґрунтується на мотивах, під якими розуміють конкретні причини, що спонукають особистість до дії. Основними мотивами будь-якої діяльності є потреби та інтереси, а отже для того, щоб у студента з'явилося бажання вчитися проектувати регіональні маршрути, він повинен відчувати потребу в таких знаннях і виявляти інтерес до них.

Виокремлення цього компонента зумовлено тим, що «реалізація сучасних програм підвищення інтересу студентської молоді до історико-культурної спадщини українського народу, формування її світогляду стає важливим напрямом у вирішенні актуальних питань становлення національної освіти, адже саме через створення «краєзнавчого образу» конкретної території молодь має більше можливостей для вивчення матеріальної і духовної культури свого краю, відкриття його краси і

неповторності, усвідомлення причетності до історії, сучасності і майбутнього свого народу» [3, 47].

Отже, посилення навчальної мотивації розглядають як важливий засіб підвищення ефективності підготовки. Адже сильний мотив суттєво впливає на мету діяльності, підкріплює її. Зазначимо, що для того, щоб підвищити рівень профпідготовки студентів до проектної діяльності, потрібна не будь-яка, а глибока, сильна, змістовно цінна мотивація, бажання отримати нові знання та набути практичних навичок щодо проектування регіональних маршрутів з метою подальшого їх застосування у професійній діяльності, стійкі пізнавальні інтереси, сформоване особистісне переконання в необхідності отримання таких знань і навичок. Сприяти цьому можливо, якщо чітко пояснити актуальність та аргументувати студентам практичну значущість уміння розробляти регіональні туристичні маршрути. Активізації процесу професійної підготовки сприяє також алгоритмізація навчального процесу. Організація самостійної роботи студентів дає значні результати у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів, оскільки стимулює творчу активність студентів. Уважаємо, що студентів можна навчити творчо проектувати регіональні маршрути, і починати необхідно саме з уміння приймати оптимальні технологічні рішення. Стимулювати пізнавальну діяльність студентів можна також за допомогою використання у процесі профпідготовки різних педагогічних прийомів та методів, зокрема методу проектів, тематичних дискусій з відео-модулями, розв’язання проблемних ситуацій регіонального рівня тощо. Отже, основними елементами мотиваційно-особистісної готовності студентів до проектування регіональних маршрутів ми визначили усвідомлення потреби в підготовці до діяльності з проектування регіональних маршрутів, інтерес до теорії та практики проектної діяльності та ціннісні орієнтації, зокрема забезпечення власної відповідності фахівця вимогам суспільства та спрямованість на подальше постійне самовдосконалення у цій сфері.

Змістово-когнітивний компонент готовності передусім висвітлює комплекс знань у сфері проектування маршрутів, сприяє розумінню його сутності, передбачає засвоєння методики проектування нових регіональних маршрутів. Отримані та засвоєні студентом на особистісному рівні знання сприяють усвідомленню навчальної інформації щодо методик дослідження туристичного потенціалу місцевості; вивчення попиту на новий турмаршрут; послідовності виконання технологічних операцій –

визначення мети, змісту, форми організації, типу маршруту, варіанту його побудови тощо; аналізу нормативно-правової документації з питань проектування регіональних маршрутів; визначення комплексу маркетингових комунікацій, спрямованих на реалізацію нового турмаршруту тощо. Отже, доцільно визначити спочатку склад базових (загальних) знань. До них належать: знання концепцій, законів і закономірностей, основних категорій та понять туроперейтингу; знання сутності, змісту, форм, методів та технологій діяльності менеджера з туризму; знання, що характеризують загальну й професійну культуру турагентів та туроператорів; знання методики проектування. Комплекс спеціальних знань, які необхідно засвоїти майбутньому фахівцю з туризму для здійснення проектної діяльності, складається зі знань рекреаційних ресурсів Луганської області та методики дослідження туристичного потенціалу обраного регіону; алгоритму проектування регіональних маршрутів і, зокрема, етапів проектування туристичного маршруту, методів дослідження ринку туристичних послуг регіону, розроблення траси маршруту та варіанту її побудови, укладання технологічної документації, складання кошторису, заходів удосконалення системи обслуговування туристів на маршруті тощо. Кількісно теоретичний компонент готовності фахівців сфери туризму до проектування регіональних туристичних маршрутів може бути представлений у межах одного предмета (спецкурсу) або в системі навчальних дисциплін.

Діяльнісно-практичний компонент визначає вміння й навички проектувати регіональні маршрути, а отже, використати отримані під час навчання знання у професійній діяльності.

Склад загальних умінь, які повинні бути сформовані під час вивчення базових дисциплін у всіх майбутніх фахівців сфери туризму як основа для виконання фахових завдань проектного характеру, виглядає таким чином: уміння аналізу, прогнозування, планування, пошуку інформації, реалізації розроблених планів, самооцінки, корекції тощо. На базі виділених загальних умінь майбутніх фахівців сфери туризму, змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра та освітньо-професійної програми підготовки за напрямом «Туризм» було укладено перелік функціональних (специфічних) умінь, яких повинні набути студенти, щоб професійно проектувати регіональні маршрути. До них належать: уміння аналізувати наявний рекреаційний потенціал територій; розробляти методику маркетингових досліджень туристичного ринку з метою виявлення потреб туристів в окремих маршрутах; організовувати процес

обслуговування туристів; розробляти нові туристичні послуги; визначати оптимальні види та проектувати оптимальні схеми транспортування; взаємодіяти з виробниками туристичних послуг, засобами розміщення, підприємствами харчування, транспорту, екскурсійними бюро, музеями, спортивними установами, іншими закладами рекреаційно-курортної сфери, сфери культури тощо з дотриманням правил ведення договірної роботи; складати технологічну документацію (технологічну карту туристичної подорожі, графік завантаження турпідприємства, інформаційний листок до турпутівки тощо); розраховувати калькуляцію турів; організовувати підготовку, презентацію і поширення спеціалізованої туристичної інформації, використовуючи рекламні та PR-технології тощо. Наведений чималий перелік умінь, які необхідно сформувати у процесі підготовки студентів до проектної діяльності, підтверджує правильність виокремлення діяльнісно-практичного компонента у структурі готовності студентів до проектування регіональних маршрутів. Розвиток цього компонента вказує на те, що майбутній фахівець у галузі туризму засвоїв методологію дослідження рекреаційного потенціалу регіону, може визначати перспективні напрямки розвитку регіонального туризму, уміє спроектувати новий туристичний маршрут, а отже, застосувати алгоритм проектування регіональних маршрутів на практиці. Цей компонент представлений також здатністю студентів застосовувати творчий підхід до проблеми проектування туристичного маршруту.

Отже, діяльнісно-практичний компонент спрямований на розвиток здатності до розв’язання професійного завдання – проектування регіональних маршрутів. Формування цього компонента має вирішальне значення для збагачення професійного потенціалу майбутніх фахівців сфери туризму. Оцінити рівень його сформованості у студентів можна шляхом аналізу попередньо розроблених проектних завдань, виконаних учнями під час вивчення спеціалізованих дисциплін та проходження організаційно-технологічних практик на різних курсах.

Зауважимо, що визначені структурні компоненти готовності майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів ми не розглядали як відокремлені частини, вони, навпаки, доповнюють одне одного та являють собою одне ціле. Ці компоненти взаємопов’язані внутрішніми зв’язками. Теоретична й практична готовність майбутніх фахівців сфери туризму успішно формуються в них за наявності відповідної мотиваційно-особистісної готовності. Лише в цьому випадку засвоювані студентами знання, уміння й навички проектувати регіональні

маршрути стають усвідомленими й набувають особистісного сенсу. Разом із тим, наявна у студентів мотивація до здійснення проектної діяльності не підкріплена знаннями щодо методик дослідження туристичних ресурсів регіону та алгоритму проектування маршрутів, а також відповідними практичними вміннями, не може дати очікуваного позитивного результату. Отже, не можна вилучити жоден компонент із запропонованої структури готовності без впливу на інші. Формування компонентів досліджуваної готовності дозволить також підвищити ефективність підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектної діяльності, оскільки готує базу для успішного вступу до професійного середовища, адаптації до нього, подальшого планування кар'єри [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підготовка майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів є складовою частиною загальної системи підготовки фахівців для визначеної галузі й розглядається як процес формування готовності до здійснення зазначеного виду діяльності. Для визначення структури цього процесу підготовки розроблено модель, яка за сутнісними характеристиками є сукупністю взаємопов'язаних структурних складників – цільового, мотиваційного, теоретичної та практичної підготовки, результативного, що спрямовані на формування готовності студентів до проектування регіональних маршрутів. Представлена теоретична модель стає орієнтиром побудови відповідного процесу підготовки на практиці. Доцільними напрямками подальших розвідок є визначення та адаптація спеціальних методик навчання студентів для ефективної реалізації навеленої моделі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Присвещение, 1982. – 192 с.

2. Кобзова С. М. Професійна підготовка фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кобзова Світлана Миколаївна. – Луганськ, 2012. – 317 с.

3. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка менеджерів туризму в умовах педагогічного університету : [монографія] / В. В. Обозний. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 204 с.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Кобзова. Теоретическая модель подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов.

В статье представлена теоретическая модель подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов, описаны компоненты, из которых она состоит (целевой, мотивационный, теоретическая и практическая подготовка, результативный); рассмотрено

понятие готовности к проектированию региональных маршрутов как результат соответствующей специальной подготовки; определены основные компоненты готовности будущего специалиста сферы туризма к проектированию региональных маршрутов (мотивационно-личностный, содержательно-когнитивный и деятельностно-практический).

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, специалист сферы туризма, проектирование, региональный туристический маршрут, моделирование, теоретическая модель подготовки, готовность к проектированию региональных маршрутов.*

SUMMARY

S. Kobzova. The theoretical model of future tourism specialists training for regional tours designing.

In the article the theoretical model of future tourism specialists training for regional tours designing has been presented; the components of which (goal, motivational, theoretical and practical training, effective) have been described; the definition of future tourism specialists preparedness for regional tours designing as a result of the corresponding special training has been considered; the key components of preparedness of future tourism specialists for regional tours designing (motivational and personal, content-cognitive and activity-practical) have been defined.

***Key words**: professional training, tourism specialist, designing, regional tour, modeling, theoretical model of training, preparedness of future tourism specialists for regional tours designing.*

УДК 378.147

В. Ю. Колісник
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НА ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАН МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У статті розкрито психологічні й іншомовні аспекти готовності майбутніх інженерів-програмістів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Відзначено позитивні психологічні й навчальні зрушення після застосування особистісно орієнтованого навчання. Серед них: поява зацікавленості в навчанні в студентів із низьким рівнем підготовки; можливість зростання в навчально-професійному плані; усвідомлення реальності засвоєння будь-якого граматичного матеріалу, який можна опрацювати принаймні на низькому рівні; зосередження на лексичній інформації на своєму рівні.

***Ключові слова**: психологічна готовність, іншомовна готовність, особистісно орієнтоване навчання, рівень підготовки.*

Постановка проблеми. Викладання іноземної мови на неспеціальних факультетах університету базується на знанні рідної мови й отриманих знаннях та навичках використовувати саме іноземну мову. Тому студенти-філологи виявляють кращі здібності до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Але цей предмет вивчають представники усіх

спеціальностей, у тому числі й технічних, зокрема спеціальності «комп'ютерні науки». Ми звернулися до педагогічних технологій у пошуках дієвого механізму для засвоєння мовних знань і навичок такими студентами. Тому проблему дослідження складає навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням напряму підготовки «комп'ютерні науки».

Здебільшого студенти мають неоднорідні прояви знань, що ускладнює процес навчання. Для подолання цієї проблеми ми пропонуємо використати технологію особистісно орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу до навчання іноземної мови. Це дозволяє обирати рівень виконання кожного завдання, не втрачаючи можливість отримати потрібні бали. Як стверджує науковець П. Стефаненко, «надати студентам необхідних знань можна лише через особистісно орієнтовані технології, тому що навчання, орієнтоване на «середнього» студента, не може відповідати сучасній ситуації» [4, 30]. Крім того, особливої уваги заслуговує позитивна атмосфера навчального процесу й демократичність роботи на заняттях. Саме впровадження зазначеної педагогічної технології для покращення навчальних і особистісних параметрів і виступає актуальністю обраної теми.

Аналіз актуальних досліджень. Розглядом означеної проблеми займалися дослідники різних напрямів. Так, особистісний підхід розглядали такі науковці: Є. В. Бондаревська (теорія та концепція особистісно орієнтованої освіти), А. А. Плігін (пріоритет на особистість того, хто навчається, структура особистісно орієнтованої освіти), Н. С. Лапханова (професіонально-ціннісні орієнтації) та ін.

У центрі нашого розгляду знаходиться різнорівневий підхід до навчання, який став предметом наукових розвідок низки вчених: Є. С. Полат, О. В. Яновицької, Н. Ю. Сидоренко, Л. Ф. Пашко та інших.

Значний внесок у висвітлення проблемних аспектів здійснили методисти викладання іноземної мови: Н. М. Філіпова, Н. В. Ягельська, Л. І. Богатикова, С. С. Коломієць, Б. Кофі, Т. Хатчінсон та А. Вотерс, П. Робінсон, П. Стревенс, Т. Дадлі-Еванс та ін.

Окремим видом іноземної мови виступає іноземна мова за професійним спрямуванням, тому важливо відзначити надбання спеціалістів, що провадять навчання саме цього виду іноземної мови. Серед них: А. І. Комарова, П. Сисоєв, Дж. Ховард, І. Тар, Ж.-К. Віль, К. Гейтхаус, С. Кенеді, Н. Брігер, Г. Джонс та ін.

Науковими результатами стали покращені показники навчальної успішності та якісна зміна особистісних характеристик.

Мета статті – визначити доцільність використання особистісно орієнтованого підходу при викладанні англійської мови за професійним спрямуванням.

Завдання статті показати позитивні зрушення студентів у психологічному аспекті готовності до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням після впровадження технології особистісно орієнтованого навчання.

Науковим завданням є пошук ефективних шляхів викладання іноземної мови на неспеціальних факультетах.

Новизна дослідження полягає у встановленні тісного взаємозв'язку між психологічною й іншомовною складовими готовності до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Особистісно орієнтований підхід до навчання спрямований на покращення навчальних показників і підвищення особистісних характеристик студентів. На заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням ми використовували цю технологію у вигляді різнорівневого підходу до навчання. Усні та письмові завдання були розраховані на три рівні виконання: складний (А), середній (В) та легкий (С). Учасники експерименту самостійно вибирали той, який вони в змозі подолати. Максимальний бал за кожне завдання обумовлювався наперед, що не лише характеризує демократичні стосунки між викладачем та студентами, а й надає чіткості процесу навчання вцілому.

Ефективність будь-якого явища обґрунтовується певними показниками. Тому запропоновано досліджувати два аспекти готовності: психологічний та іншомовний, відповідно до яких будуть оцінюватися роботи студентів. Ми провели вхідну анкету для визначення початкового рівня знань з іноземної мови. Упродовж та після застосування особистісно орієнтованого підходу на основі різнорівневого навчання іноземної мови за професійним спрямуванням було заплановано провести проміжний і підсумковий контроль у вигляді анкети, самостійної й контрольної робіт.

Якщо у ході аналізу подібних показників наявний напрям зростання психологічної готовності (збільшення інтересу, виникнення або зміцнення бажання, поява нових мотивів навчання, утвердження усталеності у професії, поява впевненості у правильності власного вибору), тоді можна стверджувати, що використання різнорівневого підходу є досить ефективним під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Щодо іншомовної готовності, то тут доцільно з'ясувати рівень засвоєння навчального матеріалу. Для цього в анкеті є запитання

для перевірки знань із лексики, граматики, а також завдання на поєднання галузевих знань і творчості. Аналіз стосується трьох рівнів оволодіння знаннями, вміннями та навичками іноземної мови: високого, середнього та низького.

Учений Н. М. Розенберг відзначає суттєве значення поточного контролю. «Крім суто контрольної функції, він значною мірою виконує функцію регулювання ходу засвоєння знань. Аналізуючи відповіді учнів, учитель, з одного боку, виявляє дієвість методичних прийомів, системи викладу навчального матеріалу, а з іншого – визначає, які розумові операції сформовано у певного учня помилково, як слід виправити хибні уявлення» [5, 90].

Після впровадження особистісно орієнтованого навчання в першому семестрі ми зафіксували встановлення психологічної стабільності й помітне пожвавлення навчально-пізнавальної активності серед студентів галузі знань «комп'ютерні науки». Отримані дані підтверджують слова відомого педагога І. П. Підласого, що «серцевиною особистісно орієнтованого виховання є свобода. Дітей не примушують виконувати певні вимоги, а різними способами створюють такі умови, щоб дитина сама прийшла до розуміння сенсу такої вимоги особисто для себе, визнала і прийняла її, захотіла виконувати й виконала» [3, 300]. Вчений розглядав навчання й виховання молодших школярів, однак те ж саме цілком можемо віднести до старшої категорії учнів – студентів. У названій соціальній групі свобода має особливе значення, а свобода вибору варіантів завдання є яскравим прикладом цієї значущості.

У психологічному плані з'явилася низка позитивних зрушень. Серед них доцільно назвати такі:

– повна відсутність побоювань перед нездоланним завданням, адже можна вибрати легший варіант, іноді навіть змінюючи вид роботи у процесі виконання;

– поява зацікавленості у студентів низького рівня підготовки у зв'язку з очевидною можливістю справитись із завданням;

– зникнення суб'єктивності оцінювання, оскільки студент сам вибирає варіант, і, відповідно, максимальний бал за виконання завдань, викладач лише оцінює роботу;

– прозорість накопичення балів упродовж усього періоду навчання;

– можливість зростання навчально-професійного рівня, адже постійність вибору одного й того ж рівня не є обов'язковою вимогою, його можна змінювати залежно від міцності знань із конкретної теми;

– демократичність роботи, коли вибір робить студент, а не викладач, що завжди сприяє отриманню позитивних емоцій;

– набуття більшої впевненості під час відповідей порівняно з початковим етапом;

– підвищення самооцінки слабких студентів, так як можливості у всіх однакові;

– зменшення відповідальності за незасвоєння складного навчального матеріалу, виходячи з принципу трьох можливих рівнів знань;

– зменшення обсягу неопрацьованого матеріалу, оскільки гірша підготовка до заняття веде не до відсутності отриманих балів, а лише до їхнього зменшення.

Іншомовна складова готовності до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням теж набула чітких рис поліпшення. До її проявів ми відносимо таке:

– усвідомлення реальності засвоєння будь-якого граматичного матеріалу, який можна опрацювати принаймні на низькому рівні;

– зосередження на лексичній інформації на своєму рівні: засвоєння інформації з базового та допоміжних текстів, готовність їхнього легкого використання в усному мовленні (рівень А); опрацювання базового тексту та частково допоміжної інформації (рівень В); опрацювання основ базового тексту (рівень С);

– засвоєння синонімів у різних варіаціях (подання власних варіантів; вивчення синонімів із текстів і порівняння їх із наявним словниковим запасом; знання синонімів, що зустрічалися у текстах);

– більші прояви комунікативності в навчанні порівняно з початковим етапом;

– спрямованість навчальної енергії на складніші завдання з вищим балом оцінювання, тобто самостійне прагнення підвищити свій рівень володіння іноземною мовою;

– поява здорової конкуренції щодо складнощів виконання завдань.

З огляду на покращення психологічної й іншомовної готовності вже на проміжному етапі застосування технології різнорівневого навчання її дієвість очевидна. Підтримуємо думку, що «особистісно орієнтований підхід характеризується визнанням індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної дитини, її розвитку не як колективного суб’єкта, а передовсім як індивіда, наділеного своїм неповторним суб’єктивним досвідом» [1, 28].

У процесі здійснення психолого-педагогічної діагностики необхідно дотримуватися низки вимог. Російський психолог Р. С. Немов до них відносить дві групи: основні та додаткові.

До першої групи входять: уміння викликати до себе довіру людей; досконале знання психодіагностичних методик; відповідність існуючим нормам (їхня валідність, надійність, однозначність та точність).

Додаткові вимоги включають: простоту і низьку працемісткість; зрозумілість і доступність для учасників експерименту; лаконічність і чіткість без додаткових пояснень; відсутність сторонніх подразників, які б могли вплинути на результат експерименту [2, 13–14].

Для визначення рівня навченості іноземної мови за професійним спрямуванням складено самостійну роботу для проміжного контролю студентів спеціальності «комп'ютерні науки», що входять до нашої експериментальної групи. Основу цієї роботи склали тести, але частина завдань вимагала самостійного написання відповідей. Опрацьовано лексичні і граматичні теми, вивчені впродовж року.

Висновки. Проаналізувавши результати використання педагогічних методів, застосованих до експериментальної групи на умовах різнорівневого навчання, формулюємо такі висновки.

1. Необхідними методами дослідження стали: спостереження, бесіда, анкетування, тестування й усне опитування.

2. Після застосування особистісно орієнтованого підходу до навчання вже через п'ять місяців було зафіксовано позитивні зрушення як у психологічному, так і в іншомовному видах готовності до вивчення іноземної мови.

3. Спираючись на теоретичну базу відомих дослідників–діагностів, ми з'ясували умови, дотримання яких є обов'язковим у процесі запровадженні психолого-педагогічного дослідження. Серед них: знання психодіагностичних методик, уміння викликати довіру, низька працемісткість, доступність для учасників.

Перспективи подальших наукових розвідок. Особистісно орієнтований підхід до навчання потребує вивчення і надалі стосовно представників окремих спеціальностей. Студенти різних спеціальностей виявляють власний позитивний вплив на становлення особистості. Так, майбутні інженери-програмісти здебільшого покращують отримані знання, в той час як майбутні біологи частіше спрямовані на підвищення самооцінки і набуття впевненості у собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зламанюк Л. М. Педагогічні технології в аспекті особистісно орієнтованої освіти : методичні рекомендації до серпневих нарад, 2003 рік / Л.М.Зламанюк // Відкритий урок. – 2003. – № 13 – 15. – С. 27–33.

2. Немов Р. С. Психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. / Р. С. Немов – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 3 : Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

3. Подласый И. П. Педагогика начальной школы : учеб. пособие для студ. пед. колледжей / И. П. Подласый – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

4. Стефаненко П. Навчання в співробітництві як педагогічна технологія особистісно орієнтованого підходу / Павло Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 3. – С. 30–40.

5. Тестова перевірка знань учнів / [За ред. Н. М. Розенберга] – К. : Радянська школа, 1972. – 168 с.

РЕЗЮМЕ

В. Ю. Колесник Влияние личностно ориентированного обучения на психологическое состояние будущих инденеров-программистов.

В статье раскрыты психологические и иноязычные составляющие подготовки будущих инженеров-программистов к изучению иностранного языка профессиональной направленности. Отмечено положительные психологические и учебные изменения после введения личностно ориентированного обучения. Среди них: появление заинтересованности в обучении у студентов с низким уровнем подготовки; возможность повышения в учебно-профессиональном плане; осознание реальности усвоения любого грамматического материала хотя бы на низком уровне; сосредоточенность на лексической информации своего уровня.

Ключевые слова: *психологическая подготовка, иноязычная подготовка, личностно ориентированное обучение, уровень подготовки.*

SUMMARY

V. Kolisnyk. The personally oriented teaching influence on the future computing engineers' psychological state.

The article deals with the future computing engineers' psychological and foreign language readiness to learning English for specific purposes. The author defines evident positive changes in the students' psychological and academic achievements after the implementation the personally oriented teaching. They are appearance of the low level students' interest for teaching, opportunity for raising one's learning-professional level, realization of the real possibility to understand any grammatical material at least at a low level, concentration on the lexical information of one's level.

Key words: *psychological readiness, foreign language readiness, personally oriented teaching, the level of one's preparation.*

УДК 81.2

С. В. Купрікова
Донбаська державна машинобудівна академія

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається проблема проектної методики на заняттях з іноземної мови. Представлено різні аспекти використання методу проектів, його етапи та види робіт. Проаналізовано вплив методу на комунікативні здібності студентів, рівень їхнього практичного володіння іноземною мовою. Доведено, що саме проектна методика спрямована на розвиток творчих здібностей студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності. На думку автора, реалізація проектної методики в процесі навчання іноземної мови дозволяє удосконалити навчальний процес, підвищити мотиваційний потенціал студентів і рівень володіння іноземною мовою.

***Ключові слова**: проектна методика, міжкультурне спілкування, самореалізація особистості, творчість, технологія, особистісно-зорієнтований підхід.*

Постановка проблеми. Значні технологічні та соціальні зміни останніх десятиліть в українському суспільстві зумовили формування двох взаємопов'язаних світових тенденцій – глобалізації та інтернаціоналізації. Запорукою успішного міжнародного співробітництва є забезпечення взаєморозуміння за допомогою вивчення спільної мови. Міжкультурне спілкування в сучасному світі вимагає від фахівця оволодіння ним на рівні користувача не однією, а кількома іноземними мовами. Особливо важливим є розвиток багатомовної і полікультурної мовної особистості. Мовна особистість у галузі іноземних мов – це показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації, здатність реалізувати себе в діалозі культур.

Актуальність дослідження полягає в тому, що в даний час процес навчання іноземній мові реалізується за допомогою різноманітних технологій, метою яких є не тільки трансляція знань, а виявлення, розвиток творчих інтересів і здібностей кожного студента, стимулювання його самостійної продуктивної навчальної діяльності, які найбільш ефективно забезпечуються саме проектної методикою.

Аналіз актуальних досліджень. Мовні науковці знаходяться в безперервному пошуку нових передових методів навчання іноземним мовам. Серед новітніх експериментальних методик їх існує велика безліч. Інноваційні технології навчання є найбільш актуальними засобами вирішення будь-якого завдання. У практиці викладання іноземних мов на сучасному етапі навчання дуже популярними є: 1) проектні технології; 2) інформаційні технології; 3) технології мовних портфелів; 4) модульно-

блокові технології. Наприклад, дослідженню методу проектів на заняттях з англійської мови присвячено праці сучасних науковців і викладачів: Н. Абишевої [1], Ф. Бегьом [2], О. Дьоміної, Т. Душеїної [3], П. Китайгородської [4], І. Олійник, О. Пата, Є. Полат [5] тощо. Інформаційні технології розглядали Л. Подопригорова, Є. Гусельнікова, Н. Дементієвська, Н. Морзе та ін. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід – О. Пометун, Л. Пироженко [6].

Нагадаємо лише те, що історично метод проектів з'явився в середині ХХ століття, коли в пошуках нових форм організації навчальних занять деякі школи звернулися до досвіду ВНЗ. Система, при якій здійснюється поєднання занять у великих аудиторіях, у малих групах та індивідуально, одержала назву «план Трампа». Вона була розроблена професором педагогіки із США Ллойдом Трампом у 60-х роках ХХ століття і користувалась популярністю у школах Америки. У 80-х роках план Трампа був модернізований у лекційно-семінарську систему навчання, що дотепер використовується деякими педагогами (особливо під час викладання гуманітарних і природничо-наукових дисциплін). На початку минулого століття в місті Далтон (США) педагог Елен Паркхерст запропонувала лабораторний план організації занять: учителі видавали письмове завдання кожному учню, заняття ж у свою чергу скасовувались. Учні працювали над матеріалом індивідуально та здавали вчителю звіт про виконану роботу. Лабораторний план організації занять став відомий в усьому світі під назвою «дальтон-плану». І хоча у своєму первісному варіанті він проіснував недовго (оскільки учням було не під силу самостійне освоєння навчального матеріалу), дальтон-план вважається першоджерелом проектного навчання.

Мета статті – довести, що проектна методика може бути продуктивно використаною в практиці навчання іноземним мовам. Саме осмислення і реалізація цього методу в новій соціально-культурній ситуації у світлі вимог до освіти на сучасному щаблі суспільного розвитку дозволяє говорити про проект як про нову педагогічну технологію, яка дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів знаходить усе більше поширення в системі освіти різних країн світу. Причини цього явища, як вважають дослідники, криються не тільки в галузі педагогіки, але й у сфері соціальній, а саме:

– необхідність не стільки передавати студентам багаж тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач;

– актуальність розвитку комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника і т. ін.), долати конфліктні ситуації;

– необхідність широких людських контактів, знайомства з різними культурами;

– значущість для діяльності студента вмінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Отже, метод проектів — це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення нового продукту під контролем викладача.

Проектна діяльність студентів – це форма навчально-пізнавальної активності, яка полягає в мотивованому досягненні свідомо поставленої мети для створення творчих проектів та в забезпеченні єдності та наступності різноманітних аспектів процесу навчання. Щоб організувати таку діяльність, викладач-предметник знайомить студентів з її особливостями, навчає будувати власну діяльність як повноцінну (таку, що має три стадії: мотиваційну, операційно-виконавчу, рефлексивно-оціночну) та усвідомлену.

Проектне навчання іноді розглядають як альтернативу аудиторній системи навчання. Однак деякі науковці вважають, що його варто використовувати як доповнення до інших видів навчання. У сучасній вищій школі можна виділити чотири основні напрями, за яких ефективно застосовувати методи проектів:

- проект як метод навчання на занятті;
- проектні технології дистанційного навчання;
- для формування дослідницьких навичок студентів у позааудиторній роботі;
- як метод організації дослідницької діяльності викладачів.

Проектне навчання має безліч варіантів:

1) за тривалістю роботи над завданням (від одного заняття до триместру або року (курсові проекти);

2) за формами організації (індивідуальна або групова робота);

3) за формами представлення результатів роботи (письмовий або усний звіт, презентація, захист).

Педагоги-науковці, які займаються проблемами проектних технологій навчання, відзначають, що у процесі роботи над проектом відбуваються

залучення студентів до реальної діяльності навчального предмета; розвиток навичок самостійної роботи у процесі виконання проекту; розвиток ініціативи та творчості. Проектна методика характеризується високою комунікативністю і залученням студентів до реальної мовленнєвої діяльності, що зорієнтована на вирішення певного завдання в досягненні загальної мети в оволодінні іноземною мовою. Головними показниками введення методу проектів до навчальної практики є:

1) уміння окремого студента або групи студентів використовувати придбаний у навчальному закладі дослідний досвід;

2) реалізація власної зацікавленості до предмету дослідження, примноження знань про нього;

3) демонстрація рівня опанування іноземною мовою;

4) підняття на більш високий щабель освіченості, розвитку та соціальної зрілості.

Відмінною рисою проектної методики є особлива форма організації. Щоб організувати роботу над проектом важливо дотримуватися декількох умов: тематика може бути пов'язана як з країною мови, що вивчається, так і з країною проживання, студенти мають бути зорієнтовані на зіставлення і порівняння подій, явищ з історії та життя людей різних країн.

У проектній методиці використовуються ідеї, запозичені в традиційній та сучасній методиці викладання іноземної мови. До них належать:

– різноманітність, як необхідна риса будь-якого позитивного навчання, що сприяє підтримці мотивації до навчання – це і різноманітність тем, видів текстів (діалоги, монологи, листи), форм навчальної діяльності (індивідуальна, парна, групова робота), типів вправ;

– проблемність означає, що студенти використовують мову для виконання завдань, що характеризуються новизною результату, з новими засобами його досягнення;

– важливим є те, щоб процес навчання проходив із задоволенням. Студенти можуть багато дізнатися, якщо процес навчання проходить вільно, без примусу. Часто завдання можуть оформлятися у вигляді жарту, загадки, мати музичний супровід, ілюстрації тощо;

– особливого значення набуває егофактор, тобто можливість говорити про те, про що студенти думають та мріють.

Будь-який проект співвідноситься з певною темою і розробляється протягом декількох занять. У проектній методиці використовується вельми плідна ідея. Поряд з вербальними засобами вираження студенти широко використовують і інші засоби: малюнки, колажі, карти, схеми, графіки та

діаграми. Таким чином, розвиток комунікативних навичок надійно підкріплюється розмаїттям засобів, що передають ту чи іншу інформацію.

У системі навчання іноземної мови широко використовується зорове автоматичне запам'ятовування лексичних і граматичних структур у ході розв'язання проблемних завдань, стимулюється розвиток творчого мислення та уяви. За допомогою проектної методики на занятті можна не тільки розширити словниковий запас студентів, але й закріпити вивчений лексико-граматичний матеріал.

Проект здійснюється за певною схемою:

1. Підготовка до проекту. У ході цього процесу необхідно попередньо ретельно вивчити індивідуальні здібності, інтереси, життєвий досвід кожного студента; обрати тему проекту, сформулювати проблему, запропонувати студентам ідею, обговорити її з ними.

2. Організація учасників проекту. Спочатку формуються групи студентів, де кожний має своє завдання. Перед розподілом обов'язків необхідно враховувати схильність студентів до логічних міркувань, до обґрунтування висновків, до оформлення проектної роботи. Під час формування групи до складу залучаються студенти різної статі, різної успішності, різних соціальних груп.

3. Виконання проекту. Цей крок пов'язаний з пошуком нової додаткової інформації, її обговоренням і документуванням.

4. Презентація проекту. Весь відпрацьований та оформлений матеріал треба представити іншим студентам, тобто захистити власний проект.

5. Підведення підсумків проектної роботи.

Кількість етапів від прийняття ідеї проекту до його презентації залежить від його складності. За характером кінцевого продукту проектної діяльності можна виділити такі види проектів під час вивчення іноземної мови:

– конструктивно-практичні проекти (щоденник спостережень, створення гри та її опис);
– ігрові – рольові проекти (драматизація п'єси);
– інформативно-дослідні проекти (вивчення регіону будь-якої країни);
– сценарні проекти – сценарій позааудиторного заходу;
– творчі роботи (літературний твір);
– видавничі проекти (стінгазети, колажі та ін.).

Проектна методика не тільки дає можливість студентам більше і глибше вивчити тему, але і значно розширює їх загальний кругозір, учить спілкуванню, уміння самостійно добувати і відбирати необхідний матеріал, дає можливість розвитку не тільки колективної творчості, але й індивідуальних здібностей студентів.

Ця методика дозволяє реалізовувати не тільки освітні задачі, але й виховні. Студенти можуть по-новому поглянути на себе і на реалії в своєму щоденному житті, на історію та культуру своєї країни і, звичайно, дізнатися «з перших вуст» те, що їх цікавить про життя в країні, мову якої вони вивчають. Усе це, зрештою, покликане сприяти більш глибокому розумінню, осмисленню та формуванню активної громадянської позиції студентів і максимального розвитку індивідуальних здібностей кожного.

Повідомляючи іншим про себе і навколишній світ іноземною мовою, студенти відкривають для себе її цінність як мови міжнародного спілкування. Вони можуть опинитися в ситуації, де їм буде потрібно описати свою сім'ю або місто іноземцям, і проектна робота готує їх до цього. Тому основними перевагами методу проектів уважають:

1) моделювання будь-яких життєвих ситуацій;
2) підвищення мотивації вивчення іноземної мови;
3) розвиток самостійності та самовдосконалення;
4) створення комфортних умов навчання;
5) інтеграція міжпредметних зв'язків;
6) підвищення інформаційної культури за рахунок ініціативи, самооцінки та творчих здібностей студента.

Метод проектів набуває останнім часом усе більше прихильників. Він спрямований на те, що б розвинути активне самостійне мислення та навчити застосовувати знання на практиці. Проектна методика передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання у розробці проекту. Тема проекту може бути пов'язана тільки з одним предметом чи носити міждисциплінарний характер. У процесі підбору теми проекту викладач повинен орієнтуватися на інтереси і потреби студентів, їхні можливості і особисту значимість майбутньої роботи. Виконаний проект може бути представлений в самих різних формах: стаття, рекомендації, альбом, колаж тощо. Різноманітними мають бути і форми презентації проекту: доповідь, конференція, конкурс, свято. Доцільно комплексне, інтегративне використання в навчальному процесі оволодіння міжкультурним спілкуванням усіх вищезазначених технологій навчання. Так творчі завдання проекту засобами Інтернет інформації, у формі буклету, навчального додаткового матеріалу, інструкцій, модульного тесту, роботи з мовним портфелем (заповнення мовного паспорта, біографії, досьє) дозволить здійснити моніторинг автономної навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Будь-яку дію, що виконується індивідуально, в групі, за підтримки викладача, студенти повинні спочатку спланувати, виконати, а потім проаналізувати й

оцінити. Викладач тільки створює ситуації для творчої активності студентів на занятті. Звичайно, це урізноманітнює рутинний навчальний процес, сприяє диференціації та індивідуалізації навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Застосування проектної методики є найбільш результативним, на нашу думку, у вишах, при цьому сутність проектної методики відповідає основним психологічним особливостям студентів, їхнім мотивам і потребам, що дозволяє найбільш повно розкривати їхню особистість. Перш за все це зумовлено: 1) проблемним характером проектної діяльності, її інтегративністю: в основі проектної методики лежить практично чи теоретично значуща проблема, пов'язана з реальним життям, вирішення якої вимагає від учасників знань не тільки в межах одного предмета, але і в інших галузях; 2) автономним характером проектної діяльності: проектна методика передбачає усунення прямої залежності студента від викладача шляхом самоорганізації та можливості прояву власної ініціативи у процесі активно-пізнавальної розумової діяльності на заняттях з іноземної мови.

Отже, реалізація проектної методики при навчанні іноземної мови дозволяє удосконалити навчальний процес, підвищити мотиваційний потенціал студентів, їхній рівень володіння іноземною мовою життя. Метод проектів підвищує комунікативні здібності студентів, рівень їхнього практичного володіння іноземною мовою. Реалізація цього методу у вимогах до вищої освіти дозволяє говорити про проект як про педагогічну технологію, що дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-зорієнтованого підходу в навчанні міжкультурного спілкування.

Безумовно, метод проектів викладання іноземної мови є одним із популярних і демократичних у вищій школі. Тому педагогам, які спробують реалізувати описаний досвід, необхідно пам'ятати: якщо є бажання змінювати сучасні реалії, необхідно використовувати інноваційні педагогічні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абишева Н. Ю. Ефективність застосування методу проектів під час уроків іноземної мови загальноосвітньої школі [Електронний ресурс] / Н. Ю. Абишева. – Режим доступу : ftp://lib.herzen.spb/text/abysheva_102_116_121.pdf

2. Бегьом Ф. Проект на уроці іноземної мови / Ф. Бегьом. – К. : Основа, 2007. – 35 с.

3. Душеїна Т. В. Проектна методика на уроках іноземної мови / Т. Душеїна // ІМвНЗ, 2008. – № 5.

4. Китайгородська П. Використання проектних завдань на уроках англійської мови / П. Китайгородська // ІМвНЗ, 2003. – № 5. – 110 с.

5. Полат Е. С. Нові виховні та інформаційні технології системі освіти / Е. С. Полат. – М. : Академія, 2003. – 272с.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

РЕЗЮМЕ

С. В. Куприкова. Пути реализации проектной методики при обучении иностранного языка.

В статье рассматривается проблема проектной методики на занятиях по иностранному языку. Представлены различные аспекты использования метода проектов, его этапы и виды работ. Проанализировано влияние метода на коммуникативные способности студентов, уровень их практического владения иностранным языком. Доказано, что именно проектная методика направлена на развитие творческих способностей студента, стимулирование его самостоятельной продуктивной учебной деятельности. По мнению автора, реализация проектной методики при обучении иностранному языку позволяет усовершенствовать учебный процесс, повысить мотивационный потенциал студентов и уровень владения иностранным языком.

Ключевые слова: *проектная методика, межкультурное общение, самореализация личности, творчество, технология, личностно-ориентированный подход.*

SUMMARY

S. Kuprikova. Ways of design methodologies implementation for foreign language teaching.

The article deals with the problem of design methodologies at foreign language lessons. Various aspects of design methodologies, its stages and kinds of its activity are given. The influence of the method on students' communication skills and the level of their practical knowledge of a foreign language are analyzed. The aim of design methodologies is the development of students' creative abilities and encouraging of their independent productive learning activities. According to the author's opinion the implementation of design methodologies for teaching foreign language allows to improve the learning process, increase students' motivation potential and have a command of a foreign language.

Key words: *design methodologies, intercultural communication, personal fulfillment, creativity, technology, student-oriented approach.*

УДК 378.12: 008

Ю. Е. Лавриш

Національний технічний університет України «КПІ»

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У РЕАЛІЯХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто науковий зміст і значення педагогічної культури викладача іноземної мови вищої школи. Проаналізовано педагогічну культуру як складову професіоналізму викладача іноземної мови, від якої залежить якість підготовки фахівців у ВНЗ. Визначено основні складові педагогічної культури та розкрито їх вплив на формування професійної компетентності викладача. Наголошується значення полікультурного компоненту під час формування педагогічної культури викладача іноземних мов. Представлено методи, які має застосовувати викладач з метою побудови заняття відповідно до принципів і критеріїв педагогічної культури.

Ключові слова*: культура, педагогічна культура, викладач вищого навчального закладу, компоненти педагогічної культури, педагогічна майстерність, педагогічний професіоналізм.*

Постановка проблеми. Сучасна вища освіта має бути зорієнтована на постійний саморозвиток студентів та їхню спроможність не тільки йти в ритмі прискорення змін навколишнього світу, а й випереджати його виклики. За таких умов одним з найважливіших компонентів роботи зі студентською молоддю стає формування педагогічної культури у взаємовідносинах: викладач-студент, що дасть змогу поповнити свою присутність у європейському освітянському просторі, адаптуватися до світового педагогічного досвіду.

Педагогічна культура є однією з найважливіших складових культури суспільства. Від рівня сформованості педагогічної культури викладача залежить культура студента, який у майбутньому буде відтворювати та збагачувати культуру суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш послідовно і систематично основи педагогічної культури висвітлено в прибічників духовного ренесансу ХХ ст. (М. Бердяєв, В. Зеньковський, М. Лоський, В. Соловйов та ін.), представників філософської думки (М. Грушевський, М. Драгоманов, Б. Кістяківський, П. Юркевич та ін.). У науковій літературі цю проблему досліджували філософи: Л. Аза, А. Азархин, М. Бахтин, М. Каган, С. Кримський, П. Кравчук та ін., низка сучасних учених, а саме: Д. Баденюк, Є. Бондаревська, А. Вербицький, Є. Гармаш, Є. Гришик, В. Давидович, М. Дьяченко, І. Зязюн, Л. Кандибович, В. Малахов, І. Мартинюк, О. Мороз, І. Неговський, Н. Ничкало, Л. Подоляк, В. Сидоренко, В. Юрченко та ін.

Під час аналізу сучасних досліджень з педагогічної культури викладача виокремлюються такі основні підходи до визначення сутності педагогічної культури: педагогічна культура як частина загальнолюдської культури, що включає характеристики педагогічного процесу як сукупність цінностей, що характеризують особистість, освітній заклад, державу, суспільство в цілому (О. Бондаревська, О. Гармаш, Є. Захарченко, О. Одарюк, П. Щербань та ін.); педагогічна культура як вищий рівень педагогічної майстерності, професійної компетентності, що формується у процесі професійної діяльності (А. Барабанщиков, С. Муцинов, М. Скрипник, В. Сухомлинський та ін.); педагогічна культура як складна система цінностей – регуляторів педагогічної діяльності (В. Гриньова, І. Ісаєв, Т. Колодько, Н. Крилова, Н. Мазур та ін.).

Деякі вчені ототожнюють поняття «педагогічна культура» з поняттям «професіоналізм педагога». Б. Дьяченко визначає його як психологопедагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі й професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних

знань і вмінь, індивідуально-особистісних характеристик педагога, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності [1, 6].

Мета статті – розкрити сутність педагогічної культури викладачів іноземних мов ВНЗ. Основними завданнями ми визначили: визначення компонентів педагогічної культури, аналіз їх впливу на формування професійної компетентності викладача.

Актуальність дослідження підтверджується фактами, що на сьогодні проблема формування педагогічної культури викладача іноземної мови вищої школи залишається малодослідженою; серед учених немає одностайної думки щодо визначення поняття «педагогічна культура викладача іноземної мови ВНЗ».

Виклад основного матеріалу. За будь-яких підходів до визначення культури («професійна культура», «інтелектуальна культура», «комунікативна культура», «культура почуттів і відносин», «культура поведінки», «педагогічна культура») інше, дослідники констатують її суспільну природу, визначають інтелектуально-моральний клімат суспільства, оскільки культура і суспільство – явища навіть тотожні. Ми розглядаємо педагогічну культуру як комплекс норм поведінки викладача і студента у процесі навчальної діяльності, не нівелюючи їхні індивідуальні властивості, а даючи їм можливість розвитку.

Сучасні масштаби дослідження культури соціуму, соціально-педагогічної діяльності у вищій освіті, їхнє проектування і моделювання підтверджують зацікавленість наукового співтовариства в розв’язанні нашої проблеми. Розуміння повноти поняття педагогічної культури у взаємодії викладач-студент, суспільства та особистості, вітчизняна вища освіта, як невід’ємна частина загального суспільного процесу, сьогодні обирає такі орієнтири, які мають ґрунтуватися на аналізі ступеню сформованості професійно значущих інтегральних якостей студентів, таких як: комунікативність, етика, емпатія. Ці якості можуть бути виявлені за умови належної загальної культури викладача і студента в сучасних реаліях вищої освіти.

У руслі психологічної освіти зроблена спроба цілісного підходу до побудови моделі педагогічної культури викладача, в якій розглядаються особливості його педагогічної праці через побудову більш загальних моделей життєдіяльності особистості в цілому. Це продиктовано тим, що викладач вищої школи знаходиться на перехресті практично всіх течій у соціумі.

Беручи до уваги наукові дослідження сучасних науковців (А. Барабанщикова, І. Ісаєва, В. Гринькова, М. Васильєва, В. Суханцева), можна виокремити такі головні компоненти педагогічної культури викладача: педагогічні цінності, домінуючі професійні мотиви, професійно значущі якості, професійні знання, педагогічна майстерність і професійні вміння. Таким чином, видатні освітяни визначали такі основні риси педагога: глибокі знання, методична вправність, висока духовність, ерудиція, національна гідність, вимогливість, тобто все те, що визначає педагогічну культуру викладача.

Педагогічна культура викладача повинна відповідати загальним вимогам до культури фахівця в навчальній діяльності вищої школи, що дає нам змогу розглядати цей феномен, орієнтований на взаємовідносини викладач-студент. За висновками І. Ісаєва [3], характеристика складної системи соціокультурного буття ґрунтується на новому розумінні включення особистості в культурні взаємодії різних утворень, які дали можливість автору викласти розуміння особливостей включення особистості на таких рівнях: ментальному, індивідуально-культурному, субкультурному та транссубкультурному. Ці рівні дають змогу визначити особливості формування педагогічної культури у вищій школі.

Так, ментальний рівень – це джерело індивідуального мікрокультурного середовища, в якому особливу роль відіграють власні відношення стосовно реалій культури.

Індивідуально-культурний рівень забезпечує поле культурної діяльності, поведінку, спілкування, яке дає змогу реалізувати культурну свідомість і самосвідомість, яка, на думку С. Чорної [6], висвітлює внутрішню сутність самого себе як суб’єкта, оцінює свої можливості, здібності та діяльність.

Субкультурний рівень забезпечує спілкування та комунікації в межах соціальних груп і міжособистісних взаємодій, коригує загальнонаціональну і загальнолюдську культури. Важлива, на нашу думку, функція субкультури полягає в тому, що вона є життєво необхідною для становлення особистості студента з метою його соціалізації.

Сфера транссубкультурного середовища охоплює деякі аспекти міжнаціонального спілкування, є тим макрокультурним простором, який задає різні варіанти педагогічних культурних контекстів, з якого випливає джерело загальнолюдських цінностей та загальнолюдських ідеалів.

Виходячи з таких позицій, ми можемо виділити такі ознаки педагогічної культури, орієнтованої на взаємовідносини викладач-студент,

а саме: передача духовних цінностей та процес їхнього збереження, взаємодія різних форм людської творчості. На нашу думку, саме викладач іноземної мови має можливість упроваджувати ці процеси в навчання, оскільки вивчення іноземної мови ґрунтується на таких принципах: орієнтація на полікультурне навчання, інтегративний комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти, залучення найсучасніших технологій до розвитку засобів масової комунікації з ціллю полікультурної освіти. Ми вважаємо, що ознаками сформованості полікультурного компоненту професійної компетентності викладача є: сформоване світосприйняття студентів; усвідомлення себе носіями національних цінностей; розвинена комунікативна культура студентів, а саме: знання етики дискусійного спілкування й взаємодії з людьми, які дотримуються інших поглядів, віросповідань, з представниками інших культур; толерантність, повага до мови, релігії, культури різних націй.

Відповідно до вищезазначених ознак і принципів, з метою вдосконалення педагогічної культури викладачі іноземних мов мають і вносити корективи у визначення основних завдань занять. Виховна мета може бути інтерпретована як навчання в дусі діалогу культур і виховання взаєморозуміння й терпіння щодо інших культур, здатності ставитися до них з повагою. Тлумачення освітньої мети може бути доповнене більш глибоким засвоєнням рідної культури через зіткнення з іншою культурою та взаємодію з нею, а також розширенням мовного, соціального та інтелектуального горизонту тих, хто навчається.

На нашу думку, до практичних завдань навчання іноземним мовам з метою формування полікультурного можна віднести, насамперед, такі:

– формування уявлень про культуру усного та писемного спілкування мовою, яка вивчається;

– навчання дотриманню правил формальної й неформальної мовленнєвої поведінки іноземною мовою;

– формування та розвиток умінь використання іноземної мови як інструменту міжкультурного спілкування;

– навчання вмінню адекватно описувати свою культуру іноземною мовою;

– навчання стратегіям самонавчання на основі використання дистанційних засобів навчання іноземних мов (включаючи спілкування з представниками інших культур через систему Інтернет).

Завдання комплексності й інтегративності залучення студентів до навчальної діяльності, розвитку їхньої духовної культури й професійної

майстерності спричиняють необхідність створення систематичних і послідовних методів культурологічного впливу впродовж усього процесу навчання. Формування педагогічної культури вимагає відмінної соціально-психологічної системи взаємодії між студентом і викладачем, так і зміщення аспектів у побудові професіограми особистості викладача та розробці критеріїв його майстерності [7]. З огляду на це, ми визначили низку методів, що застосовуються в психології та педагогіці для вивчення окремих аспектів у формуванні педагогічної культури, і які збігаються за характером їхньої дії. Це проективні, інформаційно-репродуктивні та проблемно-пошукові методи. Розглянемо їх у наступній послідовності.

Проективні методи ґрунтуються на динамічному напрямі психології, дають змогу виявити у студента конкретні почуття, переживання, емоційно реагувати на певний навчальний матеріал.

Інформаційно-репродуктивні методи, а саме – лекції-діалоги, лекції-диспути, прес-конференції, бесіди, семінарські заняття тощо допомагають розкрити студентам цінність навчального матеріалу, виробити способи адекватного розуміння даної інформації.

Проблемно-пошукові методи активізації самостійної діяльності студентів виконують завдання розвитку особистісного емоційно-усвідомленого ставлення до обраної теми, доповіді, спецкурсів, спецсемінарів тощо. За умови здійснення теоретичних і практичних занять зі студентами, ці методи є перспективою щодо моделі формування педагогічної культури у взаємодії викладач-студент.

Загальна культура має безмежні форми втілення, визначення яких повністю неможливе, а головне завдання в педагогічній підготовці викладача полягає в тому, щоб урахувати найважливіші вимоги сьогодення вищої школи. Найсуттєвішими якостями сучасного викладача ми вважаємо гуманізм, ерудицію, інтелігентність, такт, толерантність, самосвідомість, усебічний розвиток. Ці якості можна об’єднати навколо системоутворючого поняття світогляду – фокусу людського бачення світу, міри розуміння навколишнього оточення, соціальних відносин і цінностей.

Світогляд викладача вищої школи є основою педагогічної культури, котра об’єднує у свідомості студента і формує цінності, включає в себе не лише ті елементи. які є спільними для всіх людей, а й ті, що є специфічними для кожного конкретного суб’єкта.

Висновки. Отже, з позицій культурологічного аналізу результати педагогічної культури слід розглядати в аспекті якісних характеристик різноманітних взаємин викладача зі студентами, розвиваючи тим самим

індивідуальну своєрідність. Таке розуміння чинників педагогічної культури зумовлює і напрям розгляду професійно значущих якостей викладача. Підсумовуючи результати проведеного дослідження, ми можемо визначити, що педагогічна культура викладача вищої школи – це органічний взаємозв'язок сукупності загальнокультурних і педагогічних цінностей, професійних знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, необхідних для успішного здійснення освітньо-виховного процесу у ВНЗ.

Нами зроблена спроба цілісного аналізу складових та особливостей педагогічної культури викладача іноземної мови. Ми вважаємо, що для повноцінних взаємовідносин викладач-студент, варто в основу покласти таке: широко впроваджувати психолого-педагогічні знання та створити цілісну систему культурологічного впливу на особистість студента впродовж усього періоду навчання у вузі.

Таким чином, ми визначили, що педагогічна культура, орієнтована на взаємовідносини викладач-студент у сучасних реаліях вищої освіти відзначається певною специфічністю, яка зумовлена станом асинхронності у розвитку різних аспектів щодо даних особистостей, а саме: інтелектуальних, соціальних, емоційних. Саме завдяки цьому на етапі становлення життєвого задуму студентів, викладач має сформувати в них високі особистісні цінності, відповідні їм життєві цілі, здатність глянути на себе зі сторони та творити впорядкований і гармонійний світ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко Б. А. Розвиток професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Б. А. Дьяченко. – К., 2000. – 19 с.

2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник [для вищих педагогічних навчальних закладів] / І. А.Зязюн. – К. : Вища школа, 1997. – 350 с.

3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогческая культура преподавателя: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Академия, 2002. – 208 с.

4. Одарюк С. Значення вищої освіти у формуванні педагогічної культури майбутнього спеціаліста / Світлана Одарюк // Імідж сучасного педагога. – 2004. – № 7. – С. 43–46.

5. Черньонков Я. О. Формування професійної культури майбутнього вчителя іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Я. О. Черньонков. – Кіровоград, 2006. – 20 с.

6. Чорна С. Педагогіка культури викладача в школі: навчально-методичні рекомендації до спецкурсу для магістрантів / С. Чорна. – Запоріжжя : КПУ, 2008. – 40 с.

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

РЕЗЮМЕ

Ю. Э. Лавриш. Педагогическая культура преподавателя иностранного языка в реалиях высшего образования.

В статье рассмотрено научное содержание и значение педагогической культуры преподавателя иностранного языка высшей школы. Осуществлен анализ педагогической культуры преподавателя высшего учебного заведения как составной профессионализма, от которого зависит качество подготовки специалистов в вузах. Определены составляющие педагогической культуры и расскрыто их влияние на формирование професиональной компетенции преподавателя. Расскрыто значение поликультурного компонента во время формирования педагогической культуры преподавателя. Предаставлены методы, которые должны применяться с целью построения занятия согласно принципам и критериям педагогической культуры.

***Ключевые слова**: культура, педагогическая культура, преподаватель высшего учебного заведения, компоненты педагогической культуры, педагогическое мастерство, педагогический профессионализм.*

SUMMARY

Yu. Lavrysh. Pedagogical culture of a foreign language teacher in reality of higher education.

The present article observes scientific significance and pedagogical essence of a high school teacher's pedagogical culture. According to evidence teacher's pedagogical culture is an indispensable component, the level of which influences the specialists' training quality at higher educational establishment. Pedagogical culture components have been analyzed and their impact on professional competency has been demonstrated. The attention is drawn to the meaning of polycultural component for pedagogical culture of a teacher. The article represents the main methods which should be applied by teachers in order to compound lessons according to pedagogical culture principals and criteria.

***Key words**: culture, pedagogical culture, high school teacher, pedagogue's professionalism, components of the pedagogical culture, pedagogical mastery.*

УДК 37.026.9

Т. А. Лазарєва
Українська інженерно-педагогічна академія

ВИРОБНИЧІ ФУНКЦІЇ ІНЖЕНЕРА-ТЕХНОЛОГА ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті проведено аналіз професійної діяльності інженера-технолога харчової галузі. Визначено, що в умовах швидкого розвитку галузі потребують аналізу виробничі функції інженера-технолога з метою визначення інноваційного змісту навчання майбутніх фахівців. Виділено основні виробничі функції інженера-технолога, а саме технологічну, організаційно-управлінську, експлуатаційну, проектну, науково-дослідну. Проведено їх аналіз та визначено зміст. Доведено, що виробничі функції містять значний рівень творчої компоненти у їх виконанні. Запропоновано розробити систему змісту професійного навчання майбутніх інженерів-технологів харчової галузі на основі змісту виробничих функцій, що дозволить формувати конкурентоспроможного фахівця.

***Ключові слова:** харчова галузь, інженер-технолог, професійна діяльність, виробничі функції, інновації, творчі компоненти, професійна підготовка, зміст навчання.*

Постановка проблеми. Інноваційний напрям розвитку харчової галузі, який спостерігається як в Україні, так і в інших країнах світу, пов'язаний з розширенням видів сировини та асортименту харчової продукції, удосконаленням, розробкою та впровадженням новітніх технологій виробництва, а також технологічного обладнання у виробничий процес. Інноваційні зміни у харчовій галузі вимагають налагодження нових взаємовідношень у системі «фахівець – об'єкт діяльності – професійна діяльність». Серед фахівців харчової галузі визначальну роль та відповідальність за технологічний процес виробництва продукції несе інженер-технолог, об'єктами діяльності якого виступають сировина, напівфабрикати, харчовий продукт, технологія, обладнання. Професійна діяльність інженера-технолога в умовах інноваційного розвитку спрямована на пошук нових ідей, творче перетворення, вирішення нестандартних завдань у виробництві продукції.

Тому актуальною проблемою в системі професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі є аналіз виробничих функцій та визначення інноваційного змісту навчання для успішного опанування професії.

Аналіз актуальних досліджень. Значний вплив на дослідження професійної діяльності надали роботи Т. В. Габай, Е. Ф. Зеєра, О. М. Іванової, В. А. Козакова, Б. Б. Коссова, А. Н. Леонтьєва, Б. Ф. Ломова, В. Д. Шадрікова та ін. [1; 3; 5–9; 13]. Дослідниками визначена структура професійної діяльності інженера. Але аналізу професійної діяльності інженера-технолога харчової галузі в умовах інноваційного розвитку з метою формування змісту навчання приділено незначної уваги.

Мета статті – визначити виробничі функції інженера-технолога харчової галузі, які становлять основу змісту творчої професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У роботах [2; 7; 10–12] зазначено, що інженер-технолог харчової галузі виконує такі виробничі функції, як технологічну, організаційно-управлінську, експлуатаційну, проектну, науково-дослідну. Такий поділ є умовним тому, що в реальному виробничому процесі інженер-технолог може здійснювати одночасно декілька взаємопов'язаних дій, що характеризують різні виробничі функції.

Проаналізуємо ***технологічну*** функцію інженера-технолога харчової галузі. Вона проявляється в тому, що інженер-технолог повинен працювати відповідно з технологічним стандартом виробництва традиційної та інноваційної харчової продукції, здійснювати оперативний контроль за

дотриманням технології виробництва продукції та рівнем її якості. Виконуючи технологічну функцію, інженер-технолог повинен аналізувати та розробляти технологічні режими виробництва як традиційної, так і інноваційної продукції, розглядати пропозиції щодо розширення асортименту продукції та упровадження технологій виробництва інноваційної продукції. В обов'язки інженера-технолога входить проведення розрахунків нормативів матеріальних витрат (технічні норми витрат сировини, напівфабрикатів, матеріалів, інструментів, технологічного палива, енергії) для традиційних та інноваційних технологій виробництва продукції, визначення економічної ефективності традиційних та інноваційних технологічних процесів, внесення змін до технічної документації у зв'язку з коригуванням та удосконаленням рецептурних, технологічних процесів і режимів виробництва. Також інженер-технолог повинен раціонально використовувати сировину, напівфабрикати, устаткування тощо, аналізувати причини браку і випуску продукції низької якості і знижених сортів, брати участь у розробці заходів щодо їх запобігання та усунення, а також розглядати рекламації на вироблену підприємством продукцію [2, 10]. Застосування нових видів сировини, інноваційної технології та обладнання у виробничому процесі вимагає від інженера-технолога підвищеної уваги та вміння нестандартно реагувати на можливі проблеми. Така ситуація виникає під час переносу розробленої технології виробництва продукції з лабораторних умов до виробничих масштабів. Інженер-технолог повинен уміти визначати можливість отримання якісної готової продукції за багатьма факторами та показниками та вчасно впливати на процес у разі його порушення. Дуже часто рішення, що приймає інженер-технолог носять творчий характер та обумовлюються наявністю значних обсягів знань, умінь, досвіду творчої діяльності.

У змісті професійної підготовки майбутніх фахівців технологічна функція формується при вивченні професійно-орієнтовних дисциплін, а саме «Товарознавство», «Харчові технології», «Управління якістю харчових виробництв», «Організація виробництва на підприємствах харчової промисловості» та ін. З аналізу змісту цих дисциплін [4, 11] визначено, що основну частину складають базові знання, уміння та навички, а творча компонента представлена обмежено.

У змісті професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів до творчої технологічної діяльності слід звернути увагу на такі питання, як:

1) розширення асортименту харчової продукції за рахунок нетрадиційних джерел сировини, вторинної сировини, використання відходів виробництва, використання біологічно активних добавок;

2) створення інноваційної продукції лікувально-профілактичного, спеціального, функціонального, дитячого та геронтологічного призначення;

3) розробка та впровадження харчових продуктів підвищеної харчової та біологічної цінності, збалансованого складу;

4) розробка харчової продукції із сучасними структуроутворюючими, гелеутворюючими, емульгуючими, стабілізуючими, смаковими, ароматичними речовинами та ін.;

5) вибір та обґрунтування оптимальних технологічних умов та режимів виробництва харчової продукції;

6) упровадження сучасних технологічних прийомів обробки сировини та напівфабрикатів;

7) інтенсифікація технологічних процесів за умови використання сучасних ферментних препаратів, температурних режимів, імпульсних коливань теплоагентів та холодоагентів, електромагнітного та ультразвукового впливу та ін.;

8) упровадження технологій з використанням нетрадиційних джерел енергії (біогазу, енергії сонця, вітру та ін.);

9) упровадження енергозберігаючих технологій, технологій рециркуляції потоків (гарячої пари, води, димових газів, сушильних агентів);

10) упровадження безвідходних технологій.

Проведемо аналіз ***організаційно-управлінської*** функції інженера-технолога. Вона проявляється у спрямуванні діяльності колективу підрозділу на забезпечення ритмічного випуску продукції в необхідному асортименті високої якості; організації своєчасного постачання, складування, зберігання та раціонального використання сировини, напівфабрикатів, продукції матеріально-технічного призначення. Інженер-технолог організовує та керує процесами розробки та упровадження інноваційних технологій виробництва харчової продукції; забезпечує належну організацію праці працівників на робочих місцях; складає графіки виходу на роботу працівників, розподіляє їх за зміни і на робочі місця з урахуванням раціональних форм організації праці та економії часу; впроваджує заходи щодо підвищення продуктивності праці. Організаційно-управлінська діяльність інженера-технолога полягає в забезпеченні оптимальної зайнятості працівників; організації ефективної взаємодії всіх підрозділів, цехів, дільниць та інших структур підприємства, як у виробництві традиційної, так і у виробництві інноваційної продукції; узгодженні документації з керівниками та фахівцями інших цехів та відділів підприємства особливо у процесі організації виробництва інноваційної харчової продукції.

В обов'язки інженера-технолога входить підбір кваліфікаційних кадрів з метою організації розробки та впровадження інновацій у виробництво; взяття активної участі у підготовці, перепідготовці та підвищенню кваліфікації робітників згідно вимог ринкової економіки [2, 10].

На сьогодні важливою рисою професійної діяльності інженера-технолога виділяють знання, уміння та навички організувати та управляти процесом проведення розробок та впровадження у виробництво інноваційних технологій з метою підвищення ефективності підприємства та займання лідируючих позицій на ринку товарів. Тому готовність інженера-технолога до організації творчої діяльності, управління процесами впровадження нестандартних рішень, уміння прогнозувати подальший інноваційний розвиток галузі та праця на перспективу є складовими загального успішного існування харчового підприємства. Творчі компоненти організаційно-управлінської функції відображені у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців не в повному обсязі [4, 11].

У змісті професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів до творчої організаційно-управлінської діяльності слід звернути увагу на такі питання, як:

1) ухвалення нестандартних рішень у виробництві харчової продукції;

2) використання сучасних методів організації та управління підприємством;

3) логістика в системі харчових виробництв;

4) сучасні методи ведення документації.

Розглянемо виконання інженером-технологом ***експлуатаційної*** функції, яка забезпечує проведення контролю за дотриманням технологічної дисципліни в цехах та правильної експлуатації технологічного обладнання, організацію технічного обслуговування та ремонту обладнання [2; 7; 10]. У сучасних умовах виробництва харчової продукції виникають проблемні ситуації щодо запуску до експлуатації інноваційного обладнання, вибору оптимальних параметрів та умов роботи такого обладнання, виконання ремонтних робіт у разі його поломки. Такі ситуації вимагають від інженера-технолога творчого мислення та прийняття нестандартних рішень.

Формування експлуатаційної функції майбутнього фахівця здійснюється в процесі вивчення таких дисциплін, як «Технологічне обладнання харчової галузі», «Процеси та апарати харчових виробництв», «Експлуатація обладнання харчової галузі». Аналіз змісту цих дисциплін показав [4, 11], що значної уваги приділено репродуктивним та продуктивним компонентам, а творчі компоненти змісту розглядаються обмежено.

У змісті професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів до творчої експлуатаційної діяльності необхідно звернути увагу на такі питання, як:

1) експлуатація нового вітчизняного та зарубіжного обладнання;

2) проведення комп'ютерної діагностики режимів роботи обладнання;

3) розробка профілактичних заходів з експлуатації обладнання.

Проведемо аналіз реалізації ***проектної*** функції інженера-технолога у виробництві харчової продукції. Інженер-технолог пропонує рішення щодо розширення асортименту продукції, упровадження нових видів сировини, інноваційного обладнання; розробляє та затверджує нові рецептури та технології виробництва харчової продукції. У ході виконання проектної діяльності інженер-технолог розробляє на інноваційну продукцію нормативну документацію (технічні інструкції, технічні умови, галузеві стандарти, державні стандарти товарів та ін.), визначає норми відходів і витрат у процесі виробництва інноваційної продукції. В обов'язки інженера-технолога входить розробка та упровадження прогресивних технологічних процесів, видів обладнання і технологічного оснасщення, засобів автоматизації і механізації, оптимальних режимів виробництва на продукцію, яку випускає підприємство, і на всі види різних за складністю робіт, забезпечуючи виробництво конкурентоспроможною продукцією і скороченням матеріальних і трудових витрат на її виготовлення [2, 10].

До обов'язків інженера-технолога у ході виконання проектної функції входять дії щодо розробки планів оптимального розміщення обладнання, технічного оснащення робочих місць, визначення виробничих потужностей та завантаження обладнання, визначення технічно обґрунтованих норм часу (виробітку), складання лінійних і сітьових графіків у опрацьовуванні конструкцій виробів на технологічність. Інженер-технолог розробляє технологічні нормативи, інструкції, схеми складання, маршрутні карти, карти технічного рівня та якості традиційної та інноваційної продукції та іншу технологічну документацію, складає технічні завдання на проектування рецептур, технології, пристроїв, оснастки, спеціального інструменту та обладнання; розробляє методи технічного контролю і випробування продукції, бере участь у розробленні керуючих програм (для устаткування з числовим програмним керуванням), в опрацьовуванні розроблених програм, коригуванні їх у процесі доопрацювання, складанні інструкцій на роботу з програмами.

Така професійна діяльність інженера-технолога вимагає безперервних творчих пошуків, постановки творчих цілей, формування планів і проектів

інноваційного розвитку підприємства, систематичної праці над певною науковою, технічною ідеєю або проектом, творчого використання стандартизованих елементів, нормативів наукової та технічної діяльності, доведення ідеї до впровадження у виробничий процес.

Виконання проектної діяльності вимагає від інженера-технолога глибоких знань, умінь та навичок не тільки з професійно-орієнтованих дисциплін, а й базових фундаментальних дисциплін. Для успішної проектної діяльності інженер-технолог повинен бути багатосторонньо розвинутою особистістю із значним досвідом праці. На жаль, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців харчової галузі не забезпечує в повній мірі такий рівень навчання тому, що обмеженим є творчий компонент змісту [4, 11].

Для вирішення складної задачі формування елементів проектної діяльності майбутнього фахівця необхідно здійснювати з першого курсу навчання, починаючи з простих проектних завдань та поступово їх ускладнюючи на старших курсах. Зміст цих завдань повинен бути професійно орієнтованим та містити елементи проектної діяльності майбутнього інженера-технолога.

Визначимо, як реалізується ***науково-дослідна*** функція інженера-технолога. У сучасних умовах жорсткої конкуренції на економічному ринку харчової продукції проведення науково-дослідних робіт щодо розширення асортименту, удосконалення технологій та обладнання займає провідну позицію у діяльності інженера-технолога. Науково-дослідна діяльність реалізується у процесі дослідження інженером-технологом передового вітчизняного та світового досвіду у галузі технологій виробництва, факторів, що впливають на успішний розвиток підприємства; вивчення ринку виробництва продукції, обладнання та його тенденцій; умов підвищення ефективності виробництва, спрямованих на скорочення витрат матеріалів, зниження трудомісткості продукції, підвищення продуктивності праці [2; 7; 10].

Виконуючи науково-дослідну діяльність, інженер-технолог здійснює раціоналізаторські пропозиції щодо вдосконалення рецептури, технології виробництва та обладнання, готує висновки про доцільність їх використання в умовах підприємства. Проводить патентні дослідження і розраховує показники технічного рівня проектованих об’єктів техніки і технології. Інженер-технолог бере участь у проведенні експериментальних робіт, спрямованих на впровадження нових харчових продуктів, технологічних процесів, удосконаленого обладнання у виробництво, у

розробленні патентних та ліцензійних паспортів та складанні заявок на винаходи та промислові зразки, а також в розробленні програм упровадження інноваційних об'єктів у виробництво і контролює їх виконання. Характерними рисами такої діяльності інженера – технолога є наявність інтересу до нових об'єктів, фактів, знань, уміння конкретизувати поняття, закономірності, встановлювати логічні зв'язки, знаходити нестандартні рішення, аналізувати та узагальнювати результати, що властиве творчій особистості.

Науково-дослідна діяльність є найвищим ступенем розвитку творчих здібностей інженера-технолога та вимагає постійної праці та пошуку творчих ідей. Формування навиків виконання науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців харчової галузі у ВНЗ необхідно здійснювати неперервно, починаючи з першого курсу навчання. У змісті професійної підготовки необхідно виділити такі елементи науково-дослідної діяльності, як уміння аналізувати, класифікувати, знаходити аналогію, порівнювати, узагальнювати інформацію. Такі елементи можуть бути присутні у змісті як загальноосвітніх, так і професійно-орієнтовних дисциплін. Слід також приділити увагу опануванню методів творчого вирішення задач, що значно спростовує проблему пошуку розв'язання виробничих завдань.

Створення системи змісту творчого навчання, яка базується на реальних виробничих функціях фахівця харчової галузі, дозволить формувати конкурентоспроможного інженера-технолога для сучасних харчових підприємств.

Висновки. В умовах швидкого розвитку харчової галузі значних перетворень набули виробничі функції інженера-технолога. Проведений аналіз технологічної, організаційно-управлінської, експлуатаційної, проектної, науково-дослідної функцій указують на значний рівень творчої компоненти у їх виконанні. Зміст виробничих функцій повинен бути основою змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої діяльності. Розробка змісту професійної підготовки дозволить формувати конкурентоспроможного фахівця для сучасних харчових підприємств.

Перспективами подальших наукових розвідок є розробка змісту професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габай Т. В. Педагогическая психология / Татьяна Васильевна Габай. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 1. Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності. Розділ 1.

Професії керівників, професіоналів, спеціалістів та технічних службовців / Уклад. Я. Кавторєва. – Х. : Фактор, 2008. – 384 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер – М. : «Академия», 2007. – 240 с.

4. ECTS – інформаційний пакет з напряму підготовки – 6.051701 «Харчова технологія та інженерія» по спеціалізації – «Технологія харчування». – Донецьк : Донецький національний університет економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського, 2008. – 183 с.

5. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.

6. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.

7. Коссов Б. Б. Личность: теория, диагностика и развитие / Б. Б. Коссов – М. : Академический Проект, 2000. – 240 с.

8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

10. Мостенська Т. Л. Організація виробництва на підприємствах харчової промисловості / Т. Л. Мостенська. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 492 с.

11. Освітньо – професійна програма підготовки бакалавра галузі знань 0517 «Харчова промисловість та переробка сільськогосподарської продукції» з напряму підготовки 6.051701 «Харчові технології та інженерія». – Київ, 2009. – 36 с.

12. Рогов И.А. Методология разработки основной образовательной программы по направлению подготовки «Продукты питания животного происхождения» / И. А. Рогов, Е. И. Титов, Н. И. Дунченко, Л. В. Калинина, А. В. Ионов // Известия ВУЗов. Серия : Пищевые технологии. – 2009. – № 5–6. – С. 107–112

13. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Лазарева. Производственные функции инженера-технолога пищевой отрасли как основа формирования содержания творческой профессиональной подготовки.

В статье проведен анализ современной профессиональной деятельности инженера-технолога пищевой отрасли. Определено, что в современных условиях развития отрасли необходимо проанализировать производственные функции инженера-технолога с целью формирования инновационного содержания обучения будущих специалистов. Выделены такие основные производственные функции инженера-технолога, как технологическая, организационно-управленческая, эксплуатационная, проектная, научно-исследовательская. Проведен анализ и определено содержание таких функций. Обосновано наличие творческих компонентов деятельности при выполнении производственных функций инженером-технологом. Предложено разработать систему содержания профессионального обучения будущих инженеров-технологов пищевой отрасли на базе содержания производственных функций, что позволит формировать конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: *пищевая отрасль, инженер-технолог, профессиональная деятельность, производственные функции, инновации, творческие компоненты, профессиональная подготовка, содержание обучения.*

SUMMARY

T. Lazareva. Production functions of the engineer-technologist of the food industry as a basis of the content of creative training.

The analysis of professional activity of the engineer-technologist of the food industry is given in the article. Production functions of the engineer-technologist with a view to identifying innovative content of the education of future specialists are required analysis. The basic production functions engineers are technological, organizational, managerial, operational, design, research and development. The author analyses them and determines their content. It is shown that the production functions contain a significant level of creative components in their performance. An elaborate system of content training future engineers of food industry on content-based production functions that will generate competitive specialist is proposed in the article.

Key words: *food industry, engineer-technologist, professional activity, production functions, innovations, creative components, training, learning content.*

УДК 81’243:378.147

С. І. Мединська

Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІЛОВИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття розглядає питання раціонального навчання успішних ділових презентацій як складової частини формування англомовних комунікативних навичок і вмінь у студентів економічних спеціальностей. Запропоновано поетапний підхід з описом специфіки організації навчання й визначенням доцільного навчального матеріалу в умовах обмеженості навчального навантаження з обґрунтуванням необхідності формування навичок даного виду професійної діяльності як невід’ємної частки процесу навчання іншомовного ділового спілкування.

Ключові слова*: ділова презентація, професійна діяльність, міжнародна комунікація, ділове спілкування, мовленнєва компетентність.*

Постановка проблеми. Вимоги сучасності щодо організації ділового життя суспільства й темпів розвитку економічного середовища та процесів у ньому з урахуванням всесвітньої глобалізації багатьох напрямів людської діяльності ставлять певні задачі під час навчання студентів немовних спеціальностей, зокрема економічних, щодо здобуття специфічних навичок для подальшої успішної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови. Мається на увазі вміння проводити презентації різних типів з різними цілями виступу та з варіативністю тривалості викладення матеріалу.

Презентації стають невід’ємною частиною ділового життя, а вміння доносити інформацію належним чином та переконувати співрозмовників стають критично важливими для досягнення успіху в ділових колах як на

національному, так і на міжнародному рівнях, що таким чином вимагає знання не лише загальних вимог, правил та навичок проведення презентацій, а й особливостей цього виду діяльності з урахуванням міжнародних стандартів та за допомогою засобів іноземної мови для забезпечення ефективної міжнародної діяльності бізнесу.

Аналіз актуальних досліджень. Питання проведення успішних презентацій іноземною мовою розглядалося вітчизняними та зарубіжними фахівцями, проте, як правило, це або книги для носіїв мови різних сфер діяльності щодо підготовки до проведення успішних презентацій, що не є доцільними для використання студентами економічних спеціальностей через відсутність достатнього рівня мовленнєвої компетентності для повноцінного розуміння змісту та відсутність професійної спрямованості даного матеріалу [1; 4; 5], або це підручники та посібники для студентів, які передбачають окремий курс для навчання проведення успішних презентацій, що не завжди можливо через обмежену кількість годин та змістовність курсу вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова» [2; 4; 7; 8]. Отже, виникає потреба визначити раціонально виправданий матеріал щодо навчання ділових презентацій іноземною мовою та організацію його подачі в межах навчальної програми.

Мета статті – окреслити стратегії та структуру навчання ділових презентацій під час фахової підготовки студентів економічних спеціальностей з визначенням доцільних навчальних матеріалів для засвоєння теоретичного та практичного блоків в умовах обмеженості навчального навантаження.

Виклад основного матеріалу. У процесі підготовки студентів економічних спеціальностей до проведення презентацій іноземною мовою варто виділити два основні блоки подання інформації для формування та розвитку навичок даного виду професійної діяльності, які складаються з теоретичного та практичного блоків подачі матеріалів.

Передусім, необхідно ознайомити студентів з типологією ділових презентацій та сферами їх застосування, звернувши увагу на те, що з найбільш поширених типів, до яких належать інформативний, переконуючий, надихаючий та розважальний [2, 19], у ділових колах найбільш доцільно застосовувати перші два з перерахованих типів презентацій, оскільки вони мають на меті ознайомити аудиторію з певною інформацією, розширити коло їхніх знань та умінь і переконати в доцільності певного вибору. Отже, під час навчального процесу слід акцентувати увагу на вміння проводити саме такі презентації.

Наступний етап має включати ознайомлення зі структурою презентації та мовленнєвими кліше, які застосовуються для організації структурованої подачі матеріалу і є загальноприйнятими у світі, що свідчить про високий рівень компетенції доповідача та відповідність світовим стандартам, надаючи виступу більш презентативної форми.

Під час усного виступу студенти повинні дотримуватись правил проведення презентації, використовуючи мовні кліше для організації ефективної подачі матеріалу (привітання, представлення, оголошення теми та структури презентації, що включає 3–5 пунктів, зв'язки між основними частинами, висновки, підтримка діалогу під час питань, які ставлять слухачі) та обґрунтовуючого у стислій формі вибір теми та її актуальність.

Цю інформацію щодо структури презентації та мовленнєвих кліше доцільно подавати в формі наочних матеріалів під назвою «Useful Tips» для подальшого використання на етапі практичної підготовки. Розглянувши приклади структур, запропоновані різними авторами, зупинимося на найбільш поширеній і оптимальній:

STRUCTURE OF PRESENTATION

Introduction.

1. Greeting.
2. Introducing yourself (name, position).
3. Attention-getter.
4. Thesis.
5. Preview of main points.

Body.

1.
2. No more than five main points.
3.

Conclusion.

1. Review.
2. Closing statement.

Question-and-answer period.

На етапі введення мовленнєвих кліше та фраз для проведення ділової презентації потрібно звернути увагу на необхідність ознайомлення з цієюінформацією за певною структурою з визначенням мети та сфери застосування певних фраз з варіативністю мовленнєвого матеріалу залежно від рівня мовленнєвої компетентності студентів [7, 152–160; 2, 118–119]:

1. Introduction and outline.
2. Transitions.
3. Emphasizing, qualifying, giving examples.

4. Diagrams.
5. Making reference to parts of the presentation.
6. Discussing results, conclusions, future work.
7. Ending.
8. Questions and answers.
9. Things that can go wrong.

На наступному етапі навчання ділових презентацій варто звернути увагу на оформлення візуальної підтримки під час виступу, тобто організацію матеріалів на слайдах. Мультимедійна підтримка є не обов'язковою, проте бажаною, оскільки допомагає слухачам ефективніше сприймати усну доповідь та доповідачеві дотримуватися структури презентації, а на сучасному етапі розвитку технологій використання мультимедійних засобів стає звичним явищем і в багатьох випадках обов'язковою умовою. Типовою помилкою під час оформлення матеріалів на слайдах є розміщення всього тексту презентації з розбиттям його на окремі частини, що є неприпустимим. Презентація повинна мати чітку структуру викладення матеріалу на слайдах (титульний слайд, структура (план) презентації, викладення матеріалу, висновки) з мінімальним обсягом тексту на екрані (за класичним правилом 1–7–7, що означає на 1 слайді максимально 7 рядків з 7 словами), доцільним застосуванням слайдів зі списком, виправданим використанням картинок та зображень, уникненням одноманітності типу подання інформації та раціональною кількістю слайдів, достатньою для повноцінного розкриття теми, але з уникненням великої деталізації інформації.

Окремим елементом під час підготовки ділових презентацій виступає опис графіків та діаграм, тобто робота зі статистичними матеріалами засобами іноземної мови, що є актуальним в сучасних ділових колах, які вимагають демонстрації високого рівня вмінь аналізувати та порівнювати конкретні дані та показники для обґрунтування певних стратегій і пропозицій [1]. У процесі навчання роботи зі статистичними матеріалами потрібно ознайомити студентів з основними видами графіків і діаграм, особливостями їх застосування та виконати низку дотекстових, текстових і післятекстових тренувальних вправ. На фінальному етапі студенти повинні вміти складати діаграми різних типів залежно від доцільності їх використання та робити їх аналіз, що важливо не лише у ході підготовки презентацій, а й є одним з видів письмових завдань під час складання певних міжнародних екзаменів на визначення рівня сформованості умінь і навичок з іноземної мови, зокрема IELTS та BEC.

Після певної теоретичної підготовки практичне навчання ділових презентацій варто також проводити поетапно, починаючи з демонстрації

відеоматеріалів-прикладів успішних та невдалих презентацій [8] з аналізом сильних та слабких сторін того чи іншого виступу та заповненням листа оцінювання успішності презентації за різними критеріями [2, 104–108], з переходом до підготовки презентації чи певних частин презентації в групах, завершаючи навчання підготовкою індивідуальних презентацій, що є 1) результатом власного дослідження за фаховою тематикою чи 2) аналізом діяльності певного підприємства з власними рекомендаціями щодо покращення результативності його роботи саме у сфері професійної направленості даного студента. При цьому студенти повинні демонструвати навички опрацювання наукових джерел з фаху та здатність до самостійного аналізу фактів та явищ із подальшим синтезом найсуттєвіших моментів свого дослідження.

Розглядаючи вищезазначені варіанти напрямів підготовки індивідуальних презентацій, слід звернути увагу на специфіку кожного з них. Готуючи презентацію, що є результатом власного дослідження за фаховою тематикою, варто окреслити структуру такого виду доповіді, що має складатися з трьох основних блоків: теоретичного, в якому розглядаються базові поняття з теми та аналіз їх досліджень, прикладного, в якому розглядаються ці економічні явища крізь призму причинно-наслідкових зв’язків чи за допомогою порівняльного аналізу з визначенням переваг та недоліків впливу даних економічних факторів, та практично-експериментального, в якому розглядаються питання економічного аналізу певної сфери фахової діяльності, де спостерігається практичне застосування даних економічних явищ з аналізом поточних результатів впливу з можливим прогнозом на майбутнє чи умов коригування впливу цих економічних факторів на певну галузь господарської діяльності.

Під час підготовки презентацій з аналізом діяльності певного підприємства, варто також акцентувати увагу на певних обов’язкових елементах для отримання стандартного формату, що повноцінно розкриває тему дослідження: 1) історія створення та розвитку, структура підприємства та масштаби діяльності; 2) основна діяльність компанії, асортимент товарів та послуг; 3) аналіз ринку компанії з визначенням цільових покупців, ринкового сегмента та долі ринку; 4) аналіз показників ефективності економічної діяльності підприємства зі складанням swot-аналізу; 5) тенденції та плани з розвитку компанії з рекомендаціями щодо покращення результативності її роботи саме у сфері професійної направленості даного студента.

Для підсилення інтересу до підготовки успішних ділових презентацій варто залучати студентів до участі в науково-практичних конференціях, де вони зможуть продемонструвати свої вміння та навички й побувати в максимально наближених до реальності умовах, необхідних для створення атмосфери, де є конкуренція, незнайома аудиторія та об'єктивність оцінювання результативності виступу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ураховуючи все вище зазначене, можна зробити висновок, що для досягнення максимально високих результатів потрібно систематично проводити практичну підготовку до проведення успішних ділових презентацій, що є актуальним насамперед в часи жорсткої конкуренції, яка спостерігається на ринку праці як в Україні, так і за кордоном. Слід також зауважити, що ефективність презентації, окрім рівня володіння певними вміннями та навиками щодо проведення ділових презентацій, залежить від особистості студента, його репрезентативної системи [8, 77], психологічного типу [8, 81–82], рівня володіння іноземною мовою та його зацікавленості в підготовці дійсно успішної презентації, тобто наявність мотивації щодо цього виду професійної діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробці підходів щодо створення мотиваційних умов та визначення специфіки організації навчальної діяльності щодо підготовки успішних ділових презентацій для студентів з різними психологічними характеристиками та рівнем мовленнєвої компетентності в умовах раціоналізації стратегії навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Подаємо статистичні матеріали англійською мовою : навчальний посібник / С. П. Кожушко, К. В. Соколова, О. Г. Свириденко, К. Д. Брез. – Д. : Вид-во ДУЕП імені Альфреда Нобеля, 2011. – 64 с.
2. Тарнопольський О. Б. Успішні презентації : посібник з навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський, Ю. С. Авсюкевич. – К. : Ленвіт, 2007. – 135 с.
3. Alley M. The Craft of Scientific Presentations: Critical Steps to Succeed and Critical Errors to Avoid / M. Alley. – Springer, 2002. – 264 p.
4. Chivers B. A Student's Guide to Presentations / B. Chivers, M. Shoolbred. – Sage Publications Ltd, 2007. – 166 p.
5. Reynolds G. Presentation Zen Design: Simple Design Principles and Techniques to Enhance Your Presentations / G. Reynolds. – New Riders, 2009. – 264 p.
6. Reynolds G. Presentation Zen: Simple Ideas on Presentation Design and Delivery / G. Reynolds. – New Riders, 2012. – 312 p.
7. Wallwork A. English for Presentations at International Conferences / A. Wallwork– Springer, 2010. – 179 p.
8. Williams E. J. Presentations in English / Erica J. Williams. – Macmillan Education, 2008. – 130 p.

РЕЗЮМЕ

С. И. Мединская. Особенности организации обучения деловым презентациям на иностранном языке в профессиональной подготовке студентов экономических спеціальностей.

Статья рассматривает вопросы рационального обучения успешным деловым презентациям как составляющей формирования англоязычных коммуникативных навычек и умений у студентов экономических специальностей. Предложен поэтапный поход с описанием специфики организации обучения и определением целесообразных обучающих материалов в условиях ограниченности учебной нагрузки с обоснованием необходимости формирования навыков данного вида профессиональной деятельности как неотъемлемой части процесса обучения иностранному деловому общению.

***Ключевые слова**: деловая презентация, профессиональная деятельность, международная коммуникация, деловое общение, речевая компетентность.*

SUMMARY

S. Medynska. Organizing peculiarities of teaching foreign language business presentations in professional training of students of economic specialities.

The article covers the issues of the rational teaching of successful business presentations as a component of forming English communication skills and abilities of students of economic specialities. There has been proposed a step-by-step approach with description of teaching organization specificity and determination of rational educational materials in the conditions of limited academic load with necessity substantiation of forming the skills of this type of professional activity as an integral part of the process of teaching foreign business communication.

***Key words**: business presentation, professional activity, international intercourse, business communication, language competence.*

УДК 377.3.046

І. А. Мося′
ІПТО НАПН України

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЕКТУВАННЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлюються теоретичні і методичні аспекти застосування технології навчального проектування, обгрунтовуються особливості методу проектів, його переваги в порівнянні з усталеними способами навчальної роботи, сутність і види навчальних проектів, зміст та характер діяльності учасників проектування, характеризується структура поетапного виконання навчальних проектів. Наведено приклади проектів (проблема; вид проекту, предмети; стислий опис проекту) з предметів загальноосвітньої підготовки учнів.

***Ключові слова**: навчальний проект, технологія, алгоритм, проблема, етапи, стадії проектування, система стимулювання, оцінювання результатів проектування.*

Постановка проблеми. Метод проектів, якому нині вчені-педагогиприділяють значну увагу, виник у XIX столітті в сільськогосподарських школах США і реалізовував концепцію прагматичної

педагогіки, що проголошувала «навчання через діяльність» (Дж. і Е. Дьюї «Школи майбутнього» [3, 488]).

Слід зазначити, що сьогодення вимагає від людини високої творчої самостійності, умінь ставити перед собою високі цілі та знаходити оптимальні методи і засоби їх досягнення шляхом самоосвіти, самовиховання, самоорганізації. Вказані особистісні запити має задовольнити і професійна освіта будь-якого рівня: конкурентоздатність навчального закладу нині вже чітко корелює з якістю надання освітніх послуг. Крім того, професійно-технічні навчальні заклади мають достеменно виконувати державне замовлення (освітній стандарт) на підготовку кваліфікованих робітників з достатнім рівнем сформованості професійної компетентності.

Зважаючи на ці позиції, застосування технології навчального проектування у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників, нині є актуальною науковою задачею.

Аналіз актуальних досліджень.Загальні теоретичні положення щодо методу проектів розглядаються у працях таких вітчизняних науковців, як: К. Баханов, А. Касперський, О. Коберник, Є. Павлютенков, С. Ящук. У Росії методам проектів приділяють увагу Е. Полат, Н. Пахомова, Н. Матяш, І. Чечель.

Мета статті – висвітлити теоретико-методичних аспекти застосування технології навчального проектуванняу формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. В «Українському педагогічному словнику» дається таке визначення цьому способу навчальної роботи [2, 205]: «Метод проектів – організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів».

Як технологія навчання, метод проектів, раціонально поєднуючи теоретичне і практичне навчання, ґрунтується на таких положеннях [5, 81]:

– метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів;

– в основу методу проектів покладено ідею, яка відображає сутність поняття «проект» , його прагматичну спрямованість на результат;

– в основі проекту лежить певна проблема, що має дослідницький характер та потребує інтегрованих знань і умінь з різних сфер науки, техніки і технології для її вирішення;

– структурування змістової частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів);

– виконання проекту має передбачати усі етапи навчального дослідження (визначення проблеми, формулювання дослідницьких завдань, висування гіпотез, визначення методів дослідження, проведення дослідження, аналіз отриманих даних, оформлення висновків та отриманих кінцевих результатів);

– за умов реалізації методу проектів однаковою мірою застосовуються різні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, але робота має бути самостійною та практично значущою для кожного;

– результат проектної діяльності має нести практичне, теоретичне або пізнавальне значення, його можна побачити, осмислити, застосувати, вони мають бути певним чином матеріалізовані.

Це, зокрема, досягається тим, що ця технологія, не дивлячись на її прагматичність, досить гнучка і варіативна. Наприклад, педагогічна практика нині використовує широку палітру проектів, що задовольняють соціальні, регіональні, професійно-педагогічні та інші вимоги до підготовки фахівців.

Цікавою для нас є класифікація проектів,згідно якої Е. Полат виділяє п’ять таких груп [6]:

1) *практико-орієнтований проект* націлений на соціальні інтереси самих учасників проекту або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті класу, школи, мікрорайону, міста, держави;

2) *дослідницький проект* за структурою нагадує справді наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, визначення завдань дослідження, обов’язкове висування гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів;

3) *інформаційний проект* спрямований на збір інформації про якийсь об’єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії;

4) *творчий проект* передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманахи, театралізації, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо;

5) *рольовий проект* є найбільш складним у розробці та реалізації. Беручи участь у ньому, проектанти беруть на себе ролі літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв тощо. Результат проекту залишається відкритим до завершення.

Як бачимо, зазначене групування виконано за ознакою»спрямованість проекту». У сучасній педагогіці проекти також поділяють за комплексністю й

характером контактів (монопроект, міжпредметний проект), за тривалістю виконання (міні-проекти, короткотермінові проекти, річні) [3, 488], за кількістю учасників виконання проекту – індивідуальний, парний, груповий.

Після висвітлення сутності проектної технології, характеристики різновидів проектів зупинимо свою увагу на такому проблемному аспекті, як кількісне виконання проекту учнями. У наявній психолого-педагогічній і методичній літературі однозначної відповіді на це питання немає. До переваг персональних і групових проектів учені справедливо відносять [6]:

– в учня формується почуття відповідальності, так як виконання проекту (чи певної його частини) залежить тільки від нього;

– учень набуває досвіду на всіх етапах виконання проекту – від народження задуму до підсумкової рефлексії;

– здійснюється цілеспрямоване управління процесом формування в учня палітри загальнонавчальних умінь і навичок;

– у проектній групі продуктивно формуються навички співпраці;

– на кожному етапі роботи над проектомкожний учень, залежно від своїх умінь та нахилів, демонструє продуктивну активність, здатність творчо розв’язувати проектні завдання.

Нарешті, висвітлимо алгоритм виконання проекту. Керуючись положеннями загальнонаукової методології дослідники технології навчального проектування демонструють, переважно, [1; 4; 5; 6] єдність думок щодо послідовності етапів проектування: визначення теми й мети проекту; формулювання проблеми; постановка мети (формулювання гіпотез); визначення методів збирання й опрацювання даних для підтвердження висунутих гіпотез; збір необхідних даних (організація виконання робіт); аналіз і обговорення отриманих даних; перевірка гіпотез; формулювання понять, узагальнень, висновків; презентація результатів проектування; підведення підсумків, рефлексія, вибір нових напрямів пошукової діяльності.

Не зупиняючись докладно на кількісному аналізі етапів реалізації вказаного методу, зазначимо, що для проведення експериментальних досліджень було розроблено технологію навчального проектування, що складається з трьох стадій («Запуск проекту». «Виконання». «Захист») та восьми етапів (рис. 1).

Не важко помітити, що в технології навчального проектування викладачеві відводиться роль «фасилітатора», помічника, консультанта. Причому, як підтверджує наша практика, консультації учням щодо виконання проекту мають бути евристичними, проблемними.

Рис. 1. Структура технології навчального проектування

Іншими словами, слід спонукати учня самостійно знайти відповідь на питання, лише показати напрям пошуку, створити таку суперечність, щоб він сам, своїми розумовими зусиллями її розв'язав. Прикладом можуть бути такі відповіді викладача при звертанні до нього розробників проекту: *А ви врахували, що…Ви переконалися, що ці результати отримані за валідною методикою?Ви не всі фактори визначили. Спробуйте… Це треба довести… Я б вам порадив прочитати статтю (монографію, художню книгу)… Треба підкріпити результати опитування викладачів*

(учнів, бібліотекарів, фахівців тощо) даними реальної практики… Ваша схема працювати не буде. Зверніть увагу на вихідні дані… А як ця проблема розв'язується в теорії… Порахуйте, можливо недостатній обсяг вашої вибірки… Спробуйте зіставити цей факт з історичними умовами життя М. Гоголя (конструктора С. Корольова, педагога Г. Ващенка, поетеси Л. Костенко тощо)…

Оцінювання результатів є вкрай важливим і необхідним етапом реалізації технології навчального проектування. На нашу думку, від об'єктивності оцінки внеску кожного члена команди в загальний результат залежить і розвиток мотивації учіння учня, і формування особистісних якостей – пізнавальної самостійності, наполегливості, сумлінності, відповідальності тощо. Тому в нашому дослідженні поряд з груповими (командними) результатами оцінювалися індивідуальні здобутки кожного учасника виконання проекту. Для цього в перебігу проектування педагогом заповнювалася індивідуальна картка кожного учня.

У табл. 1 виписано особливості діяльності учнів і викладача в перебігу проектування.

Таблиця 1

Зміст та характер діяльності учасників проекту

Стадії проектування	Зміст роботи	Діяльність учнів	Діяльність викладача
1. Запуск проекту	Визначення теми й мети проекту. Підбір робочих груп. Пошук ідей, проблем. Формулювання головної проблеми проекту. Визначення цілей дослідження. Формулювання підтем (проблем): визначення підтем і проблем, кола питань в групах. Планування роботи: обговорення в групах (парах) плану роботи, головних питань, методів збирання й опрацювання даних, форми подання результату. Доведення до учнів критеріїв оцінки результатів проекту.	Розподіляються на групи (пари). Обговорюють тему з викладачем, дискутують, визначають цілі, завдання проектування. Розробляють план дій, визначають методи збирання й опрацювання даних. Розподіляють обов'язки щодо виконання завдань проектування. Чітко визначають форми подання результатів кожним учнем та командою в цілому	Знайомить з методикою проекттування. Вмотивовує учнів на творчу роботу. Допомагає визначити мету, завдання для кожної групи (пари). Висловлює пропозиції, радить ідеї. Допомагає провести мозковий штурм. Проводить евристичне консультування. Спрямовує дискусію на прийняття оптимальних варіантів рішень. Спостерігає, оцінює активність і результативність роботи кожного учня.

2. Виконання	Організація виконання робіт. Збір необхідних даних (аналіз джерел, пошук інформації в Інтернет, інтерв'ю, тести, анкетування, експерименти тощо). Аналіз результатів та відбір оптимальних варіантів розв'язання проблем. Формулювання понять, узагальнень, висновків. Оформлення результатів проектування.	Кожен учень виконує власне завдання проекту, збирає необхідні дані, обробляє інформацію, знайомить колег з його результатами. Обговорення результатів. Спільне формулювання узагальнень, висновків по проекту. Оформлення результатів.	Проводить консультації, спостерігає за виконанням плану дослідження, оцінює результати діяльності учнів на кожному етапі, приймає участь у дискусії, дає поради щодо оформлення результатів, оприлюднює оцінки за етапами, визначає лідируючі групи, кращих «дослідників».
3. Захист	Захист проектів. Оцінка результатів проектування Підведення підсумків. Успіхи і невдачі учнів. Вибір нових напрямів проектної діяльності.	Кожен член групи доповідає свою визначену частину доповіді. Обговорює результати, оцінює власну та групову роботу.	Організовує взаєморецензії проектів. Заслуховує доповіді. Оприлюднює кінцеві оцінки. Організовує заключну дискусію.

Виконання кожного етапу проектування оцінювалося в балах. Наведемо приклад такої індивідуальної картки (табл. 2).

Як бачимо (див. табл. 2), система стимулювання дозволяє набрати учаснику розроблення проекту максимально 100 балів. Основну стадію проектування – виконання проекту – пропонуємо оцінювати до 50 балів як найважливішу (половина всієї шкали оцінювання!). На інші дві стадії відводимо також половину шкали – до 25 балів на кожну.

Рефлексію учасників проектування забезпечуємо урахуванням самооцінки власних результатів. Крім викладача, оцінювання результатів виконання проекту учнем здійснює і команда: практика показує, що це спричинює більш сумлінне і відповідальне ставлення учнів до командної роботи.

Таблиця 2

Індивідуальна картка оцінювання результатів виконання етапів проекту «Терикон» Мусієнко І.

Джерело оцінювання	Стадії проектування			Всього балів
	Запуск проекту (до 25 балів)	Виконання (до 50 балів)	Захист (до 25 балів)	
Колеги по команді	15	40	25	80
Самооцінка	12	35	20	67
Викладач	16	42	25	83
РАЗОМ				230

Таким чином, у нашому прикладі Мусієнко І. разом набрала 230 балів. Щоб перейти до чотирибальної шкали, слід, по-перше, поділити цю суму на 3 (взнати середній бал), і, по-друге, врахувати континіум оцінок, зокрема:

- 85 – 100 балів – відмінно, «5»;
- 70 – 84 балів – добре, «4»;
- 50 – 69 балів – посередньо, «3»;
- до 49 балів – погано, «2».

Отже, середній бал Мусієнко І. дорівнює 230 : 3 = 76,3, а тому за проект учениця отримує оцінку «4». Не зайве вказати, що при необхідності можна перейти до узвичаєної в умовах професійно-технічної освіти дванадцятибальної шкали оцінювання.

Для прикладу, наведемо перелік тем та стислі описи навчальних проектів, що були застосовані в експериментальній роботі за науково-методичного керівництва автора (табл. 3).

Таблиця 3

Зміст проектів з предметів загальноосвітньої підготовки учнів, що застосовувалися в процесі формувального експерименту

Назва проекту	Основне питання (проблема)	Вид проекту, предмети	Стислий опис проекту
1	2	3	4
Інтернет-подорож	Як ознайомитися з музеями, картинними галереями, відвідати історич-ні, краєзнавчі, географічні об’єкти України на відстані?	Практико-орієнтований, груповий, міжпредметний: історія України, інформатика, людина і світ, географія, художня культура; короткотерміновий.	На стадії запуску проекту учні розподіляються на команди, отримують групові завдання: виписати короткі анотації музеїв України (одна команда), галерей (друга команда), природних пам’яток та заповідників (третя команда), пам’яток історії та архітектури (четверта команда), святинь українського православ’я (п’ята команда). Кожний учень отримує індивідуальні завдання: зробити анотацію досліджуваних об’єктів у межах декількох (залежно від кількості учнів у групі) областей, засобами Інтернет унаочнити «подорож» та оформити мініпроект у вигляді власної доповіді. Проекти окремих членів команд синтезують у вигляді командного проекту з презентацією доповіді. Практичним результатом загального проекту є путівник екскурсій по музеях і художніх галереях, природних пам’ятках, заповідниках України засобами Інтернет.

Рідний край	Які об'єкти для проведення природничих, еколого-натуралістичних екскурсій має природний потенціал областей України?	Практико-орієнтований, індивідуальний, міжпредметний: екологія, географія, історія, інформатика; короткотерміновий.	На першій стадії проектування кожний учень групи отримує індивідуальне завдання: за літературними чи іншими джерелами визначити перелік об'єктів для проведення природничих екскурсій в певній області України. Самостійно виконує коротку анотацію об'єкта, (озеро Світязь Шацького національного парку; Дніпровсько-Орільський заповідник; Донецький ботанічний сад;Свалявський парк тощо), ілюструє матеріали. Подає на захист доповідь з презентацією. Проекти синтезуються в довідник для проведення природничих екскурсій в Україні.
Картинна галерея Кобзаря	Скільки і які твори складають картинну галерею Т. Шевченка	Практико-орієнтований, груповий, міжпредметний: художня культура, українська література, історія України; короткотерміновий.	На стадії запуску проекту учні розподіляються на команди, отримують групові завдання: проаналізувати живописну спадщину Т. Шевченка за певні періоди його життя, схарактеризувати його живопис, пов'язуючи зміст картин з поезією та життям поета, створити (віднайти) репродукції картин митця. Перша команда розробляє міні-проект «Акварелі дитинства Кобзаря»; друга команда характеризує твори художника, виконані в 1837-1843 рр.; третя команда досліджує період 1843-1847 рр., четверта і п'ята команди вивчають живопис Кобзаря відповідно за 1847-1857 рр. і 1857-1861 рр. На захист проектів команди готують презентації доповідей, послідовно в часі доповідаючи результати наукового пошуку. За результатами проектування оформлюється виставка «Картинна галерея Тараса Шевченка».
Терикон	Як утилізувати терикони вугільних басейнів України, щоб знешкодити їх як джерела хімічного, радіологічного пило-газового забруднення атмосфери?	Інформаційний, груповий, міжпредметний: екологія, хімія, історія України, географія, біологія; довготерміновий	Тривалість проекту – три місяці. На першому етапі учні розподіляються на команди і отримують завдання: 1) вивчити ситуацію із накопиченням гірничої маси (териконів) у вугільних басейнах України, вплив териконів на біосферу, методи їх утилізації в країні та світі (для всіх учнів); 2) команди самостійно вибирають тему проекту з числа запропонованих: а) утилізація териконів шляхом переробки породи для отримання глинозему; б) використання породи териконів для виробництва

			будівельних матеріалів; в) переробка породи териконів для отримання вторинного опалювального ресурсу (виробництво палива для побутових потреб); г) проект озеленення териконів; д) використання териконів як об'єктів дозвіллєвої діяльності; е) використання териконів як об'єктів для втілення мистецьких ідей (сюжети стріт-арта, графіті, ленд-арта тощо); є) забудова териконів, використання їх як спортивних майданчиків для змагань з техніки гірського туризму; ж) використання териконів як платформи для вітроагрегатів. На етапах виконання проекту команди розробляють методику утилізації чи використання териконів, що географічно знаходяться на певній території Донбасу.

Висновки.Отже, навчальний проект – це комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються учнями самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми. За нашими переконаннями, при дотриманні обґрунтованих підходів технологія навчального проектування може бути з успіхом застосована при оволодінні учнями предметами як природничо-математичної, так і суспільно-гуманітарної підготовок, на будь-яких етапах оволодіння програмою, при вивченні матеріалу різного ступеня складності.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з експериментальною перевіркою застосування технології навчального проектування у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галузяк В. М. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. Світлана Головко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

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

4. Інноваційні педагогічні технології навчання професії : [монографія] / [Нікуліна А. С., Максименко Ю. Б., Матвєєв Г. П., Засланська С. А. та ін.]; за ред. Нікуліної А. С. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с.

5. Лопай С. А. Підготовка студентів педагогічних ВНЗ до впровадження методу проектів у школі / С. А. Лопай // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2008. – № 8. – С. 80–83.

6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – 2-е изд., стереотипное. – М. : Академия, 2005. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Мося′. Технология учебного проектирования: теоретико-методический аспект.

В статье освещаются теоретические и методические аспекты применения технологии учебного проектирования, обосновываются особенности метода проектов, его преимущества в сравнении с установившимися способами учебной работы, сущность и виды учебных проектов, содержание и характер деятельности участников проектирования, приводится структура поэтапного выполнения учебных проектов. Приведены примеры проектов (проблема; вид проекта; предметы; сжатое описание проекта) из предметов общеобразовательной подготовки учащихся.

***Ключевые слова**: учебный проект, технология, алгоритм, проблема, этапы, стадии проектирования, система стимулирования, оценивание результатов проектирования.*

SUMMARY

I. Mosya. Technology of projecting learning: theoretical-methodical aspects.

The paper highlights the theoretical and methodological aspects of the use of educational technology of projecting, features of the method of projects are justified, its advantages in comparison to the set of methods of teaching, the nature and types of educational projects, the content and nature of the participants in the project, the structure is phased implementation of training projects. Examples of projects(problem; type of project; objects; compressed description of project) are made from the articles of general preparation of students.

***Key words**: learning project, technology, algorithm, problem, stages, the project phase, the system of incentives,evaluation of results of the project.*

УДК 378.147:[81-11:37.026]

И. И. Пахненко
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

ПРИНЦИП СОЗНАТЕЛЬНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗОВСКОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ (К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРАНТОВ-РУСИСТОВ)

В статье описано содержание общедидактического принципа сознательности обучения применительно к вузовской методике преподавания современного русского литературного языка. Обозначены задания (преимущественно ситуативного характера), которые должны помочь магистрантам-русистам осознать основные положения, касающиеся реализации указанного принципа в условиях вузовского обучения. Задания предлагаются в рамках курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе», входящегов систему профессиональной подготовки слушателей магистратуры.

***Ключевые слова:**профессиональная подготовка магистрантов, принципы обучения, общедидактический принцип сознательности.*

Постановка проблемы.В современной лингводидактике актуальными являются проблемы профессиональной подготовки русистов магистерского уровня. Одна из таких проблем – это проблема определения номенклатуры и содержания принципов высшего лингвистического образования и усвоения слушателями магистратуры их сути. Значимость этого аспекта подготовки будущих магистров обусловлена следующими факторами: 1) дидактические принципы определяют оптимальный выбор методов, приемов и других средств обучения, обеспечивают необходимый уровень освоения лингвистических дисциплин в высшем учебном заведении; 2) полной и последовательной программы подготовки магистрантов-филологов лингвометодика высшей школы пока еще предложить не может.

Анализ актуальных исследований. Методической основой разработки указанного аспекта подготовки будущих преподавателей-русистов стали труды М. Т. Баранова, Е. А. Бариновой, Е. А. Быстровой, А. В. Дудникова, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, В. И. Масальского, Г. А. Михайловской, Н. А. Пашковской, А. В. Текучева, М. Б. Успенского, Л. П. Федоренко, где описываются общедидактические принципы, применяющиеся в процессе изучения русского языка в школе с учетом его специфики, и специальные (методические) принципы, выделяемые на основе различных критериев: специфики разделов науки о языке, закономерностей усвоения языка и развития речи школьников, социально-психологических функций языка, особенностей усвоения русского языка в условиях билингвизма, в частности украинско-русского, содержательных линий обучения и формируемых у школьников компетенций. Вопросы же понимания и реализации этих принципов в вузовской методике преподавания лингвистических дисциплин рассматривались в единичных работах, в частности в учебно-методическом пособии М.Б. Успенского «Курс современного русского языка в педагогическом вузе», вышедшего в серии «Библиотека педагога-практика».

Преломление общеизвестных дидактических принципов в разных вузовских лингвистических дисциплинах имееткак общие, так и специфические черты. Практически каждый принцип заслуживает отдельного анализа.

Цель статьи – охарактеризовать принцип сознательности обучения применительно к базовой дисциплине, входящей в систему профессиональной подготовки учителей-русистов, – современному русскому литературному языку – и представить приемы работы, направленные на усвоение магистрантами этого принципа.

Изложение основного материала. Принцип сознательности – один из ведущих общедидактических принципов обучения. Для студенческой аудитории приемлема общепринятая трактовка этого принципа в методических работах, в исследованиях по дидактике, посвященных школьному обучению: «Сознательность обучения предполагает не только понимание, глубокое осознание изучаемого материала, но и понимание путей познания, активное участие школьника в познании: наблюдение над фактами языка, анализ языковых образцов, доступная исследовательская работа, решение проблемных задач, вывод правил и закономерностей, обобщение, систематизация и пр… Сознательность обучения исключает механическое усвоение, зубрежку, отрывочность знаний» [1, 195]. Однако, по мнению М. Б. Успенского, понимание сознательности применительно к студентам-филологам значительно расширяется за счет следующих составляющих:

– понимание и умение обосновывать по каждому аспекту, каждому параметру особенности системы русского языка;

– понимание логики определений, характеристик лингвистических и языковых понятий, классификационного обоснования при группировании явлений русского языка, характера и причин исторических изменений в русском языке;

– осмысление связей между отдельными аспектами русского языка (фонетики и морфологии, морфологии и словообразования, морфологии и синтаксиса и т.д.);

– осознание характера связей между содержанием и формой в языке, между семантикой и средствами ее выражения;

– понимание и умение объяснить различные точки зрения лингвистов на явления русского языка [2, 36–37].

Предложенную исследователем систему, на наш взгляд, можно расширить. Так, студенты должны понимать не только классификационное обоснование при группировке, как отмечает М. Б. Успенский, но и осознавать классификации тех или иных явлений (единиц) языка в целом, особенно мультипликативные, использующие ряд оснований деления, и иерархические, имеющие механизмы включения подкласса в класс. Проявлением сознательного подхода к языку у студентов-филологов можно считать и: 1) осознание ими последовательности анализа языковых единиц, четкое выделение при этом главных и второстепенных их признаков; 2) выявление нетипичных, переходных, синкретичных явлений в языке, правильная, т.е. неоднозначная, их квалификация; понимание

причин подобных явлений; 3) осознанное владение терминологической системой русского языка, которое предполагает не только знание терминов и того, с какими разделами науки о языке они соотносятся, но и умение проводить параллели между существующими в современной русистике терминами и исходными словами, основами или морфемами, чаще корневыми, от которых они (термины) произошли, т.е. с этимоном; 4) понимание того, как явления русского языка соотносятся с подобными явлениями в системе близкородственных языков, в нашем случае– украинского (это очень важно в контексте современной ситуации, когда для большинства студентов, обучающихся по специальности «Русский язык» в вузах Украины, этот язык не является родным и работать они будут в основном в школах с украинским языком обучения).

Понимание сути представленных в данной статье положений, касающихся реализации принципа сознательности в процессе изучения вузовских лингвистических дисциплин, в частности дисциплины «Современный русский литературный язык», должны демонстрировать будущие преподаватели – слушатели магистратуры. В этом магистрантам могут помочь соответствующие задания (преимущественно ситуативные), которые предлагаются им для выполнения в процессе изучения курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе».

1. Основными понятиями морфологии как раздела языкознания являются следующие: грамматическая категория, грамматическая форма слова, парадигма, средства выражения грамматического значения, способы выражения грамматического значения, грамматическое значение. Подумайте, в какой последовательности вы будете представлять эти понятия на лекции по теме «Общие вопросы морфологии», стремясь сформировать у студентов понимание особенностей морфологической системы современного русского литературного языка.

2. В базовых учебниках по современному русскому литературному языку (и в практике работы преподавателей) фразеологические обороты с точки зрения семантической слитности анализируются в таком порядке: фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания, фразеологические выражения. Обоснуйте целесообразность именно такой последовательности для осознанного усвоения студентами семантической типологии фразеологизмов.

Объясните студентам, почему в некоторых вузовских учебниках (в частности в учебном пособии Л. П. Крысина «Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография»

(М., 2009)) в семантической классификации фразеологизмов отсутствует последний тип – фразеологические выражения.

3. Вспомните определения всех знаменательных частей речи, выделив в каждом из них существенные (категориальные) признаки той или иной части речи. Объясните, почему называются именно эти признаки и именно в этой последовательности.

4. Студенты-филологи часто затрудняются дать определения глагольных категорий. Опираясь на приведенные ниже дефиниции, взятые из учебника Н. М. Шанского, А. Н. Тихонова «Современный русский язык» (Ч. II, М., 1981), объясните (так, как бы вы это делали в студенческой аудитории, будучи преподавателем) логику этих определений с целью помочь студентам осознать и запомнить их.

– Категория вида обозначает отношение действия к внутреннему пределу.

– Категория залога обозначает отношение действия к субъекту и объекту.

– Категория лица выражает отношение действия к субъекту, устанавливаемое говорящим.

– Категория наклонения обозначает отношение действия к действительности, устанавливаемое говорящим лицом.

– Категория времени показывает отношение действия к моменту речи.

5. Выберите из любого раздела курса «Современный русский литературный язык» определения однотипных языковых понятий, объясните логику этих определений.

6. В ответе на вопрос о типах сказуемых студент представил следующую классификацию.

Сказуемые

глагольные составные именные сложные

Пользуясь приведенной ниже информацией об основных правилах классификации из «Логического словаря-справочника» Н. И. Кондакова (М., 1975), объясните ошибки (ошибку), допущенные студентом. Дайте правильную классификацию типов сказуемых, указав ее критерии.

К основным правилам классификации относятся следующие:

– классификация должна производиться только по одному основанию – нельзя смешивать несколько критериев, используя их одновременно (пример (*здесь и далее примеры наши*) неправильной классификации, в которой используется несколько критериев: «Числительные в русском языке делятся на количественные, порядковые и дробные»);

– подразделение на подклассы должно быть неразрывным: необходимо брать ближайший подкласс и не перескакивать на более отдаленный (например, в классификации односоставных предложений пропущены промежуточные уровни: «Односоставные предложения делятся на именные, определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные и безличные». Правильная классификация будет выглядеть так: «Односоставные предложения делятся на глагольные и именные. В свою очередь, глагольные подразделяются на личные и безличные. И наконец, личные – на определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные. Именные односоставные предложения делятся на …»);

– члены классификации должны исключать друг друга: ни один из них не должен входить в объем другого класса (пример неправильной классификации, в которой члены классификации пересекаются: «Простые предложения делятся на односоставные, двусоставные и восклицательные»);

– объем членов классификации должен равняться объему классифицируемого класса, т.е. должна соблюдаться соразмерность деления (например, односоставные предложения = глагольные односоставные предложения + именные односоставные предложения).

7. Студенты-филологи нередко с трудом запоминают артикуляционную классификацию согласных звуков. Вспомните эту классификацию по таблице, помещенной в учебнике Н. М. Шанского, В. В. Иванова «Современный русский язык» (Ч. I, М., 1987). Составьте задания с использованием этой таблицы или продумайте комментарии, которые вы предложили бы студентам, будучи преподавателем, с целью помочь им осознать и запомнить артикуляционную классификацию согласных звуков. Укажите, как и где будут использованы эти задания (комментарии): на лекциях, практических занятиях, в процессе самостоятельной подготовки к занятиям.

8. Фонетический разбор слова предполагает такую последовательность характеристики согласных звуков:по участию шума и голоса,по месту образования,по способу образования,по дополнительной артикуляции. При этом анализ согласных по месту и способу образования осуществляется с учетом иерархичности классификации.

При фонетическом анализе слова *мороз* студент так охарактеризовал согласные звуки:

[м] – согласный, сонорный, губно-губной, губной, носовой, смычно-проходной, твердый;

[р] – согласный, сонорный, переднеязычный, небно-зубной, язычный, дрожащий, твердый;

[с] – согласный, глухой, шумный, зубной, переднеязычный, язычный, щелевой, твердый.

Укажите, какие ошибки в последовательности выделения тех или иных признаков свидетельствуют о неосознанном усвоении студентом системы согласных звуков.

9. В современных условиях преподавания в высшей школе, когда объем и значимость самостоятельной работы студентов увеличивается и соответственно сокращается количество аудиторных занятий, в том числе и лекционных, большим помощником для преподавателя на лекции в процессе презентации материала могут стать средства зрительной наглядности, в частности таблицы.

Представьте себя в роли преподавателя.Составьте таблицу «Система частей речи в русском языке», которую вы использовали бы на лекции по теме «Части речи в русском языке». Обратите внимание на название таблицы: «*Система …*». Следовательно, в таблице должна быть отражена полная классификация частей речи (количество частей речи – в соответствии с вузовской классификацией):

– по значению (знаменательные и служебные);
– по функции (называющие и указывающие (для знаменательных));
– по грамматическим свойствам (изменяемые и неизменяемые);
– по характеру словоизменения (склоняемые и спрягаемые (для изменяемых)).

10. Объясните, в чем заключается связь между указанными уровнями языка (и соответственно между разделами языкознания), так, как бы вы это делали в роли преподавателя в студенческой аудитории:

– фонетикой и орфоэпией;
– словообразованием и лексикологией;

– словообразованием и грамматикой;
– морфологией и синтаксисом.

11. Составьте перечень вопросов из разных разделов курса «Современный русский литературный язык», по которым между учеными-лингвистами существуют разногласия. Выберите два из них и приведите аргументы правомерности точек зрения по этим вопросам.

12. Традиционно знаменательные части речи в вузовских учебниках анализируются в такой последовательности: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, категория состояния. В учебном пособии А. А. Камыниной «Современный русский язык. Морфология», вышедшего в 2010 году в издательстве Московского государственного университета, наречие представлено после числительного, перед местоимением. Объясните студентам логику автора учебного пособия.

13. Пользуясь учебным пособием «Виды лингвистического анализа в образцах и комментариях», вышедшего под редакцией А. А. Силки (Сумы, 2009), вспомните последовательность морфологического разбора знаменательных изменяемых частей речи. Объясните, какими факторами определяется именно такая последовательность анализа.

14. Студенты-русисты часто механически запоминают определения явлений, смежных с лексической омонимией, – омофонов, омоформ и омографов. Какие данные о происхождении этих терминов можно привлечь, чтобы помочь студентам осознанно запомнить определения указанных понятий?

15. При выполнении олимпиадных тестовых заданий большая часть студентов неправильно ответила на следующий вопрос (вопрос взят из перечня заданий, предложенных на Всеукраинской студенческой олимпиаде, проходившей в Ивано-Франковске): «Какой термин следует вставить на месте пропуска в следующей дефиниции «Аспект семантики, изучающий лексическое значение в направлении знак → значение, называется …»:

а) ономасиологией;
б) семасиологией;
в) этносемантикой;
г) этимологией?

В процессе проверки студенты ссылались на то, что они забыли значение приведенных в ответе терминов. Объясните, как в такой ситуации могут помочь знания о происхождении этих терминов, о значении составляющих этимон частей:

– ономасиология – греч. onoma + logos;
– семасиология – греч. semasia + logos;
– этносемантика – греч. ethnos + semantikos;
– этимология – греч. etymologia<etymon + logos.

Переведите составляющие этимон части на русский язык (в случае затруднения обращайтесь к словарям иностранных слов).

16. Познакомьтесь (по оглавлению) с содержанием учебника В. И. Кононенко, М. А. Брицына, Д. И. Ганича «Русский язык» (К., 1986) и выпишите названия параграфов и разделов, в рамках которых представлен тот или иной параграф, где речь идет о сопоставлении особенностей русского и украинского языков. Познакомьтесь с информацией выделенных вами параграфов, сделайте необходимые выписки. Определите место (лекции, практические занятия, домашняя подготовка к практическим занятиям, самостоятельная работа, индивидуальное учебно-исследовательское задание) и способ (способы) введения этой информации в процессе изучения курса «Современный русский литературный язык».

Выводы.Понимание сознательности обучения в условиях подготовки филологов-русистов значительно расширяется по сравнению со «школьной» трактовкой, а уяснение магистрантами основных направлений реализации принципа сознательности в вузовском лингвистическом образовании способствует формированию их профессиональной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учебное пособие для студ. пед. ин-тов. / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
2. Успенский М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учебно-методическое пособие / М. Б. Успенский ; Российская академия образования ; Московский психолого-социальный институт. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

І. І. Пахненко. Принцип свідомості навчання в лінгводидактиці вищої школи (до питання професійної підготовки магістрантів-русистів).

У статті описано зміст загальнодидактичного принципу свідомості навчання стосовно методики викладання сучасної російської літературної мови у вищій школі. Визначено завдання(переважно ситуативного характеру), які повинні допомогти магістрантам-русистам усвідомити основні положення, що пов'язані з реалізацією зазначеного принципу в умовах навчання у виші. Завдання пропонуються в межах курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі», який входить до системи професійної підготовки слухачів магістратури.

Ключові слова: *професійна підготовка магістрантів, принципи навчання, загальнодидактичний принцип свідомості.*

SUMMARY

I. Pakhnenko. The principle of consciousness training in high school language didactics (to the question of professional training of masters-russianists).

The article deals with the essence of general didactic principle of teaching conscientiousness which is applied to the high school teaching methodology of the modern Russian literary language. The tasks (mainly of communicative-situational nature) are pointed out that will help masters-specialists in Russian philology understand the basic principles concerning the realization of the mentioned above principle in high school studying conditions. The tasks are proposed in the framework of the course «Methodology of Teaching Linguistic Disciplines in the High School», which belongs to the system of professional training of postgraduate students.

Key words: *professional training of masters, principles of teaching, general didactic principle of consciousness.*

УДК 377

Л. Е. Перетяга
Харьковский национальный педагогический
университет им. Г. С. Сковороды

ОЗНАКОМЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ФОНАЦИОННЫХ СРЕДСТВ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В статье раскрываются особенности и рассматриваются основные фонационные средства невербальной коммуникации, среди которых: тембр, сила (громкость), диапазон голоса и др. Подчёркивается необходимость овладения будущими учителями умениями распознавания и управления средствами невербальной коммуникации. Одним из путей ознакомления с особенностями фонационных средств невербальной коммуникации автор видит в формирование голосовой культуры у будущих учителей, которая не только способствует правильному и эффективному использованию голосового аппарата, а и позволяет диагностировать поведенческие проявления эмоциональные состояния учащихся по голосу.

Ключевые слова: *невербальная коммуникация, тембр голоса, сила (громкость) голоса, диапазон, будущие учителя, голосовая культура.*

Постановка проблемы. В современном обществе постоянно увеличивается число представителей голосо-речевых профессий, то есть профессий, где голос и речь имеют доминирующее значение. Самой многочисленной профессиональной группой из представителей голосо-речевых профессий, являются педагоги, которые объединяют воспитателей дошкольных учреждений, учителей, преподавателей.

Вся педагогическая деятельность связана с активным использованием голосового аппарата. Именно своим голосом педагог организует и координирует предметную деятельность, сообщает необходимую информацию, воздействуя на рациональную, эмоциональную и волевую сферы учащихся.

Необходимо помнить, что процесс обучения напрямую связан со сложным процессом учебного слушания, на которое приблизительно приходится ¼ – ½ части учебного времени. Поэтому эффективность учебного процесса непосредстенно зависит от совершенства речи учителя, и в частности, от его голоса. Речь педагога является звуковой. Озвучить речь, то есть сделать слышимой, позволяет голос.

Психологи утверждают, что эффективность общения в 55% зависит от визуальных представлений обучаемых, связанных с внешним видом, выразительностью поз, мимики, жестов преподавателя, в 38% – обеспечивается качеством голоса, модулированностью, использованием слов, которые произносит педагог [4]. Исходя из этого, становится понятным, почему профессия педагога относится к профессиям с высокими требованиям к качеству голоса (по классификации Союза европейских фониатров UEP).

Большой интерес представляет выделение качеств голоса необходимых для продуктивной педагогической деятельности, среди которых:

– *высокий уровень громкости* – голосовой «запас прочности», который позволяет учителя в любой ситуации быть услышанным;

– *большой динамический диапазон* – ряд градаций силы и громкости голоса, которые могут быть воспроизведены данным голосом;

– *широкий высотный диапазон* – повышения и понижения голоса, обеспечивающие разнообразную мелодику речи;

– *широкий тембральный диапазон* – это разнообразие тембров, звуковая палитра голоса, определённый набор специфически звучащих вариантов.

– *благозвучность* – чистота звучания, отсутствие неприятных призвуков (хрипоты, сипения, гнусавости и т.п.);

– *полётность* – способность голоса быть слышимым на большом расстоянии при минимальных затратах сил говорящего;

– *помехоустойчивость* – способность голоса противостоять внешним звуковым помехам;

– *адаптивность* – способность голоса точно подстраиваться к данным акустическим условиям: в зависимости от величины и формы помещения, где приходиться говорить педагогу, его гулкости или заглушенности, количественного состава и пространственного расположения слушателей – с помощью соответствующих вариаций тембра, высоты, громкости и других параметров обеспечивающих комфортное восприятие речи;

– *суггестивность* – способность голоса воздействовать на эмоции и поведение слушателей независимо от смысла произнесённые слов;

– *гибкость, подвижность (манёвренность) голоса* – способность голоса по воле говорящего быстро и непринуждённо переходить с одной высоты на другую, с громкого звучания на тихое, с одного тембра на другой;

– *устойчивость* – потенциальна стабильность высоты, громкости и тембра, независимо от длительности произносимых звуков;

– *выносливость* (неутомляемость) – качество профессионального (педагогического) голоса, характеризующее его с точки зрения высокой работоспособности голосового аппарата, и позволяющее выдерживать длительную речевую нагрузку без вредных физиологических последствий с сохранением тембральных, динамических и высотных параметров [6]. Все перечисленные параметры составляют характеристику профессионального голоса педагога.

Традиционно принято отождествлять речь только со словом, то есть с вербальной знаково-символической (собственно лингвистической) функцией речи. В то время, как звуковая речь как средство общения несет слушателю, и при этом независимо от семантики слова, то есть как бы «между слов», невербальную, но весьма значительную и важнейшую для слушателя информацию о говорящем, его отношении.

Франсуа де Ларошфуко, говорил, что «в звуке голоса, в глазах и во всем облике говорящего заключено не меньше красноречия, чем в выборе слов» [4, 29].

Экспериментально доказано, что одно и тоже высказывание каждый раз может быть произнесено по-разному, с сохранением его основного смысла и с одновременным добавлением новой информации. Например, фразу «Ты молодец» можно сказать резко или кокетливо, доверительно или раздраженно; произнести высоким или низким голосом, шепотом или очень громко, быстро или медленно. Эти и другие способы произнесения обязательно содержат в себе дополнительный смысл, и нередко более важный, чем смысл самих слов.

Цель статьи – в рассмотрении особенностей и основных средств невербальной коммуникации, а так же их значимости для будущих учителей.

Изложение основного материала. Невербальная коммуникация – это система неязыковых (не словесных) форм и средств передачи информации [2]. Как самостоятельное научное направление понятие «невербальная коммуникация» (известное в зарубежной литературе под термином nonverbal communication) сформировалось сравнительно

недавно, в 1950-х годах, хотя основы этого научного направления можно искать и в более ранних работах. Понятие невербальной коммуникации тяготеет к *семиотике* (Sebeok), теории знаковых систем, а в лингвистическом аспекте обозначается термином *паралингвистическая* (Г. Колшанский, Т. Николаева, Б. Успенский) или *экстралингвистическая коммуникация* (G. Trager, И. Горелов) [4, 30].

Таблица 1

Уровни невербального общения [5]

Типы и виды коммуникаций	**Области научного знания и группы**	**Приемы и средства**
1. Фонационные средства	а) экстралингвистика (внеречевая система) б) паралингвистика (околоречевая система) в) просодия	• пауза; темп речи; вздох; плач; кашель; гелоскопия • вокальные качества голоса; диапазон; тембр • фразовое ударение, синтагматическое ударение, логическое ударение; тон; интонация
2. Оптико-кинетические средства	а) выразительные движения б) физиогномика в) окулесика или окуломантия	• мимика; жесты; позы; осанка; походка • внешние признаки лица: нос, уши, глаза; френология • направление взгляда, длительность и частота
3. Знако-символические средства	а) системология б) графология в) актоника г) гастика д) хирософия и подомантия е) стерномантия ж) онихомантия з) нумерология и) молеософия	• предметы, окружающие человека в жизни • особенности почерка • поступки человека • пища, напитки • особенности формы рук, флексорных линий и холмов на ладони; • дерматоглифика; линии на ступнях ноги • особенности формы и объёма груди женщины • особенности формы и цвета ногтей • дата рождения, фамилия и имя человека • родинки
4. Тактильные средства (обоняние, осязание, слух и вкус)	а) гаптика или такесика б) сенсорика в) аускультация г) одорика (ольфакция)	• прикосновения • чувственное восприятие человека другой культуры • слуховое восприятие звуков и аудиальное поведение • запахи парфюма, табака, еды…
5. Пространственно-временные средства	а) проксемика б) хронемика	• расположение собеседников и дистанция между ними • способ использования времени: монохронный тип (возможен только один вид деятельности в одно и то же время) и полихронный (несколько дел)

Как видно из таб. 1 невербальная коммуникация реализуется в разных средствах. Для педагога, чья профессиональная деятельность связанна с активным использованием голосового аппарата, особенное значение имеют фонационные средства невербальной коммуникации, к которым относятся: тембр голоса, сила голоса (громкость), диапазон голоса, темп речи, дикция, мелодика (движение тона), а также особенности артикуляции звуков и интонационные отклонения, что в комплексе составляют индивидуальную физиологическую и психическую особенность речевого звучания. Рассмотрим подробно фонационные средства невербальной коммуникации.

Тембр голоса – это индивидуально-личностная окраска голоса, которая придает речи человека неповторимое звучание. Тембр голоса зависит от плотности, формы и размеров тела человек.

Согласно утверждению В. Андреева, тембр голоса – «это звуковая окраска глосса, которая создаёт те или иные эмоционально-экспрессивные оттенки речи (оптимистический, грустный, весёлый), а также отражает устойчивые характеристики особенности голоса (баса, тенора, баритона)» [1, 81].

Согласно утверждению Л. Горбушиной, И. Есина эмоциональные состояния (волнение, грусть, радость и др.) отражаются в голосе. В состоянии возбуждения, раздражения, подавленности голос меняется, отклоняясь от обычного звучания. Чем сильнее волнение, тем сильнее отклонение голоса от обычного звучания. Эмоциональная окраска в речи может возникнуть под влиянием определённой ситуации. Индивидуальные особенности человека определяют его тембральную окраску, тембр. Изменения в звучании тембра происходят в зависимости от пола, возраста, состояния здоровья и обучения.

Окраска речи может быть специально создана для какой-то цели, при изложении новой информации, для привлечения внимания, при чтении. При помощи тембра словам можно придавать противоположный смысл.

Сила (громкость) голоса – отчетливое, легко оцениваемое и легко регулируемое свойство голоса. Это общий показатель жизненной энергии и уверенности в себе. Обычно громко говорят люди, которые желают быть уверены, что окружающие обязательно услышат их слова и примут их к сведению. Довольно громкий голос отличает людей, которые привыкли отдавать распоряжения, считают себя вправе отчитывать виноватых и не сомневаются в правоте своей позиции. Громкий голос может выступать и маскировочным средством для сокрытия слабого духа. Большая громкость

может быть и проявлением недостаточной самокритичности, неумения владеть своими чувствами. Как правило, человеку, говорящему здраво, спокойно и рассудительно, не требуется форсировать громкость своей речи.

Малая громкость голоса свидетельствует о том, что человек сдержанный, скромный, хорошо воспитанный. Тихий голос может быть и твердым, даже жестким. Так говорят люди, абсолютно уверенные, что их доводы безупречны и что их голос – пускай и негромкий – обязательно будет услышан. Кроме того, люди предпочитают негромко произносить такие вещи, которые не хотели бы оглашать во всеуслышание.

Сильные и внезапные колебания громкости голоса свидетельствуют об общей повышенной эмоциональности либо о том волнении, которое говорящий испытывает в данный момент. Это волнение обычно заражает слушателей, особенно когда поначалу тихий голос вдруг крепнет и обретает уверенную громкость.

Степень громкости речи изменяется в зависимости от: ситуации, содержания речи, личности говорящего. На основании силы голоса можно сделать достаточно объективные и достоверные предположения о его социальном статусе, психологических особенностях.

Педагогу необходимо уметь регулировать громкость своего голоса. Поскольку, речь, произнесенная в одном тоне, не может увлечь учащихся. Поэтому педагоги сознательно должны варьировать громкость речи, придавая сказанному эмоциональный акцент.

Педагог должен знать, что с какой громкостью произносится фраза, такой смысл она и приобретает. Учащиеся чутко реагируют на изменения громкости голоса. Реакция учеников на смысл слов и фраз во многом связана с тем, с какой громкостью они произнесены. Часто причинами повышения громкости голоса служат такие эмоциональные состояния, как гнев, злость, негодование, раздражение, возмущение. Как правило, громкий голос педагога дети оценивают отрицательно.

Темп речи (скорость речи) – это скорость речи во времени. В зависимости от условий и ситуации, темп может быть медленным, быстрым и умеренным.

По мнению П. Сопера, в понятие «темп» входят: 1) быстрота речи в целом, 2) длительность звучания отдельных слов, 3) интервалы и длительность пауз. Скорость речи зависит от индивидуальных качеств говорящего, темперамента, содержания речи и ситуации. Так, ускоренный темп речи сигнализирует о раздражении или тревоге, замедленный – о нерешительности.

Быстрая речь выдает внутреннее напряжение и нервозность говорящего. Эмоциональное напряжение человека может приводить к стремлению завершить происходящее как можно быстрее. Чем выше напряжение, тем быстрее становится речь. Если времени для изложения информации мало и человек начинает пытаться ее выдать с удвоенной скоростью, то все, чего он добьется, – это уменьшение в два раза степени понимания. Однако, как утверждает П. Сопер, очень медленная и вялая речь может привести к тому, что слушатели потеряют внимание и интерес. Кроме того, произойдет потеря ритмического рисунка и необходимых пауз для выразительности звука и разделения между отдельными элементами мысли.

Пауза выступает как средство членения речи. С её помощью можно выделить по смыслу эмоциональный отрезок в речи. Характер паузы определяется местом возникновения и продолжительностью. Различают паузы грамматические и неграмматические. Пауза может сопровождаться сменой тона. По продолжительности паузы бывают короткими, средними и длительными, однако границы между короткими и средними паузами относительны.

О. Филлипова считает, что в педагогической речи пауза может выполнять функцию выжидательную, функцию вовлечения учеников в активное речевое общение на уроке. Умело делая такие паузы, педагог тем самым дает возможность учащимся или что-то вспомнить, или осмыслить полученную информацию, вступить в «диалог» мыслимый или озвученный, что облегчает процесс восприятия и активизирует мыслительную и коммуникативную деятельность школьников.

Эффективным можно считать средний темп речи, без необходимого ускорения и замедления, паузы выступают средством разделения в речи. Темп речи может являться диагностическим признаком эмоционального состояния, физического самочувствия и желания общаться. Скорость речи возрастает, когда говорящий находится во взволнованном состоянии, возбуждён, обеспокоен либо хочет убедить своего собеседника. Медленная речь может являться показателем робости, нерешительности или усталости.

Дикция – это степень отчетливости, разборчивости речи, которые обусловлены правильностью или недостаточностью артикуляции звуков речи.

Дефекты дикции объясняются дефектами органов речи (шепелявость), речевой нетренированностью, плохим владением

артикуляционной базой. Недостатки дикции указывают на особенности личности говорящего.

Важная характеристика речи – ее отчетливость. Ясное и четкое произнесение слов – показатель внутренней дисциплины, стремления ясно представить свою позицию. И наоборот, нечеткое произношение – это часто проявление неуважительного отношения к собеседнику: говорящий даже не заботится о том, чтобы другим было легко его расслышать.

Психологи считают, что те, кто склонен подавлять свои эмоциональные реакции, почти всегда выражают это голосом. Попытка таких людей сделать звук своего голоса полностью подконтрольным, нейтральным обычно начинается с неосознанного воздействия на дыхание, которое экономится таким образом, чтобы исключить неожиданный прорыв «открытого» звука, и заканчивается артикуляционным оформлением речи. Ясное и четкое произношение слов указывает на внутреннее спокойствие и рационализм собеседника, а неясное и расплывчатое произношение проявляет мягкость, уступчивость, слабоволие [3].

Мелодика (движение тона, тон, модуляция) – это интонационный рисунок высказывания или более длинного речевого образования, изменение тона на протяжении отрезка речи.

О. Булатова считает, что бедность звуковысотного диапазона речи учителя приводит к звуковому монотону, а отсюда – к обеднению звуковой палитры, что, в свою очередь, уменьшает качество восприятия материала, снижает эффективность общения с учащимися. Разнообразие звуковысотного диапазона способствует выразительности речи, устраняет ее монотонность, а для учителей, чья работа связанна с большой голосовой нагрузкой – это ещё и возможность снять напряжение с голосового аппарата.

Тон – это физическое качество звука, обусловленное частотой ритмических колебаний и напряженностью голосовых связок. Тон голоса в основном выражает различные чувства, испытываемые говорящим в данный момент. От высоты голоса во многом зависит впечатление, которое складывается о говорящем. Высокий пронзительный голос неодобрительно называют визгливым, безосновательно приписывая его обладателю неуверенность. В действительности голос обычно срывается в фальцет либо от сильного возбуждения, либо от страха (а эти состояния и правда не красят человека).

Низкий тон голоса символизирует силу и достоинство, но искусственно «заниженный» голос кажется слушателям неискренним. Поэтому, желая выглядеть убедительно, надо оставаться в рамках

естественного диапазона своего голоса. «Выпадение» из этого диапазона заставляет слушателей насторожиться.

Интонация, мелодика речи, выражая чувства учащегося, сообщают много информации педагогу. Дети не всегда контролируют свою интонацию, что предоставляет широкие возможности для наблюдения и размышления педагогу.

Выводы. К сожалению, голос практически не рассматривается с позиции распознавания и управления, а ведь это в значительной степени может оптимизировать труд педагогов и создать возможности не только для совершенствования самого педагогического процесса, но и для сохранения голосового долголетия педагогов.

Совершенствование процесса восприятия голоса учащихся позволяет педагогу в процессе профессиональной деятельности отслеживать поведенческих проявления учащихся через диагностику эмоциональных состояний учащихся по голосу. Однако, идентификация эмоциональных состояний восприятия голоса требует специальных знаний и умений.

Перспективы дальнейших научных исследований. Возникает необходимость подготовки будущих педагогов к проведению диагностики эмоциональных состояний учащихся по голосу через внедрение спецкурса «Голосовая культура» в процесс подготовки будущих педагогов всех специальностей (без исключения). Овладение будущими педагогами голосовой культурой даст возможность не только сформировать у будущих педагогов профессиональные качества голоса, а и научит эффективно владеть голосом и заботиться о нём. Считаем, что овладение будущими учителями голосовой культурой позитивно скажется на качестве усвоения учебного материала учащимися, а также будет препятствовать возникновению нарушений голоса у педагогов, продлив тем самым профессиональное долголетие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Деловая риторика (Практический курс делового общения и ораторского мастерства) / В. И.Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 208 с.
2. Есин И. Б. Голос как один из каналов невербальной коммуникации / И. Б. Есин // Юр. Психология. – 2008. – № 3. – С. 29–35.
3. Манёров В.Х. Психодиагностика личности по голосу и речи / В. Х. Манёров. – СПб : Изд- РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. – 96 с.
4. Морозов В. П. Невербальная коммуникация: экспечиментально-психологические исследования / В. П. Морозов. – М. : Изд-во «Института психологии РАН», 2001. – 528 с.
5. Невербальная коммуникация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/
6. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Изд. 2-е, испр. и доп.; под ред. Т. А. Ладыженской; сост. А. Князьков. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Є. Перетяга. Ознайомлення майбутніх учителів з особливостями фонаційних засобів невербальної комунікації.

У статті розкриваються особливості та розглядаються основні фонаційні засоби невербальної комунікації, серед яких: тембр, сила (гучність), діапазон голосу тощо. Підкреслюється необхідність оволодіння майбутніми вчителями вміннями розпізнавати та керувати засобами невербальної комунікації. Одним із шляхів ознайомлення з особливостями фонаційних засобів невербальної комунікації автор бачить у формуванні голосової культури в майбутніх учителів, яка сприяє не тільки правильному та ефективному використанню голосового апарату, але й дозволяє відстежувати поведінкові прояви через діагностику емоційних станів учнів за голосом.

Ключові слова: *невербальна комунікація, тембр голосу, сила (гучність), діапазон, майбутні вчителі, голосова культура.*

SUMMARY

L. Peretyaga. Acquaintance of prospective teachers with phonatory means of non-verbal communication.

The article defines the main peculiarities and enumerates the phonatory means of non-verbal communication among which are timbre, power (volume), voice range, etc. Significance of identification and control of means of non-verbal communication for prospective teachers is accented. The author determines one of the ways of acquaintance with peculiarities of phonatory means of non-verbal communication as forming of voice culture of prospective teachers which will promote not only correct and effective use of voice apparatus but also to observe conduct display with the help of diagnostics of students' emotional conditions on their voice.

Key words: *non-verbal communication, voice timber, voice power (volume), range, prospective teachers, voice culture.*

УДК 378. 147

І. В. Ставицька
Інститут вищої освіти НАПН України

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: МІСЦЕ ДЕФІНІЦІЇ У ТЕРМІНОЛОГІЧНОМУ ПОЛІ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ СУДЖЕНЬ

У статті на підставі аналізу літературних джерел досліджуються питання формування компетентності та іншомовної компетентності, проаналізовані визначення іноземних та вітчизняних науковців по даній тематиці, визначається місце дефініції «іншомовна компетентність» в термінологічному полі сучасних наукових суджень. У статті проаналізовано сутність і зміст поняття «іншомовна компетентність».

Ключові слова*: компетентність, компетентністний підхід, іншомовна компетентність, класифікація компетентностей, проект Тюнінг, вища освіта.*

Постановка проблеми. Сьогодні освіта не може обмежитися лише передачею соціокультурних норм, а передбачає формування у студентів нового світобачення, готовності і здатності жити і працювати в полікультурному світі, орієнтуватися в світовому професійному просторі, освіта повинна сприяти розширенню комунікативного діапазону фахівця за

рахунок взаємодії з представниками інших країн. Засобом міжкультурного спілкування виступають іноземні мови, володіння якими веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультилінгвальному просторі. У цьому зв'язку стає очевидною вища роль іноземної мови як навчального предмета і зміна вимог до неї. В умовах, що створилися, розширення міжнародного співробітництва вимагає від сучасного фахівця володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – як інструментом, що дозволяє не тільки вільно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але і якісно виконувати свої професійні функції, розширювати свій професійний і культурний кругозір у процесі залучення до різноманітних джерел інформації, в тому числі і до засобів сучасних інформаційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців висвітлюється в роботах багатьох вчених серед яких В. Ф. Аітов, Г. К. Борозенец, О. В. Герасименко, О. В. Грош, Д. І. Демченко, Г. О. Козлакова, Т. А. Костюкова, М. В. Прадівлянний, Л. Є. Нагорнюк, А. І. Петрова, І. В. Секрет, та ін.

Мета статті – проаналізувати поняття «іншомовна компетентність», порівняти визначення зарубіжних та вітчизняних учених, визначити місце дефініції в термінологічному полі сучасних наукових суджень.

Виклад основного матеріалу. У форматі нашого дослідження вважаємо за доцільне зробити дефініційний аналіз терміну «компетентність», який широко вживається в науці і тлумачиться в різних контекстах.

Відтак компетентною вважається особа:

1) обізнана, досвідчена в певній галузі, якомусь питанні;

2) ака має певні повноваження [11].

Згідно з проектом Тюнінг, компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь та навичок і етичних цінностей. [12]

На нашу думку, найбільш чітке трактування цього поняття відображене у Національній рамці кваліфікацій, де компетентність визначається як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, вміння, цінності, інші особисті якості.

Класифікація компетентностей.

Спеціальні (фахові) – є ключовими для здобуття будь-якого ступеню, безпосередньо по'вязані із спеціальними знаннями предметної області, роблять кожну окрему навчальну програму індивідуальною і послідовною.

Загальні – здобуваються в рамках певної навчальної програми, але зберігають свою вартість для довільної іншої програми, вважаються

важливими певними соціальними групами; повинні бути збалансовані із спеціальними компетентностями, надають додаткові перспективи для працевлаштування.

Загальні компетентності:

– інструментальні;
– міжособистісні ;
– системні.

Ключові інструментальні компетентності:

– Здатність до аналізу і синтезу.
– Здатність до організації і планування.
– Базові загальні знання.
– Засвоєння основ базових знань з професії.
– Усне і письмове спілкування рідною мовою.
– Знання другої мови.
– Елементарні комп'ютерні навички.
– Навики управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел).
– Розв'язання проблем.
– Прийняття рішень.

Отже, серед найважливіших загальних компетентностей виділяють знання іноземної мови (Загальний список, Tuning, 2012). Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетенції формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Потрібно підкреслити, що існує певна різнорідність термінологічних визначень стосовно того, що саме потрібно формувати у студентів вищих навчальних закладів на заняттях з іноземної мови. «Іншомовна компетентність», «професійна іншомовна компетентність», «іншомовна професійна комунікативна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність» – це перелік певних визначень які досліджуються науковцями.

А. І. Петрова наголошує, що основою іншомовної компетентності є мовні та комунікативно-ціннісні знання. На її думку, іншомовна компетентність майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, які дають змогу майбутньому фахівцю успішно використовувати іноземну мову в професійній діяльності для самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення [1]

На основі компетентісного підходу Д. І. Демченко дає наступне визначення дефініції: «професійна іншомовна компетентність юриста» – це

професійно значуща інтегративна якість особистості представника юридичної професії, системно-ціннісне новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації, творче використання її в практичній юридичній діяльності і здатність вільно здійснювати міжнародну юридичну діяльність по розв'язанню професійних проблем [3, 7].

Поняття «іншомовна професійна комунікативна компетентність майбутнього журналіста» Л. Є. Нагорнюк розуміє як сукупність знань, умінь, навичок і здібностей, які необхідні фахівцю для здійснення іншомовної професійної діяльності. Автор наголошує, що іншомовна професійна комунікативна компетентність майбутнього журналіста складатиметься із чотирьох складових: мовної (лінгвістичної), соціокультурної, стратегічної і професійної [8].

В. Ф. Аітов вважає, що кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність, яка являє собою сукупність окремих компетенцій і яка дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою в допустимих видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передмови для професійного і кар'єрного росту особистості [1, 15].

Т. А. Костюкова характеризує структуру іншомовної комунікативної компетентності студентів немовного вузу як ситуативну категорію, що відображає здатність майбутнього фахівця реалізувати знання – професійні і лінгвістичні, іншомовні комунікативні вміння; професійно-особисті якості студента і досвід іншомовного професійного спілкування, який сприяє креативному рішенню різноманітних практико-орієнтованих задач, що виникають у процесі навчання [7, 11].

Іншомовна професійна компетентність, зазначає І. В. Секрет, – це інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем. Автор підкреслює, що в загальному вигляді склад іншомовної професійної компетентності можна подати в сукупності таких компонентів, як компетенції лінгвістичного рівня, компетенції соціолінгвістичного рівня та компетенції прагматичного рівня [10].

Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності студентів медичного вузу О. Ю. Іскандарова розглядає як цілісний процес, що

має дві сторони: одна з них – оволодіння іншомовними комунікативними знаннями і вміннями (освіта), інша – формування інтеркультурних і професійних медичних відношень та поведінки (виховання). Результатом їх гармонійної взаємодії і розвитку є формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців [5, 317].

О. В. Герасименко наголошує, що іншомовна компетентність визначена як володіння низкою знань, умінь та навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості студента. Автор виділяє склад та сутність іншомовної компетентності, яка включає наступні базові компоненти: лінгвістичний, комунікативний та соціальний [2].

Опора на компетентнісний підхід у підготовці студентів у галузі іншомовного навчання є практико-орієнтованим інноваційним напрямом, що допускає ефективність реалізації професійних функцій фахівця в умовах модернізації освіти всіх рівнів. Можна припускати, що підготовка професійно мобільного студента вузу найбільш ефективно буде протікати при реалізації компетентнісного підходу, що пояснюється зміненими вимогами до якісних характеристик діяльності студента, новим підходом до змісту освіти.

Висновки. Аналіз наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, власна діяльність в якості викладача іноземної мови дозволяють нам зробити висновок, що збагачення іншомовної компетентності майбутніх фахівців повинне бути спрямоване не тільки на формування у студентів здатності практично користуватися мовою, що вивчається в різних соціально-детермінованих ситуаціях, але і на залучення їх до іншого образу свідомості. Це все природньо орієнтує іншомовну освіту на розвиток у студентів здібностей не просто до мовного, а до міжкультурного спілкування, що в остаточному підсумку формує у майбутніх фахівців готовність до осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурну ввічливість.

Останнім час все більше дослідників займаються проблемою іншомовної компетентності і розглядають її як одну зі складових професійної компетентності, а її розвитоку сучасній науці – як одне із першочергових завдань вищої професійної освіти. Компетентність у процесі навчання іноземним мовам характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, готовністю студентів брати участь у комунікації з представниками інших лінгвоетнокультур. При формуванні іншомовної компетентності необхідно формувати компетентність як в усіх видах мовленнєвої діяльності, так і відповідні мовні знання граматики, лексики та

випадків автентичного формування мови. Навченість іноземної мови є, на наш погляд, лише частиною іншомовної компетентності. Здатність студентів зі своїм знанням іноземної мови витримати конкуренцію на вільному ринку праці та посісти гідне місце не тільки у власному суспільстві, але й у світовому співтоваристві буде свідчити про сформованість іншомовної компетентності. Основи для іншомовної компетентності студентів закладаються через потрібні для подальшої діяльності знання, досвід вирішення іншомовних проблемно-пізнавальних завдань і формування внутрішніх ресурсів ефективного прийняття рішень в реальній або наближеній до реальної діяльності, які є необхідними складовими іншомовної компетентності студентів. Багато питань залишаються мало дослідженими, такими, що потребують більш детального вивчення, зокрема поняття іншомовної компетентності фахівців технічних спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; Нижегородский госуд. лингв. ун-т им. Н. А. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – 48 с.

2. Герасименко О. В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Герасименко Ольга Владимировна. – Оренбург, 2001. – 36 с.

3. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Демченко Діна Ісхаківна. – Харків, 2010. – 21 с.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. –273 с.

5. Искандарова О. Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Искандарова Ольга Юрьевна. – Оренбург, 2000. – 376 с.

6 Козлакова Г. Сучасні аспекти європейської політики вивчення іноземних мов в університетах / Г. Козлакова, Г. Копил // Вища освіта України. – 2004. – № 2. – С. 83–87.

7. Костюкова Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

8. Нагорнюк Л. Є. Формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх журналістів у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Нагорнюк Людмила Євгенівна. – Тернопіль, 2009.

9. Петрова А. І. Формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Петрова Анастасія Іванівна. – Вінниця, 2009.

10. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – 312 с.

11. Тлумачний словник української мови: Понад 12500 статей (близько 40 000 слів) / [ред. д. філол. н., проф. Калашник В. С.]. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : Прапор, 2006. – 992 с.

12. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс]. – 2008. – Режим доступу:

http://www.unideusto.org/tuningeu.

РЕЗЮМЕ

И. В. Ставицкая. Иноязычная компетентность: место дефиниции в терминологическом поле современных научных суждений.

В статье на основании анализа литературных источников исследуются вопросы формирования компетентности и иноязычной компетентности, проанализированы определения иностранных и отечественных ученых по данной тематике, определяется место дефиниции «иноязычная компетентность» в терминологическом поле современных научных суждений. В статье проанализированы сущность и содержание понятия «иноязычная компетентность».

***Ключевые слова**: компетентность, компетентностный подход, иноязычная компетентность, классификация компетентностей, проэкт Тюнинг, высшее образование.*

SUMMARY

I. Stavytska. Foreign language competence: the place of definition in terminology field of modern scientific statements.

In the article by means of analysis of references questions of forming competence and foreign language competence are examined, the definitions of scientists on the subject of study are analysed, the place of definition «foreign language competence» is determined in terminology field of modern scientific statements. The essence and concept of definition «foreign language competence» are analysed in the article.

***Key words:** competence, foreign language competence, competence approach, classification of competencies, Tuning project, higher education.*

УДК 37.018.46 : 796

С. О. Старченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НЕПЕРЕРВНА ПІДГОТОВКА ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті аналізується система неперервної підготовки вчителя фізичної культури. В сучасних умовах інтенсивного збільшення обсягів наукової інформації її постійного оновлення, розширення та поглиблення, відбувається досить швидке застаріння одержаних фахівцем знань та знецінення набутої раніше освіти. Акцентується увага на підвищенні професійної компетентності вчителя через систему закладів післядипломної освіти. Визначено основні мотиви та причини навчання вчителів у системі підвищення кваліфікації та як вони змінюються в залежності від віку та тривалості роботи за фахом.

***Ключові слова:** неперервна підготовка, освіта, вчитель фізичної культури, післядипломна освіта, підвищення кваліфікації.*

Постановка проблеми. Сучасний учитель фізичної культури повинен мати низку потенційних можливостей та перспектив, спрямованих на виховання здорового, працездатного, психологічно та емоційно стійкого, фізично розвинутого покоління. Об'єктивні реалії викликали необхідність переосмислити функціональне призначення фізичної культури як навчальної дисципліни, що повинна орієнтувати предметний зміст на формування різнобічно розвинутої та фізично активної особистості яка здатна використовувати цінності фізичної культури для зміцнення і тривалого збереження здоров'я, оптимізації власної трудової діяльності в складних соціально-економічних умовах.

Для практичної реалізації та втілення цих положень необхідно, щоб була досягнута професійна компетентність учителя фізичної культури, яка, у свою чергу, буде розвиватись та вдосконалюватись ним через систему неперервної підготовки. Це забезпечить запити суспільства у фахівцях різного рівня освіти і професійної спрямованості, потреба в яких обумовлена змінами соціально-економічного стану країни.

В Україні неперервна освіта охоплює дитячі дошкільні заклади, загальноосвітні навчальні заклади, професійно-технічні училища, вищі навчальні заклади I–IV рівнів акредитації, заклади післядипломної освіти, курси підвищення кваліфікації, перепідготовку, стажування, навчання в аспірантурі, докторантурі, що дозволяє людині отримати і розвинути необхідні вміння професійної компетенції. Бажання бути самостійною, самокерованою, самореалізованою особистістю, потяг до самовдосконалення, самовизначення спрямовує людину на отримання відповідної освіти. Як зазначає Б. Гершунський [2, 65], неперервна освіта є комплексом державних суспільних закладів, що забезпечують організаційну і змістовну єдність, а також взаємозв'язок усіх рівнів, які спільно вирішують завдання виховання, загальноосвітньої, політехнічної і професійної підготовки кожної людини.

Таким чином, система неперервної професійної освіти складається з різних рівнів, які взаємопов'язані між собою однією метою – отримання знань, умінь і навичок спеціалістами певного фаху, що відображено в Законі України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III [5] та в положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні від 20 січня 1998 р. № 65 [9].

Різнорівнева підготовка передбачає отримання знань, умінь і навичок майбутніми фахівцями різних спеціальностей, у тому числі і з фізичного виховання. Як наслідок, на сьогодні гостро постає проблема кардинального реформування вищої освіти в галузі фізичного виховання.

По-перше, її актуальність зумовлена критичним положенням, яке склалося в регіонах, що характеризується зниженням здоров'я населення [1]. По-друге, розпадом старої системи вищої освіти з жорсткою адміністративно-командною структурою управління і принциповою зміною вимог до підготовки кадрів в умовах державної самостійності країни. По-третє, відсутністю нової концепції розвитку і регулювання підготовки фахівців у нових соціально-економічних умовах. Все це вимагає розробки концептуального підходу до формування фахівців з новим мисленням, які б задовольняли потреби України у кваліфікованих кадрах.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи роботи науковців, можна зазначити, що система неперервної освіти побудована за принципом цілісної системи, яка сприяє розвитку творчого потенціалу особистості. Ця система має базовий і професійний компоненти, що взаємодіють між собою і спрямовані на підготовку активних суб'єктів праці, пізнання і спілкування [8, 27].

На думку Н. Протасової, цілісну систему неперервної освіти необхідно розглядати як [10]:

– надання можливостей кожному громадянину вивчати загальноосвітні та спеціальні дисципліни, виходячи із суспільних та особистісних потреб;

– сукупність ланок освіти, що взаємопов'язані між собою, динамічно розвиваються і забезпечують наступність у навчанні;

– шлях до постійного збільшення реального інтелектуального, кваліфікаційного та духовного потенціалу суспільства.

Під неперервною професійною освітою Л. Сігаєва розуміє процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, у ході яких удосконалюється професійна компетентність та збагачується духовна потреба людини [11].

У свою чергу, розвиток системи неперервної педагогічної освіти в Україні пов'язаний з удосконаленням системи післядипломної освіти педагогічних кадрів. Як складова освітньої системи, післядипломна освіта педагогів є складним системним утворенням, що функціонує й розвивається згідно власним законам і зумовлює розвиток своїх структурних компонентів та підсистем. Тому для багатьох дослідників неперервної освіти досить актуальним постає питання післядипломної підготовки педагогів.

Усвідомлення місця і ролі підвищення кваліфікації в системі післядипломної та неперервної педагогічної освіти сприяло посилення

уваги науковців і практиків до проблеми підвищення професіоналізму фахівців з певним життєвим і професійним досвідом. У цьому контексті особливу цінність, на наш погляд, мають роботи О. Владиславлєва, В. Дивак, С. Змеєва, А. Нікуліна, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Онушкіна, Н. Протасової, О. Чернишова, В. Юрисова [3; 4; 7; 8; 10; 13].

Мета статті – теоретично обґрунтувати та практично визначити мотиваційну сторону та основні причини підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури в системі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах із зростанням обсягів інформації її постійного оновлення, розширення та поглиблення, відбувається надшвидке застаріння одержаних фахівцем знань, знецінення набутої раніше освіти. Стало вже очевидним, що набутих знань та вмінь, отриманих студентом у ВНЗ, вистачає на три-п’ять років плідної праці, після чого потрібне відновлення і опанування нових теоретичних і практичних знань.

Підвищення кваліфікації вчителя фізичної культури визначається як неперервний висхідний процес зростання його професійних знань, що передбачає, *по-перше*, нагромадження філософських, економічних, соціокультурних, психолого-педагогічних знань, щодо методології та методики викладання предмета, психології засвоєння учнями навчального матеріалу та дидактичних закономірностей навчально-виховного процесу; *по-друге*, розвиток майстерності передачі знань учням; *по-третє*, досягнення компетентності у формуванні в учнів готовності до продуктивного розв’язання поставлених перед ними навчально-виховних завдань [6].

У свою чергу, ефективність системи підвищення кваліфікації багато в чому залежить від удосконалювання організаційно-управлінської структури, науково-методичного, програмного, фінансового і кадрового забезпечення.

Отже, розгляд питань, пов’язаних із особливостями процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури, на наш погляд, є досить важливими згідно з проблематикою нашого дослідження.

Розбудова національної освіти в Україні і приєднання її до Болонського процесу є одним з основних чинників, що зумовлюють функціонування післядипломної освіти та розвиток її в системі неперервної освіти. Згідно Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) серед принципів реалізації зазначено, що неперервна освіта «відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні» [3].

Система підвищення кваліфікації має переваги порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, швидко реагує на соціально-

економічні та техніко-технологічні умови; має двобічний зв'язок з практикою; термін навчання значно коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, приймаючи безпосередню участь у їхній апробації, розвитку та реалізації. Зважаючи на реальну вагу даної підсистеми, її можна вважати центральною ланкою в системі післядипломної освіти педагогів.

Результати проведеного дослідження свідчать про те, що післядипломна освіта виступає елементом неперервної та реалізує компенсаторну, адаптивну, розвивальну, інтегративну функції. Але вона також характеризується наявністю власних функціональних характеристик. Суб'єктом післядипломної освіти є особистість, що у процесі навчання задовольняє свої потреби та соціалізується. Саме ці два критерії – реалізація потреб і соціалізація дозволяють охарактеризувати специфічні функції післядипломної освіти, тому що на їх основі має місце залучення до певної соціальної групи, її цінностям і нормам.

Проведене опитування дало можливість визначити основні мотиви та причини навчання вчителів фізичної культури в системі підвищення кваліфікації закладів післядипломної освіти. Сутність його полягала в тому, що респондентам пропонувалося оцінити значимість факторів, що впливають на формування їхньої потреби в післядипломному навчанні. Для цього нами були використані оціночні критерії, які розроблені Американським Союзом здоров'я, фізичного виховання, активного відпочинку і танцю (AAHPERD).

Як наслідок, були визначені і класифіковані основні причини навчання у системі післядипломної освіти, в основу яких була покладена їхня цільова спрямованість. Найбільш важливими та значимими серед них є:

– *професійні* – впевненість у тому, що результати певного виду діяльності будуть упроваджені в реальний процес праці та у професійне вдосконалення;

– *матеріальні* – розуміння зв'язку між зростанням культурно-освітнього рівня та підвищенням винагороди за наявні знання та уміння, що практично використовуються;

– *адаптивні* – усвідомлення соціального стану, що залежить від рівня культурно-освітньої компетентності та творчої ініціативи індивіда;

– *моральні* – формування спонукальної сили поваги та самоповаги особистості, визнання значимості і попиту її знань;

– *соціально-педагогічні* – ствердження фахівця як приклад (особливо у дітей).

З цією метою був проведений порівняльний аналіз основних груп факторів-причин у післядипломній фізкультурній освіті вчителів фізичної культури, а також визначені мотиви, що впливають на їхню значимість.

Аналіз отриманих даних дозволив встановити, що післядипломна освіта розглядається вчителями фізичної культури як спосіб реалізації їх професійних і моральних причин – (0,65 та 0,53 бали), які зумовлені необхідністю розширення знань і вмінь (рис. 1). Цей факт підтверджує припущення про те, що саме вони повинні стати основним шляхом задоволення освітніх потреб і служити засобом соціального захисту фахівців.

Рис. 1. Групи факторів-причин необхідності післядипломної освіти вчителів фізичної культури (у балах).

Результати опитування показали, що післядипломне навчання вчителів фізичної культури не повною мірою реалізує покладені на нього функції. Так, учителі вказують на недостатню реалізацію адаптивної функції (0,42 бали), а також на відсутність розробленості прикладного напряму даного виду навчання. Післядипломна фізкультурна освіта не розглядається вчителями як основа матеріального добробуту – (0,38 бали) і не ототожнюється як засіб формування професійного іміджу фахівця – (0,13 бали).

В умовах формування економіки ринкового типу, ігнорування соціально-педагогічної значимості професії та можливостей додаткового заробітку, як результату післядипломного навчання у більшості респондентів, можна пояснити не ефективністю роботи даної системи та недостатнім використанням всіх її організаційних компонентів. Порівняльний аналіз професійних і моральних груп дозволив встановити, що необхідність післядипломної освіти у вчителів фізичної культури стимулюється професійними моральними групами факторів-причин (r=0,94).

Таким чином, під час формування навчального процесу для вчителів фізичної культури в даній системі неперервного навчання необхідно акцентувати увагу на моральних і професійних групах факторах-причинах.

Вивчення зазначених факторів надали можливість визначити мотиваційну структуру навчання в системі післядипломної освіти вчителів фізичної культури, що дозволило встановити, що з віком, незалежно від посади та стажу роботи, вона знижується. Так, молоді фахівці до 25 років відчувають потребу в післядипломній фізкультурній освіті, на що вказують 45,5% респондентів. А у віковій категорії 40–49 років дану потребу відзначили тільки 29,7% учителів. У процесі дослідження ми визначили, що в умовах підвищення рівня їх освіти, зростає і необхідність в отриманні нових знань. Так, серед осіб, що мають середньо-фахову освіту, мають таку потребу майже 34 % респондентів, а з вищою – 48,5% опитаних учителів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, професіоналізм учителя фізичної культури є системною характеристикою його особистості і представляє цілісність його знань, умінь, особистісних та професійних якостей, потенціалів, що повинні розвиватись та вдосконалюватися у системі неперервної підготовки. Тому вдосконалення системи післядипломної освіти вчителів фізичної культури повинно задовольняти різноманітні освітні потреби фахівців. При створенні такої систем варто враховувати певні причини навчання вчителів фізичної культури, а також рівень мотивації щодо отримання післядипломної освіти, яка залежить від освіти фахівця та його досвіду роботи за фахом.

Подальші дослідження передбачаються провести в напрямі вдосконалення предметно-професійної компетентності вчителя фізичної культури через поглиблення знань з дисциплін професійно-орієнтованого циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бикмухаметов Р. К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования / Р. К. Бикмухаметов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 45–50.

2. Гершунский Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – М., 1987, № 7. – С. 57.

3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) від 3 листопада 1993 р. № 896 Київ [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=142

4. Дивак В. Особливості організації підвищення кваліфікації вчителів профільної старшої школи / В. Дивак // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 10–12.

5. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14

6. Матвієнко П. І. Формування готовності педагогічних працівників до комплексної оцінки дидактичного процесу в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. І. Матвієнко. – Луганськ, 2003. – 18 с.

7. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 6–9

8. Онушкин В. Г. Непрерывное образование – приоритетное направление науки / В. Г. Онушкин, Ю. Н. Кулюткин // Советская педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 86–90.

9. Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р. № 65) / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.minagro.kiev.ua/page/?4905

10. Протасова Н. Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів / Н. Г. Протасова. – К. : АТЗТ «Експрес-об'ява», 1998. – 151 с.

11. Сігаєва Л. Є. Неперервна освіта в Україні: її складові і тенденції розвитку / Л. Є. Сігаєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 45–46.

РЕЗЮМЕ

С. А. Старченко. Непрерывная подготовка как составляющая профессиональной деятельности учителя физической культуры

В статье анализируется система непрерывной подготовки учителя физической культуры. В современных условиях интенсивного увеличения объемов научной информации, её постоянного обновления, расширения и углубления, происходит довольно быстрое устаревание полученных специалистом знаний и обесценивание приобретенного раньше образования. Акцентируется внимание на повышении профессиональной компетентности учителя через систему заведений последипломного образования. Определены основные мотивы и причины обучения учителей в системе повышения квалификации и как они изменяются в зависимости от возраста и продолжительности работы по специальности.

Ключевые слова: *непрерывная подготовка, образование, учитель физической культуры, последипломное образование, повышение квалификации.*

SUMMARY

S. Starchenko. Continuous training as integral part of professional activity of a teacher of physical culture.

The article deals with the analysis of continuous training of a physical culture teacher. In modern conditions of intensive increase of scientific information and its continuous updating, spreading and complication, there happen a really fast obsolence of acquired by a specialist knowledge and depreciation of earlier received education. Attention is paid to the improving of teachers' competence through the system of post-graduate educational establishments. Basic motives and reasons of teachers' training in the system of professional development are defined, in particular how they change depending on the age and time of occupational work.

Key words*: continuous training, education, physical training teacher, graduate education, advanced training.*

УДК 004:008-057.87:377.36

А. І. Степаненко
Миколаївський політехнічний коледж

РІВЕНЬ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розкрито основні складові інформаційної культури суспільства. Встановлено рівень сформованості інформаційної культури студентами політехнічного коледжу. Показано, що вирішальним чинником досягнення основних цілей реформування освіти є її інформатизація. Запропоновано визначення поняття «інформатизація освіти» й підходи до побудови ефективних систем інформатизації освіти. Встановлено та обґрунтовано застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі як засобу формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів.

Ключові слова: *інформаційна культура, інформатизація освіти, інформаційні технології.*

Постановка проблеми. XX–XXI століття характеризуються інформаційним вибухом і технологічним проривом суспільства, які спонукають до зростання ролі інформації та обмінно-комунікаційних процесів у всіх сферах людської життєдіяльності. Нові технології зв'язку та глобальні комп'ютерні мережі продовжують трансформувати як суспільну свідомість, так і культуру, яка формуються у відкритому просторі комунікацій.

Мета статті. Встановити рівень інформаційної культури студентів політехнічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. У період переходу від індустріального до інформаційного суспільства необхідно підготувати людину до швидкого сприйняття й опрацювання великих обсягів інформації, оволодінню нею сучасними засобами, методами і технологією роботи. Крім того, нові умови роботи породжують залежність інформованості однієї людини від інформації, набутої іншими людьми. Тому вже недостатньо вміти самостійно освоювати і накопичувати інформацію, а треба навчитися такої технології роботи з інформацією, коли рішення готуються і приймаються на основі колективного знання. Мова йде про те, що людина повинна мати певний рівень культури щодо роботи з інформацією. Для відображення цього факту був уведений термін інформаційна культура.

Рівень інформаційної культури суспільства може бути не тільки інтегральним показником його розвитку, а також одним з його найважливіших рушійних факторів, оскільки на сучасному етапі розвитку цивілізації здійснюється перехід до нового технологічного устрою, який базується на широкомасштабному використанні інформаційних ресурсів і наукових здобутків практично в усіх сферах людської діяльності. Тому

суспільство XXI ст. називають «суспільством знань», бо знання визначають і матеріальне, і духовне життя. Самі знання постійно примножуються і людина, природно, витрачає все більше часу на їх здобуття. Без широкого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, ефективність використання яких залежить від рівня розвитку, освіченості, інформаційної культури людини, успішно здійснювати діяльність в більшості предметних галузей практично неможливо [3, 362–363].

Уміння володіти інформацією – це шлях до універсалізації якостей людини, який сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і своєї ролі в суспільстві.

Інформаційну культуру слід розглядати як досягнутий рівень організації інформаційних процесів, ступінь задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, рівень ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання і передавання інформаційних ресурсів. У той же час це і діяльність, спрямована на вдосконалення всіх видів інформаційного спілкування, створення найбільш сприятливих умов для того, щоб цінності культури були засвоєні людиною, органічно ввійшли до її способу життя [1, 41].

Інформаційна культура охоплює не тільки формування комп’ютерної грамотності, оволодіння системою уявлень щодо інформатики, інваріантних способів діяльності та відповідного стилю мислення, а й сукупність інформаційного світобачення та системи знань і вмінь, що має забезпечувати цілеспрямоване самонавчання та соціалізацію особистості в інформаційному суспільстві.

Поняття «інформаційна культура» включає в себе такі складові:

– культуру пошуку нової інформації при розумінні індивідом того, що усунення інформаційного дефіциту завжди пов’язано зі значними психологічними труднощами;

– культуру читання й сприйняття інформації, розуміння особливостей сучасних текстових повідомлень;

– усвідомлення того факту, що будь-яке професійне читання є засобом одержання знань (на противагу розуміння його тільки як способу усунення інформаційного дефіциту, що виник у процесі вирішенні поточних завдань);

– уміння переробляти більш масивну інформацію з використанням інформаційних (комп’ютерних) технологій;

– прагнення до підвищення рівня комунікаційної компетентності;

– виховання в собі толерантності до іншої точки зору й думки, готовність не тільки одержувати, але й віддавати знання.

Однією з основних ознак інформаційної культури особистості є розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, ролі інформаційних ресурсів у процесі пізнання навколишньої дійсності і продуктивної, творчої діяльності людини. Важливою ознакою інформаційної культури особистості є здатність людини передбачати наслідки власних дій, уміння підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства [5, 35].

Для вільної орієнтації в інформаційному потоці людина повинна досягти певного рівня інформаційної культури як складової частини загальної культури. Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини. Вона є продуктом різноманітних творчих можливостей людини і виявляється в таких аспектах:

– у конкретних навичках щодо використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);

– у здатності й готовності використовувати у своїй діяльності комп'ютерні інформаційні технології, базовою складовою яких є численні програмні продукти;

– в умінні брати інформацію з різноманітних джерел: як із періодичної преси, так і з електронних комунікацій, подавати її в зрозумілому вигляді і вміти її ефективно використовувати;

– у володінні основами аналітичної переробки інформації;

– в умінні працювати з різноманітною інформацією;

– у знанні особливостей інформаційних потоків у сфері своєї діяльності.

Актуальність проблеми вивчення інформаційної культури серед студентів визначається тим, що в останні роки в усьому світі відбулося усвідомлення фундаментальної ролі інформації у суспільному розвитку. У широкому соціокультурному контексті розглядаються такі феномени, як інформаційне суспільство, інформатизація, інформаційна освіта та ін. Проблема формування інформаційної культури особистості та вивчення специфіки інформаційної поведінки як окремих людей, так і соціальних груп в цих умовах набуває особливого значення.

Доволі часто цей термін використовується як у науковій, так і в публіцистичній сфері, однак, проводячи опитування серед студентів політехнічного коледжу, не можна сказати про достатній рівень освіченості в використанні ІКТ.

В опитуванні були задіяні студенти I–IV курсу і їхні відповіді були оцінені та визначені за трьома рівнями (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень володіння ІК студентами політехнічного коледжу (за результатами самооцінки)

Курс	*Низький рівень %*	*Середній %*	*Високий %*
1	48	33	19
2	34	28	38
3	30	26	44
4	21	24	55

Перший (І). Низький рівень – у студентів недостатнє розуміння ІКТ, спонтанно одержані вміння і навички використовувати інформаційні джерела, відсутність мотивації до такого використання.

Другий (ІІ). Середній рівень – у студентів наявні елементарні знання, вміння й навички роботи з інформацією, але вони використовуються не систематично.

Третій (ІІІ). Високий рівень – у студентів є певна система знань, умінь і навичок у використанні ІКТ, які регулярно використовуються в навчально-пізнавальній діяльності.

Якщо проаналізувати відповіді та розподілити їх за рівнями знань студентів у відсотках, то можна зробити висновок, що найнижчий рівень у студентів І курсу (рис. 1.) І це не дивно, тому що студенти приходять з різних шкіл, де забезпечення сучасними інформаційними комп'ютерними технологіями знаходиться переважно на низькому рівні, що потребує поліпшення інформатизації в освітньому процесі.

Рис. 1. Діаграма розподілу студентів за рівнями володіння інформаційної культури в політехнічному коледжі

На сучасному етапі інформатизація освіти розглядається як система взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення освітніх, інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу. [6, 19].

Саме тому інформатизація освіти як невід'ємна складова загальної інформатизації суспільства має вирішити завдання підготовки нового покоління до його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Запровадження в навчальний процес сучасних інформаційних, зокрема, комп'ютерно-орієнтованих і телекомунікаційних технологій, відкриває нові шляхи й надає широкі можливості для подальшої диференціації загального навчання, всебічної активізації творчих, пошукових, особистісно-орієнтованих комунікативних форм навчання, підвищення його ефективності, мобільності й відповідності запитам практики [6, 19].

Необхідність комп'ютеризації навчального процесу пов'язана з проникненням обчислювальної техніки практично в усі сфери людської діяльності. Важливо підготувати підростаюче покоління до використання цієї техніки.

Унаслідок бурхливого інформаційного вибуху в суспільстві почали продукуватися й циркулювати величезні масиви інформації, з'явилися потужні комунікаційні потоки, відповідно, вдосконалилися процеси обробки інформації, виникли нові електронні і цифрові технології тощо. Авангардом становлення інформації в суспільстві стала всесвітня комп'ютерна мережа Інтернет, яка стирає часові й просторові кордони та відкриває нові можливості світові комунікації в умовах глобалізації.

В. Ю. Биков зазначає, що «інформатизація освіти суттєво впливає на зміст, методи та організаційні форми навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, приводить до змін у діяльності учнів, учителів, керівників навчальних закладів та органів управління освітою і тому має охоплювати всі напрями та сфери їх діяльності. Тому інформатизація освіти передбачає широке та ефективне впровадження і застосування інформаційних комп'ютерних технологій при здійсненні освітньої, наукової та управлінської функції, що притаманні освітній галузі» [2, 41].

Сучасні інформаційні телекомунікаційні технології дають можливість поєднувати нові можливості презентації навчального матеріалу з ефективними системами управління та контролю за процесом навчання.

Як зазначає С. О. Сисоєва, завдяки використанню електронних навчальних засобів «найбільш повно реалізуються діяльнісний підхід; учень виступає в процесі навчання в ролі активного партнера викладача і «комп'ютера»; більш ефективно стимулюється і мотивується активність учнів в учінні; забезпечується індивідуалізація навчального процесу при збереженні його цілісності» [7, 157].

Широке застосування комп'ютера в системі освіти в цілому відображає загальні закономірності розвитку інформаційного суспільства, які можна узагальнити як тенденції передавання різноманітних функцій засобам інформаційно-комунікаційних технологій, тенденції до значного збільшення обсягу циркулюючої інформації, у прогресивно зростаючому обсязі інформації, необхідної для прийняття оптимальних управлінських рішень, у збереженні інформації переважно на машинних носіях. [8, 37–38].

Сучасна людина живе в умовах насиченого інформаційного середовища і завдання освіти – навчити жити в цьому потоці, створити передумови і умови для безперервного кваліфікаційного зростання. Саме з інформатизацією пов'язуються реальні можливості побудови відкритої системи освіти, що дозволяє кожній людині вибрати власну стратегію навчання. [4, 59].

Освіта повинна формувати нового фахівця інформаційного співтовариства. У цього фахівця необхідно виробляти такі навички та вміння: диференціації інформації; виділення значущої інформації; вироблення критеріїв оцінки інформації; продукування інформації і її використання. Але для цього треба забезпечити навчальні заклади сучасними ІКТ, які б сприяли більш ефективному вивченню студентами інструментальної бази інформаційної культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок . Швидкість зміни інформації в сучасному світі висока, тому гостро постає питання формування у студентів оптимальних комплексів знань і способів діяльності, інформаційної компетентності, що забезпечить універсальність їх освіти. У розв'язанні цих проблем важливе місце займає комп'ютерне програмне забезпечення освітнього процесу [9, 20].

Особливе місце у формуванні інформаційної культури суспільства займає формування інформаційної культури підростаючого покоління, адже саме володіння інформацією дає змогу якнайкраще вирішувати поставлені перед ним завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Інформаційна культура. Енциклопедія освіти / В. Ю. Биков. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – С. 362.

2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2008. – 684 с.

3. Жалдак М. І. Інформаційна культура. Енциклопедія освіти / М. І. Жалдак. – К. : Юрінком Інтер, 2008 – С. 362-363.

4. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів: [монографія] / А. М. Коломієць. – Вінниця, 2007. – 379 с.

5. Ничкало Н. Г. Інформаційно-технічний виклик XXI ст. і проблеми професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2000. – № 1. – С. 35–45.

6. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / [Колектив авторів] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 6. – С. 19.

7. Сисоєва С. О. Освіта і особливість в умовах постіндустріального світу: [монографія] / С. О. Сисоєва. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.

8. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів початкових класів: дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / І. М. Смирнова. – І., 2004. – С. 37–38.

9. Шиман О. І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання інформатики / О. І. Шиман. – К., 2005. –20 с.

РЕЗЮМЕ

А. И. Степаненко. Уровень информационной культуры студентов политехнического колледжа.

В статье раскрыты основные составляющие информационной культуры общества. Установлен уровень информационной культуры студентов политехнического колледжа. Показано, что решающим фактором достижения основных целей реформирования образования есть его информатизация. Предложены определение понятия «информатизация образования» и подходы к построению эффективных систем информатизации образования. Определено и обосновано использование компьютерных технологий в учебном процессе для формирования информационной культуры студентов политехнических колледжей.

Ключевые слова: *информационная культура, информатизация образования, информационные технологии.*

SUMMARY

A. Stepanenko. The level of information culture of the students of polytechnic college.

The article offers the principal constituents of the information culture of the society. The formed level of the information culture of the students of the Polytechnic College is determined. It is shown that the determinative factor in achievement of the main aims of reforming the education is its informatization. The definition of «informatization of education» and approaches to construction of effective systems of informatization of education are given. The use of computer technology in the educational process of students of information culture of Polytechnic Colleges is identified and proposed in the article.

Key words*: information culture, informatization of education, information technologies.*

УДК 378:371.212.51:001.89(043.5)

Л. О. Сущенко
Класичний приватний університет м. Запоріжжя

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті розкрито методику формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів на організаційно-дослідницькому етапі експериментального дослідження. Охарактеризовано систему пошуково-дослідницьких завдань, яка заснована на сучасних вимогах до майбутніх педагогів, що висуваються до їх підготовки. Автором визначено шляхи ефективного протікання навчально-виховного процесу засобами науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі, яка представлена трьома напрямами: навчально-дослідна робота в структурі освітньо-виховного процесу, в позааудиторній діяльності, науково-дослідна робота, яка відбувається паралельно до навчального процесу.

Ключові слова: *науково-дослідна робота, дослідницькі вміння, організація, професійна підготовка, майбутній педагог.*

Постановка проблеми. За нашим припущенням, доцільна та ефективна організація науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах сприяє виробленню у студентів науково-дослідницьких підходів до адекватного й найбільш ефективного розв’язання нових педагогічних завдань і ситуацій, що з’являються в сучасному освітньому просторі, радикального й науково-педагогічного реагування на них в ситуаціях, що вимагають змін у майбутній професійній діяльності.

Найбільш складними перешкодами та труднощами в майбутніх педагогів на шляху до професіоналізму стали: відсутність стійкої системи ціннісних орієнтацій на творчу самореалізацію та саморозвиток засобами науково-дослідної роботи, на особистісно професійні досягнення в цій діяльності; брак здібностей до ціннісно-смислового самовизначення й самоактуалізації у проблемних і дослідницьких ситуаціях; стереотипність мислення, діяльності, спілкування; низький рівень методологічної культури тощо.

Результати опитування та діагностики переконують у тому, що саме від ступеня подолання майбутніми педагогами названих труднощів залежить їхня готовність до віртуозного здійснення професійної діяльності, стабільно досягаючи в ній успіхів завдяки реалізації принципу «навчання через дослідництво» й шляхом формування дослідницьких умінь у суб’єктів навчально-виховного процесу.

Адже засобами науково-дослідної роботи забезпечується:

– залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи з метою наближення їх до професіоналізму;

– інтенсифікація процесу формування готовності студентів до майбутньої професійної педагогічної діяльності;

– накопичення енергії для майбутніх професійних перемог фахівця;

– розширення можливостей самореалізації, активізації творчого потенціалу майбутнього педагога.

Аналіз наукових досліджень. Проблема організації науково-дослідної роботи студентів була предметом досліджень В. Андрєєва, О. Білостоцької, С. Бєляєва, А. Воробйова, П. Горкуненка, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, Г. Кловак, М. Князян, В. Кулешової, О. Микитюка, О. Миргородської, Т. Мишковської, О. Набоки, В. Прошкіна, О. Рогозіної, М. Сомбаманії, Л. Султанової, М. Фролової, В. Шейко та ін.

Мета статті – розкрити методику формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів на організаційно-дослідницькому етапі експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. У процесі організації пошукової роботи студентів на *організаційно-дослідницькому етапі* (3, 4 курси) ми вирішували такі *завдання*:

– формування *стійкої* внутрішньої мотивації особистості з опорою на домінанту студента, активно-позитивного ставлення до науково-дослідної роботи;

– культивування наукового світогляду;

– виховання певних особистісних якостей (цілеспрямованості, працелюбності), наполегливості в подоланні труднощів під час розв’язання дослідницьких завдань;

– формування готовності до впровадження позитивних надбань і результатів власної пошукової діяльності в освітню практику;

– розширення знань і вмінь студентів в окресленій сфері майбутньої професійної діяльності;

– ознайомлення з методологією наукового пошуку;

– формування дослідницьких, аналітичних та прогностичних вмінь тощо.

Розв’язання даних завдань було передбачено шляхом формування таких *знань* студентів:

– методології наукового дослідження і способів її реалізації в різних видах педагогічних досліджень;

– сутності логіки наукового дослідження, підходів до вибору методів дослідження, правил пошуку наукової інформації;

– сутності аналітичних та прогностичних дій в процесі педагогічної діяльності;

– прийомів організації в науково-дослідницький діяльності, її планування, алгоритму дослідницьких дій;

– вимог до оформлення статей, тез доповідей;

– загальних характеристик кваліфікаційних робіт (курсових та бакалаврських), їхньої структури і послідовності виконання, вимог до них.

На *організаційно-дослідницькому етапі* нашої експериментальної роботи ми прагнули сформувати такі вміння у студентів, як:

– структурувати і систематизувати факти, явища, концепції, точки зору, критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку;

– робити індуктивні і дедуктивні висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовувати знання і вміння в новій ситуації, співставляти, виявляти проблему, висувати гіпотезу;

– працювати з різними джерелами інформації, представляти наочно і конкретно ідеї і результати діяльності у вигляді моделей, схем, графіків тощо;

– прогнозувати і оцінювати результат, відстоювати свою позицію, встановлювати ділові взаємини з науковим керівником, застосовувати прийоми співпраці у процесі дослідницької діяльності;

– застосовувати прийоми організації в науково-дослідній діяльності, її планування, алгоритмізувати дії, виконувати практичну частину дослідження в певній послідовності;

– використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження, описувати отриманий експериментальний матеріал, робити висновки і оформлювати результати свого дослідження;

– грамотно, обґрунтовано в межах наукової етики публічно представляти результати індивідуальної і спільної дослідницької діяльності.

Це дозволило студентам випробувати свої сили в таких видах діяльності як: написання наукових доповідей, курсової роботи; участь у роботі предметних наукових гуртків, студентській олімпіаді, педагогічних аукціонах, ярмарку педагогічної творчості, педагогічному КВК, конкурсі знавців, творчих групах, науковій лабораторії, «Школі наукового професійного пошуку», педагогічних тренінгах; у конкурсах рефератів, виставках творчих робіт, дослідницьких фестивалях; проведення експериментального дослідження під час педагогічної практики; участь у засіданнях кафедри, факультету (інституту), Вченої ради університету тощо.

Зазначимо, що студенти (особливо третього курсу) – це не тільки студенти-дослідники, а й майбутні дослідники педагогічної дійсності, і, як засвідчила наша експериментальна робота, від того, наскільки

оперативно та інтенсивно вони оволодіють комплексом наукових і дослідницьких знань, умінь і навичок, залежить не тільки ефективність їхньої професійної підготовки, але й *результативність* майбутньої педагогічної діяльності. З огляду на це, нами вирішувалися завдання:

– формування у студентів досвіду безпосередньої дослідницької діяльності в галузі викладання певної навчальної дисципліни;

– підтримка у використанні вже розроблених наукових концепцій у практичній діяльності;

– включення майбутніми педагогами до навчально-виховного процесу інноваційних дослідницьких форм навчання учнів;

– усвідомлення значущості здійснення експериментальних досліджень у ході проходження педагогічної практики в школі тощо.

В експериментальній роботі ми орієнтувались на позитивні пізнавальні й професійні мотиви студентської молоді під час організації науково-дослідної роботи, які, у свою чергу, є сигналом для викладача.

Як уже зазначалося, мотиваційна сфера студентів достатньо динамічна. Відтак формування стійкої внутрішньої мотивації особистості до науково-дослідної роботи може виникати в процесі діяльності за умови її організації як творчого, особисто значущого процесу, в якому майбутні педагоги знаходять додатковий сенс та цінність.

Так, змістом діяльності педагога, спрямованої на формування активно-позитивного ставлення до пошуково-дослідної роботи, виступає:

– «введення» студентів до «науки» на основі цілісного, стислого, образного уявлення її сутності, змісту і структури, її значення і ролі в оволодінні професією;

– збагачення змісту навчального матеріалу цікавими і значущими для студентів фактами, теоріями, прикладами; оригінальне, незвичайне і емоційне його піднесення;

– організація творчої діяльності студентів, спрямованої на колективний пошук, продукування ідей і варіантів вирішення дослідницьких завдань, за допомогою включення їх у групові та колективні форми роботи, використання інтерактивних методів навчання (ділові ігри, тренінги, мозковий штурм тощо);

– активне використання сучасних інформаційних технологій, що дозволяють організувати вирішення мультиплікаційних, проекційних, інтерактивних мультимедіа та інших завдань;

– створення ситуацій вибору (завдань для самостійної роботи, рівня навчання тощо), які забезпечують усвідомлення власної суб’єктної позиції;

– включення студентів у самоаналіз і самооцінку власної діяльності тощо.

Таким чином, відбувається зміщення мотиву на нову, що з'явилася в самій навчальній діяльності студентів, *мету*, пов'язану з ціннісним ставленням до самого процесу *пошуку* як до цікавого, особистісно-значимого для студента.

Діяльність викладача щодо організації цілепокладання і формування мотивів дослідницької діяльності студентів триває протягом усього процесу підготовки: під час вивчення кожної теми, на кожному занятті. Вона включає в себе такі дії:

– створення еталону засвоєння навчального матеріалу за кожною темою й висунення його студентам і прийняття його в якості власних цілей навчання;

– спільне визначення цілей розділу, теми, заняття на основі оволодіння студентами логіко-методологічними знаннями у відповідно до яких навчальний матеріал розбивається на навчальні елементи (дидактичні одиниці), підлягають засвоєнню;

– постановка конкретних професійних завдань, створення ситуацій, які спонукають студентів до самостійного визначення того, що їм необхідно опанувати для їх розв'язання;

– ознайомлення студентів з параметрами та показниками сформованості засвоюваних у процесі діяльності знань і дій, спрямованих на самостійне проектування ними результатів (цілей) пошуково-дослідницької діяльності, а також оволодіння критеріями самоаналізу і самооцінки ефективності власної діяльності.

З урахуванням даних вимог кожен етап науково-дослідницької діяльності має будуватися як завершений діяльнісний акт, що починається з організації цілепокладання, створення мотивації до діяльності, планування студентами власної пошукової діяльності та закінчується самоаналізом і самооцінкою, визначальними напрямами та завданнями її вдосконалення [4].

Чи не найважливішим аспектом успішної та продуктивної НДРС є їхнє групове самоствердження. Участь студентів у науково-дослідній діяльності має свої специфічні особливості, які зводяться до індивідуальної діяльності студентів. Специфіка організації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах така, що навчальне спілкування між студентами здійснюється основним чином у груповій формі занять. Винятком тут є лише науково-дослідна робота. Незаперечним є той факт, що участь

студента педагогічного навчального закладу у виконанні науково-дослідної роботи є ефективною умовою становлення особистої *самореалізації* його особистості. Як засвідчує практика організації науково-дослідної роботи, в більшості випадків студенти прагнуть до організації колективної діяльності, яка спрямована на досягнення суспільно-значущого результату. В останні роки активізувалися й успішно застосовуються форми та методи залучення студентів до наукової діяльності, які сприяють посиленню творчого характеру навчального процесу. Це різні науково-творчі об'єднання студентів, проблемні, дослідницькі, конструкторські групи тощо [5].

Ідея використовувати студентську академічну групу як базис для вдосконалення навчально-виховної роботи педагогічних закладів була запропонована багато років тому. Але активне впровадження цього підходу в життєдіяльність розпочалося не так давно.

У процесі спільної діяльності зароджується новий *мотиваційний комплекс*, який з часом обростає новими мотиваційними шарами. На кожному наступному етапі розвитку самореалізації він виконує специфічні функції у процесі формування мети навчання – відіграє роль джерела смислоутворень і механізму самоактуалізації, що забезпечує точність (доцільність) обрання мети; у процесі вироблення рішень слугує основою їх гнучкої варіативності, під час професійного проектування – умовою нестандартності застосування педагогічних підходів [5, 57].

Групова робота формує позитивні умови особистісного розвитку учасників. Відомий психолог А. Маслоу, один із лідерів гуманістичної психології, запропонував критерії, які дозволяють визначити ступінь самоактуалізації особистості. Ці критерії можна застосувати й для учасників групової діяльності: адекватність і реалістичність в оцінці себе та довколишніх, прагнення уникати ілюзій та мати справу з реальною дійсністю; терпимість, уміння сприймати себе та інших такими, якими вони є, із розуміння ставитися до складнощів людської натури; безпосередність («спонтанність») емоційних реакцій і поведінки; широта життєвих інтересів; вірність життєвим цілям, уміння долати непорозуміння, опір та інші перепони; «креативність» – творча спрямованість мислення, винахідливість у професійній діяльності, новий погляд на звичні речі; здатність встановлювати тісні емоційні контакти з товаришами та колегами; почуття гумору; увага до моральних проблем [3].

У груповому процесі всі члени академічної групи взаємодіють один з одним. Ця взаємодія створює для групи можливість сформувати групові цілі, забезпечити ефективну організацію здійснення *особистісної самореалізації* майбутнього вчителя.

Активізація пізнавальної діяльності студентства, ефективне управління його формуванням і розвитком особистісної самореалізації, методичне, організаційне й морально-психологічне забезпечення – це не лише складна педагогічна проблема, але й важливе соціальне завдання. В умовах сучасності навчально-пізнавальна діяльність майбутнього вчителя наповнюється новим змістом і стає різновидом його соціальної активності, що перебуває в логічних взаємозв'язках із особистісною самореалізацією.

Важливими ознаками такої активності є усвідомлення майбутнім педагогом кінцевої мети – оволодіння знаннями і на цій основі творче ставлення до процесу пізнання. Ставлення студента до науково-дослідної роботи, його пізнавальна активність залежить насамперед від змісту мотивації навчальної діяльності, від взаємозв'язку суспільного й особистісного змісту вищої освіти, від структури й динаміки ціннісних орієнтацій студентів. Якість підготовки майбутнього педагога багато в чому залежить від того, наскільки від курсу навчання зростає інтелектуальна активність і на основі цього формується творчий тип мислення. Розвиток творчого мислення – складова частина комплексного процесу підготовки майбутніх учителів. Вона визначається тим, наскільки викладачі володіють науково обґрунтованими методами викладання, цілеспрямовано організовують роботу розвитку в студентів здатності до творчого мислення з урахуванням індивідуальних особливостей кожного із них.

Соціально-групові методи організації навчального процесу необхідно органічно поєднувати з творчим використанням індивідуального підходу до розвитку навчально-пізнавальної активності. Створення оптимальних умов для творчого розвитку майбутнього фахівця передбачає педагогічне доцільне поєднання індивідуальних та групових форм організації навчального процесу, зростання ролі студентських колективів і розвиток творчої активності майбутніх учителів.

Навчання і розвиток особистості студента в напрямку вияву його особистісної самореалізації залежить не тільки від здібностей самого студента, його працездатності, наполегливості в оволодінні знаннями, а значну роль тут відіграє характер мікросередовища академічної групи, який відбивається на процесах мотиваційної сфери у процесі вироблення ставлення до майбутньої професії, товаришів, викладачів [5].

Окреслені шляхи підготовки майбутнього педагога до успішного розв'язання педагогічних ситуацій і завдань засобами НДР спонукало відшукати науковий спосіб визначення факторів полегшення та прискорення процесу занурення студентів до науково-дослідницької діяльності на організаційно-дослідницькому етапі.

Емпіричні спостереження в нашому експерименті підтвердили, що групова форма організації науково-дослідної роботи студентів в умовах навчально-виховного процесу педагогічного вузу набуває особливого значення. Адже, «опанування складною, цілісною професійною діяльністю вимагає, щоб форми організації навчально-пізнавальної діяльності були адекватні майбутній професійній діяльності, предметній і соціальній» [1].

Групова робота в різних її проявах і формах підвищує ефективність та результативність навчання, рівень мотивації студентів, зокрема внутрішньої мотивації до навчання. Крім того, діяльність в умовах кооперації формує дружнє оточення, вміння у студентів працювати в команді, підвищує самооцінку та комунікативну компетенцію майбутніх учителів. Під час застосування групової роботи студенти навчають один одного, самі розподіляють завдання між собою, контролюють, оцінюють один одного, тобто виконують діяльність, яка відповідає діяльності вчителя, що в свою чергу обумовлює позитивний вплив на ефективність пізнавальної діяльності майбутніх фахівців [2].

Висновки. Отже, результати організаційно-дослідницького етапу засвідчили, що проведені заходи сприяли закріпленню стійких мотивів щодо впровадження основ науково-дослідницької діяльності; створювали сприятливі умови для інтеріоризації ціннісно-особистісного ставлення майбутніх педагогів до НДР, подальшої творчої пошукової діяльності, продукування професійного оптимізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Лопай С. А. Застосування групових форм організації пізнавальної діяльності студентів на лекціях в курсі інформатики / С. А. Лопай, Н. В. Олефіренко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : Зб. наук. пр. / Редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2005. – Вип. 36. – С. 329–333.

3. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Феникс, 2001. – 478 с.

4. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

5. Радул В. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості : [монографія] / В. В. Радул, І. П. Краснощок, І. В. Лебедик. – К. : «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Сущенко. Методика формирования исследовательских умений будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: результаты исследования.

В статье раскрыта методика формирования исследовательских умений будущих педагогов на организационно-исследовательском этапе экспериментального исследования. Охарактеризована система поисково-

исследовательских заданий, которая основана на современных требованиях к будущим педагогам, предъявляемых к их подготовке. Автором определены пути эффективного протекания учебно-воспитательного процесса средствами научно-исследовательской работы в вузе, которая представлена тремя направлениями: научно-исследовательская работа в структуре образовательно-воспитательного процесса, во внеаудиторной деятельности, научно-исследовательская работа, которая происходит параллельно учебному процессу.

***Ключевые слова**: научно-исследовательская работа, исследовательские умения, организация, профессиональная подготовка, будущий педагог.*

SUMMARY

L. Sushchenko. Methods of forming research skills of future teachers in the process of profesional training: results of the investigation

In the article the methods of forming the research skills of future teachers on the organizational and exploratory stage of the pilot is studied. The search and research tasks, which are based on modern requirements for preparation of future teachers are characterized. The author defines the effective flow of the educational process by means of research work at the university, which consists of three directions: scientific research in the structure of education and the educational process, extracurricular activities, scientific research, which is parallel to the educational process.

***Key words:** scientific research, study skills, organization, training, future teachers.*

УДК [378.011.3–051:91]:37.091.33

О. М. Трегубенко
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

УПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті розкрито значення упровадження технології проблемного навчання в процес професійної підготовки вчителів географії. Розглянуто види проблемних питань і типи проблемних ситуацій, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх фахівців. Визначено методичні основи створення та розв'язання проблемних ситуацій під час викладання фахових дисциплін. Проаналізовано способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вирішення проблемного завдання. Висвітлено методичні вимоги до використання технології проблемного навчання в процесі професійної підготовки вчителів географії.

***Ключові слова**: технологія проблемного навчання, професійна підготовка вчителів географії, розвиток особистості майбутнього фахівця.*

Постановка проблеми. Потреби сучасного суспільства зумовили особливу актуальність проблеми підготовки освіченого, компетентного, творчо спрямованого вчителя, спроможного інтелектуалізувати свою професійну діяльність, що проявляється, перш за все, у системному використанні усвідомлених загальнотеоретичних та методичних знань для

рішення педагогічних, навчально-виховних і науково-методичних завдань сучасної школи з урахуванням вікових, індивідуально-типологічних відмінностей учнів і конкретних педагогічних ситуацій.

Якісна підготовка вчителя є важливим чинником ефективності навчально-виховного процесу у вітчизняних загальноосвітніх закладах. Одним з шляхів вирішення проблеми формування творчої особистості майбутнього фахівця засобами географічної освіти буде впровадження в педагогічний процес технології проблемного навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Розробці питань теорії та практики проблемного навчання присвячені праці, таких вітчизняних педагогів, як В. Замковий, В. Корнєєв, Л. Круглік, В. Паламарчук, О. Пометун, В. Сасихов, А. Сиротенко, О. Стадник, М. Топузов та ін., у яких розглянуто питання проблемного підходу до організації педагогічного процесу, висвітлено методичні основи проблемного навчання в освітніх закладах різного рівня акредитації, визначено засоби реалізації проблемного підходу на практиці. Певні аспекти проблемного навчання географії розглядаються в роботах зарубіжних вчених – А. Бута, І. Душиної, В. Коринської, Л. Панчешникової, Г. Понурової, І. Матрусова, В. Щеньова, у яких досліджено особливості конструювання й вирішення проблемних завдань у навчальному процесі з географії, підкреслено значення проблемного навчання в активізації пізнавальної діяльності особистості.

Мета статті – розкрити значення упровадження технології проблемного навчання в процес професійної підготовки вчителів географії; розглянути види проблемних питань та типи проблемних ситуацій, які доцільно використовувати в процесі підготовки майбутніх фахівців; визначити методичні основи створення та розв’язання проблемних ситуацій під час викладання фахових дисциплін; проаналізувати способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вирішення проблемного завдання; висвітлити методичні вимоги до використання технології проблемного навчання в процесі професійної підготовки вчителів географії.

Виклад основного матеріалу. Технологія проблемного навчання враховує закономірності самостійної розумової діяльності студентів, спрямованої на вирішення певної навчальної проблеми, яка може бути виражена в формі проблемного питання або проблемного завдання. У процесі розв’язання проблемного завдання виникає проблемна ситуація, яку А. Матюшкін характеризує як «особливий вид розумової взаємодії об’єкта й суб’єкта, що характеризується таким психічним станом суб’єкта, який вимагає під час вирішення ним завдань, виявлення (відкриття або засвоєння) нових, раніше суб’єкту невідомих знань або способів

діяльності» [2, 34]. Це пов'язано з браком наявних знань і способів дій та необхідністю засвоєння нових компонентів географічної освіти (знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності).

У навчальному процесі доцільним буде використання як традиційних проблемних питань і завдань, які припускають рішення проблем, запозичених з науки (наприклад: «Наявність трудових ресурсів – важливий чинник розвитку господарства, чому ж у країнах, що розвиваються, гостро стоїть проблема обмеження народжуваності?»), так і реальних проблемних питань і завдань, основними характеристиками яких є зв'язок з конкретними обставинами життя студентів, особистісна значимість проблеми (наприклад: «Обґрунтувати свою точку зору, щодо «західного» чи «східного» векторів розвитку зовнішньої політики України)».

Вирішення студентами традиційних і реальних проблемних питань і завдань забезпечує науковий доказ і розкриття практичної значущості географічних знань, сприяє розумінню навчального матеріалу, його свідомому засвоєнню. Проблемне навчання забезпечує активність і продуктивність пізнавальної діяльності студентів, що обумовлює розвиток особистості майбутнього вчителя. Д. Ельконін відзначав, що основна відмінність навчального проблемного завдання від інших полягає в тому, що його мета й результат полягають «у зміні самого суб'єкту, а не в зміні предметів з якими він діє» [4, 134]. Постійне рішення проблемних завдань поступово перетворюється на систематичну самостійну пошукову діяльність, а навчання стає проблемно-розвиваючим (за М. Махмутовим [3]), в якому особистість отримує певний розвиток у результаті виконання пізнавальної діяльності.

Варто відзначити, що ступінь проблемності притаманна лише тому навчальному завданню, у процесі виконання якого студент самостійно усвідомлює поставлену проблему, висуває гіпотези щодо її вирішення, здійснює вибір та доказ вірної гіпотези (вирішує проблему), формулює загальні висновки, в яких розкриває й обґрунтовує результати рішення проблеми, здійснює самоконтроль та самооцінку своєї діяльності.

Узагальнення досвіду організації проблемного навчання в навчально-виховному процесі з географії дозволяє виділити типи проблемних ситуацій:

– Проблемні ситуації, в основі яких лежить виявлення суттєвих ознак досліджуваного об'єкта. Чим різноманітнішими й багатшими є асоціації та зв'язки під час вирішення проблемного завдання, тим більше передумов для формування усвідомленого, наочного уявлення про досліджуваний об'єкт чи явище.

– Проблемні ситуації, в основі яких лежить порівняння досліджуваних об'єктів та явищ. Будь-яке порівняння передбачає зіставлення якихось об'єктів та їх відношень. У процесі порівняння відбувається послідовне виділення тих або інших ознак і характеристик об'єктів, визначення подібності й відмінності між ними, з'ясування причин, що їх зумовили, формулювання висновків.

– Проблемні ситуації, в основі яких лежить встановлення причинно-наслідкової залежності досліджуваного явища. Цей вид пізнавальних проблемних ситуацій спрямований на формування вміння виділяти з різних чинників причину, яка породжує саме цей наслідок, за допомогою різних методів дослідження причинної залежності.

Методичними основами створення та розв'язання проблемних ситуацій є, по-перше, відбір та конструювання змісту теоретичного матеріалу фахових дисциплін у проблемні питання й завдання, який має проводитися з урахуванням особливостей системи географічних понять і закономірностей, внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків.

По-друге, ефективна реалізація проблемного підходу можлива лише за умови урахування рівня підготовки студентів (засвоєння знань за темою, оволодіння основними інтелектуально-практичними вміннями) під час вибору ступеня проблемності навчання, який характеризується метою, характером діяльності викладача та мірою самостійності навчально-пізнавальної роботи студентів (табл.1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів проблемності навчання

Ступінь проблемності навчання (метод навчання за характером навчально-пізнавальної діяльності)	Діяльність викладача	Діяльність студентів	Цільове призначення
Обмежений (метод проблемного викладання)	Постановка проблеми та доказове розкриття шляхів її вирішення	Сприйняття й усвідомлення проблеми. Уважний контроль за послідовністю вирішення проблеми. Усвідомлення ступеню переконливості її розкриття. Розумове прогнозування чергових кроків логіки	Здійснюється показ складного шляху пізнання, демонструється зразок доказового рішення теоретичної або реальної навчальної проблеми.

		рішення. Запам'ятовування навчального матеріалу.	
Частковий (евристичний метод)	Постановка навчальної проблеми. Розробка й пред'явлення пізнавальних і практичних проблемних завдань. Планування кроків вирішення. Керівництво діяльністю студентів (коригування та консультування).	Сприйняття завдання. Осмислення умов й визначення частини, призначеної для самостійного виконання. Актуалізація знань про шляхи вирішення схожих завдань. Самостійне рішення частини завдання. Самоконтроль у процесі вирішення, перевірка результатів. Запам'ятовування навчального матеріалу, пов'язаного із завданням. Відтворення ходу рішення.	Забезпечується включення студентів у самостійне виконання окремих кроків у вирішенні проблеми, поставленої викладачем. Здійснюється навчання майбутніх вчителів самостійному застосуванню наявних ЗУН, веденню пошуку нових знань. Відбувається їх залучення до творчої діяльності. Метод реалізується за допомогою проблемних, творчих завдань, спосіб виконання яких студентам не відомий. Метод тільки готує до самостійної творчої діяльності й повністю її не забезпечує.
Повний (дослідницький метод)	Розробка й пред'явлення проблемних, дослідницьких завдань для пошуку рішень. Контроль за ходом виконання.	Сприйняття й самостійний аналіз проблеми. Осмислення умов завдання. Планування етапів й способів виконання дослідження (рішення проблеми) на кожному з етапів. Самоконтроль у процесі дослідження. Запам'ятовування навчального	Здійснюється залучення студентів до творчої (дослідницької) діяльності шляхом організації самостійного засвоєння значної частини нового навчального матеріалу, яке складається з вивчення фактів, виявлення

		матеріалу. Самоконтроль, самоаналіз, самооцінка.	причинно-наслідкових зв'язків, перевірки та обґрунтування їх правильності з метою вирішення поставленого проблемного завдання.

Підвищення ступеня самостійності студентів під час вирішення проблемних завдань значно збільшує ефективність підготовки фахівців, забезпечуючи стимуляцію процесів продуктивного, творчого мислення майбутніх вчителів, розвиток їх цільової готовності до професійного самоосвіти. Як відзначав М. Баранський «з усіх способів підвищення рівня шкільного навчання найважливішим і самим дієвим є підвищення інтелектуального рівня вчителів» [1, 296].

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів під час вирішення проблемних завдань можлива за умови: опори викладача у процесі планування навчального процесу й розробки проблемних завдань на особистісний зміст, пізнавальні та соціальні інтереси студентів; організації педагогом аналізу найбільш раціональних способів вирішення поставленої проблеми; обговорення зі студентами послідовності їх дій з планування, здійснення й оцінювання результатів дослідницької діяльності.

Для того, щоб досягти максимальної ефективності використання технології проблемного навчання й уникнути виникнення випадкових труднощів, викладачу необхідно дотримуватися таких методичних вимог:

1. Традиційна чи реальна проблема, що пропонується студентам, повинна бути цікавою для них, дослідницько або творчо значущою.

2. Рішення поставленої проблеми має передбачати обов'язкове формування основних компонентів змісту географічної освіти (засвоєння, закріплення, поглиблення, практичне застосування, узагальнення географічних знань, розвиток спеціальних і загальнонавчальних умінь, формування досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності).

3. Навчально-пізнавальна діяльність студентів під час виконання проекту повинна бути самостійною.

Висновки. Реалізація технології проблемного навчання в системі підготовки вчителя є джерелом підвищення якості вищої освіти. У процесі вирішення студентами традиційних і реальних проблемних питань відбувається вироблення творчого, проблемного підходу до розв'язання

навчальних завдань, що власне є основою професійного мислення майбутніх фахівців, показниками сформованості якого є здатність самостійно сформулювати проблему, висунути гіпотезу, винайти спосіб її перевірки, сформулювати висновки й побачити можливості практичного застосування отриманих результатів. Доцільним у процесі навчання вчителів географії буде використання проблемних ситуацій, в основі яких лежить виявлення суттєвих ознак об'єкта, порівняння досліджуваних об'єктів та явищ, встановлення причинно-наслідкової залежності природного або суспільного явища.

Запорукою ефективності впровадження технології проблемного навчання в процес підготовки фахівців є прагнення педагога бачити перспективи розвитку особистісного потенціалу студентів. Стимулювання пізнавальної самостійності студентів під час реалізації проблемного навчання в навчально-виховному процесі з географії забезпечує задоволення освітніх потреб майбутніх вчителів, розкриття їх нахилів і здібностей, створення оптимальних умов для особистісної самореалізації.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде визначення теоретико-методичних основ упровадження в процес професійної підготовки вчителів географії методу проектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранский Н. Н. Методика преподавания экономической географии / Н. Н. Баранский ; изд. подгот. Л. М. Панчешниковой. – 2-ге вид., перераб. – М. : Просвещение, 1990. – 303 с. – (Б-ка вчителя географії).

2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

3. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.

4. Эльконин Д. Б. Возрастные возможности усвоения знаний / Д. Б. Єльконин. – М. : Педагогика, 1966. – 244 с.

РЕЗЮМЕ

Трегубенко Е. Н. Внедрение технологии проблемного обучения в процесс профессиональной подготовки учителей географи.

В статье раскрыто значение внедрения технологии проблемного обучения в процесс профессиональной подготовки учителей географии. Рассмотрены виды проблемных вопросов и типы проблемных ситуаций, которые целесообразно использовать в процессе подготовки будущих специалистов. Определены методические основы создания и решения проблемных ситуаций во время преподавания специальных дисциплин. Проанализированы способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов в процессе решения проблемного задания. Освещены методические требования к использованию технологии проблемного обучения в процессе профессиональной подготовки учителей географии.

***Ключевые слова**: технология проблемного обучения, профессиональная подготовка учителей географии, развитие личности будущего специалиста.*

SUMMARY

E. Tregubenko. An introduction of the technologies of the problematic teaching into the process of the professional preparation of Geography teachers.

An importance of an introduction of the technologies of the problematic teaching into the process of the professional preparation of Geography teachers has been investigated in the article. The kinds of problematic questions and types of the problematic situations have been investigated so that it can be appropriately used in the process of preparation of future specialists. The methodical bases of creation and solution of the problematic situations during the teaching of the special subjects have been determined. The ways of the activation students' educational and cognitive activity during the solving of the problematic task have been analyzed. Methodical requirements of the process of the professional preparation of Geography teachers are determined.

***Key words**: technology of the problematic teaching, professional preparation of Geography teachers, development of future specialists' personality.*

УДК 796.011.3

С. М. Харченко
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ОСВІТЯНСЬКОМУ ПРОЦЕСІ АГРАРНОГО ВНЗ

У статті висвітлено проблеми фізичного виховання студентів аграрних спеціальностей; проаналізовано ставлення студентів-аграрників до занять із фізичного виховання; визначено найбільш популярні види спорту серед студентів Сумського національного аграрного університету, виділено відмінності в мотиваційній сфері юнаків і дівчат; розроблено й експериментально обґрунтувано шляхи оптимізації навчального процесу з фізичного виховання і можливості ефективного залучення студентів університету до опанування ціннісного потенціалу фізичної культури. Використано дані анкетного опитування майбутніх фахівців-аграрників.

***Ключові слова**: фізична культура, спорт, студенти, мотивація, формування, інтереси, зацікавленість, здоров'я, фізичні вправи.*

Постановка проблеми. Фізичне виховання студентів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є невід'ємною частиною освіти. Питання фізичної підготовки і вдосконалення фізичних якостей студентів на сьогодні є найбільш актуальні, так як студентський вік має досить сприятливі оптимальні ресурси і можливості сприйняття тренувальних навантажень. У процесі формування фізичної культури студентів важливим елементом стає мотиваційна сфера особистості, обсяг теоретичних та методико-практичних знань, рухових умінь і навичок. Ціннісне ставлення до фізичної культури особистість набуває в процесі власної активної діяльності, а ефективність цього процесу залежить від реалізації принципу єдності її фізичного, інтелектуального і морального потенціалів.

Дослідженнями доведено, що за сучасними уявленнями освітянський процес, з одного боку, співвідноситься зі своїм соціально значущим змістом, а з іншого – обумовлений досвідом студента як суб'єкта освітянського процесу і носія власної культури [3, 7]. У зв'язку з кризовим демографічним станом в Україні все частіше стали говорити про фізичну культуру не тільки як про соціальний феномен, але й як про стійку якість особистості. Саме тому освіта у ВНЗ зорієнтована на формування студента як суб'єкта власної фізичної культури. Фізична культура – це складова частина загальної культури і багато в чому визначає поведінку людини в навчанні, побуті, спілкуванні, на виробництві. Вона однозначно сприяє вирішенню соціально-економічних, виховних і оздоровчих завдань [1, 38].

Відомо, що за останні десятиліття відбулося зростання обсягів наукової інформації в переліку навчальних предметів ВНЗ. У зв'язку з цим підвищилася інтенсивність розумової праці студентів, як наслідок – зниження їхньої рухової активності, ослаблення організму, погіршення фізичної підготовленості та працездатності, збільшення кількості захворювань.

Програма фізичного виховання в Сумському національному аграрному університеті (СНАУ) передбачає форми організації занять, які можуть певною мірою компенсувати дефіцит рухової діяльності студентів, що виникає в умовах насиченого загальноосвітнього процесу.

Для того, щоб фізичне виховання у вищому навчальному закладі виконувало свої функції і стало дійовим засобом зміцнення здоров'я й підвищення фізичної підготовленості студентів, головним принципом повинні бути його регулярність, достатність і гнучка варіативність, що відображає специфіку навчальної роботи й організації побуту молоді.

Аналіз актуальних досліджень. У центрі уваги дослідників перебувають проблеми: удосконалення методики фізичного виховання (В. І. Завадський, Н. М. Ковальчук, Г. Б. Сафрамова та ін.); виявлення залежності розумової діяльності від рівня фізичної культури (С. А. Горбунов, А. В. Дубровський та ін.); здоров'я як вищої цінності особистості (А. В. Ненашева, В. І. Харитонов та ін.). Мотиваційну основу навчання студентів досліджували Н. В. Підбуцька, С. В. Романчук, О. І. Подлєсний, О. Ю. Марченко; мотивацію до занять різними видами спорту – В. В. Галдіна, В. В. Тригуб, Н. Г. Самойлов.

У спеціальній науковій літературі достатньо даних про значну роль фізичної культури в оздоровленні організму людини, організації і становленні здорового способу життя. Разом з тим фактично немає праць, які б характеризували не лише виконання навчальної програми з

дисципліни, а й її реальний внесок у формування мотиваційно-ціннісного аспекту особистісної фізичної культури студента на різних етапах навчання.

Мета статті – проаналізувати ставлення студентів-аграрників до занять з фізичного виховання; визначити найбільш популярні види спорту серед студентської молоді; розробити й експериментально обґрунтувати шляхи оптимізації навчального процесу з фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом спостерігається погіршення здоров'я студентської молоді. Однією з причин є малорухливий спосіб життя. Навчальний день тривалістю 6 годин, після чого самостійна підготовка або безглузде витрачання часу в інтернеті, які не залишають студентам можливостей для занять фізичними вправами. Великою проблемою є ставлення студентів до занять з фізичного виховання у ВНЗ. У кращому випадку це неприємний обов'язок. У гіршому – ігнорування занять. У зв'язку з цим перед викладачами фізичного виховання постає складне питання: як оздоровити та зацікавити студентську молодь, водночас покращуючи рівень їх фізичної підготовленості.

З метою популяризації систематичних занять фізичною культурою та спортом у Сумському національному аграрному університеті щорічно проводиться спартакіада серед студентської молоді із 9 видів спорту, спартакіада серед студентів, які проживають у гуртожитках; збірні команди СНАУ виступають у змаганнях всеукраїнських спортивних ігор серед аграрних вищих навчальних закладів.

Фізичне виховання як навчальна дисципліна вищої школи – не тільки засіб зміцнення здоров'я, але й складова частина навчання та професійної підготовки студентів, виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами. Після проходження курсу «Фізичне виховання» студент-аграрник повинен уміти давати рекомендації: для занять з метою розвитку окремих м'язових груп, розвитку сили, витривалості, гнучкості; для дозування навантажень під час оздоровчих та самостійних занять. Від того, наскільки здоровий студент залежить його успішність у навчанні, а в подальшому – професійна діяльність.

Що стосується студентів аграрних спеціальностей, то фізична культура значно сприяє вирішенню соціальних проблем працівників агропромислового комплексу, де варто виділити такі найважливіші напрями її ефективності, як: збільшення національного доходу за рахунок зниження захворюваності, інвалідності, смертності в працездатному віці, продовження періоду трудової діяльності сільського населення; зменшення витрат на лікування хворих у зв'язку зі зниженням

захворюваності, підвищення продуктивності праці; раціональне використання вільного часу; профілактика пияцтва та алкоголізму. Крім того, використовуючи елементи творчості, властиві фізичній культурі та спорту, молодь формує себе як особистість [5, 61].

Для фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів України, і аграрних ВНЗ у тому числі, на погляд професора Р. Т. Раєвського, характерні такі недоліки: недостатня гуманістична і професійна спрямованість; неефективна теоретична та методична підготовка студентів; вибір неадекватних сучасному менталітету і мотиваційної зрілості студентів форм організації процесу фізичного виховання; відсутність належних умов для його ефективного функціонування (необхідного кадрового, науково-методичного, медичного, матеріально-технічного та фізичного забезпечення); слабка мотивація студентів до своєї фізкультурної освіти та самовдосконалення; відсутність науково обґрунтованої моделі подальшого розвитку системи в найближчому і віддаленому майбутньому в Україні в цілому, конкретно в кожному вищому навчальному закладі [5, 81].

Наше дослідження було спрямовано на: вивчення ставлення студентів до занять з фізичного виховання; визначення найбільш популярних видів спорту серед студентів СНАУ; оцінювання рівня сформованості фізичної культури студентів і розробку шляхів підвищення ефективності освітянського процесу.

Студентів Сумського національного аграрного університету, які брали участь у дослідженні, за даними анкетування, залежно від їх ставлення до фізичної культури і рівня фізкультурно-спортивної активності, умовно можна розподілити на чотири типологічні групи за часом, що витрачається на заняття фізичними вправами і спортом: 1) студенти, які не виявляють фізкультурно-спортивної активності. Витрати їх часу на заняття фізичним вправами не більше 1 години на тиждень (8,9%); 2) студенти з недостатньою фізкультурно-спортивною активністю, у яких витрати часу – не менше 6 годин на тиждень (53,6%); 3)студенти з оптимальною фізкультурно-спортивною активністю, у яких витрати часу – від 6 до 8 годин на тиждень (23,4%); 4) студенти з відносно високою фізкультурно-спортивною активністю, у яких витрати часу – перебільшують 8 годин на тиждень (14,1%).

Аналіз отриманих даних свідчить (рис. 1), що 8 % опитаних не приділяють уваги заняттям фізичною культурою, тому що не вбачають у цьому мотивації, 52 % респондентів займаються фізичною культурою

рідко, тому, що в них не вистачає на це часу; 12 % займаються охоче, коли в них є вільний час; і 28 % займаються регулярно (2–3 рази на тиждень).

Рис. 1. Зацікавленість заняттями з фізичного виховання студентів

Щодо найбільш популярного виду спорту, то можна говорити, що відбулося розмежування вподобань за гендерною ознакою. Під час дослідження серед юнаків ми встановили, що абсолютним фаворитом виявився футбол – 38% опитуваних, 13% респондентів обрали плавання, 5% опитуваних обрали такий вид спорту, як боротьба, 4% – теніс, 3% – велосипедний спорт, 8% – баскетбол, 9% – волейбол, 3% – танці, 5% – оздоровчий біг, 10% – армреслінг, а також 2% опитуваних обрали інший вид спорту (див. рис. 2).

Рис. 2. Розподіл відповідей студентів, щодо уподобань видів спорту

Отже, ця частина дослідження дає змогу стверджувати та зробити висновок, що юнаки надають перевагу спортивним іграм.

Щодо найпопулярнішого виду спорту серед дівчат, то ним виявився такий вид оздоровчої гімнастики, як фітнес, що становить 37% від усіх опитаних, 14% опитаних займаються танцями, 12% респондентів обрали оздоровчий біг, 6% – відають перевагу ігровим видам спорту, 10% – аеробіці, 4% – велопрогулянкам, 6% – водним видам спорту, 2% респондентів обрали такий вид спорту, як боротьба, 4% – займаються йогою, 3 % – надають перевагу тенісу, 2% – іншим видам спорту.

Щодо причин, які перешкоджають заняттям фізичною культурою і спортом є такі: дефіцит часу – 40%, відсутність спортмайданчиків – 19%, шкідливі звички – 8%, брак часу – 10%, відсутня мотивація – 23%.

За результатами дослідження встановлено, що суттєвий вплив на рівень фізкультурно-спортивної активності мають такі фактори: бажання зміцнити здоров'я – 32%, покращення статури – 21%, незадоволеність певними зовнішніми даними – 20%, необхідність отримання заліку – 15%. Найменший відсоток (12%) припадає на бажання виховувати волю і характер.

Результати дослідження довели, що чим старшим стає студент, тим менш систематичні його заняття фізичним вправами і спортом, а частина студентів не займаються спортом взагалі. Наприклад: студенти І курсу (19,9% – це спортсмени, 53,3% – фізкультурники, 26,8% – не займаються фізичною культурою); студенти ІІ курсу (16,5% – спортсмени, 59,1% – фізкультурники, 24,4% – не займаються фізичною культурою); студенти ІІІ курсу (12,8% – спортсмени, 47% – фізкультурники, 40,2% – не займаються фізичною культурою).

Висновки. Проведене опитування підтвердило актуальність дослідження. Серед студентської молоді 52 % респондентів займаються фізичною культурою рідко, тому, що в них не вистачає на це часу, але 30 % опитуваних все таки проявляють інтерес до занять з різних видів спорту. Є нагальна потреба пропагувати здоровий спосіб життя, який, безпосередньо, включає в себе фізичну активність, для того, щоб формувати фізичне здоров'я громадян, а, відтак, здорову націю.

Результати анкетування, опитування і бесід показують, що студентам не вистачає елементарних медико-біологічних і методико-практичних знань для якісного опанування основ фізичної культури. Увести лекційний курс неможливо у зв'язку з незначною кількістю планових годин з дисципліни.

Очевидними можуть бути такі шляхи формування фізичної культури студентів: уведення в навчальний процес у повному обсязі теоретичного і

методико-практичного розділів програми з фізичної культури, яку рекомендує МОН України; використання нових форм занять та інформаційних технологій, активних методів тощо; організація самостійного вивчення студентами в позанавчальний час теоретичного розділу програми шляхом використання комп'ютерних сайтів.

Підсумовуючи сказане, відмічаємо, що принципи гуманізації вищої освіти в Україні розповсюджуються як на всю систему фізичного виховання і спорту, так і на оздоровчий рекреаційний процес у студентському середовищі. Професійне і послідовне впровадження принципів гуманізації сприяє формуванню особистої фізичної культури студента, тому необхідно розвивати і неухильно удосконалювати соціальну систему фізичної культури.

Перспективу подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо у вивченні гендерних відмінностей щодо занять різними видами спорту студентів ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич В. К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания) / Вадим Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 7. – С. 37–41.

2. Захаріна Є. А. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис… канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 / Є. А Захаріна. – К., 2008. – 18 с.

3. Лубышева Л. И. Концепция физкультурного воспитания: методология развития и технология реализации / Людмила Лубышева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1996. – № 1. – С. 5–11.

4. Підбуцька Н. В. Мотиваційна основа учіння майбутнього інженера / Ніна Підбуцька // Пудагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. – № 1. – С. 94–98.

5. Присяжнюк С. І. Фізичне виховання : навч. посіб. / С. І. Присяжнюк, В. П. Краснов, М. О. Третьяков. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 192 с.

6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання / Б. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – Частина 1. – 272 с.

РЕЗЮМЕ

С. М. Харченко. Формирование физической культуры студентов в образовательном процессе аграрного вуза.

В статье отражены проблемы физического воспитания студентов аграрных специальностей; проанализировано отношение студентов-аграрников к занятиям по физическому воспитанию; определены наиболее популярные виды спорта среди студентов Сумского национального аграрного университета, определены отличия в мотивационной сфере юношей и девушек; разработаны и экспериментально обоснованы пути оптимизации учебного процесса по физическому воспитанию и возможности эффективного привлечения студентов университета к овладению ценностным потенциалом физической культуры. В исследовании использованы данные анкетного опроса будущих специалистов-аграрников.

***Ключевые слова**: физическая культура, спорт, студенты, мотивация, формирование, заинтересованность, здоровье, физические упражнения.*

SUMMARY

S. Kharchenko. Forming of physical culture of students in the educational process of agrarian higher educational establishment.

The article deals with the problem of physical education of students of agrarian trades; also the attitude of students to sports is analysed; the most popular kinds of sport among the students of Sumy National Agrarian University are defined, the differences are certain in the motivational sphere of youths and girls; the ways of imroving the process of physical training and encreasing the students' interest to the valuable sport potential are devised and worked out in detail. There are data of the questionnaire questioning of future specialists-agrarians.

***Key words**: physical training, sports, students, motivation, forming, interest, health, physical exercises.*

УДК 378.147

В. В. Хом'юк

Вінницький національний технічний університет

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розкрито зміст понять «компетентність» та «математична компетентність». Проаналізовано основні погляди вітчизняних і зарубіжних науковців, на основі яких сформульовано дефініцію поняття «математична компетентність майбутнього інженера». Охарактеризовано компетенції досліджуваного поняття, а саме: логіко-аналітична (уміння розпізнали прикладну задачу), візуально-образна (уміння перейти до знако-символьної форми задачі), дослідницька (уміння проводити математичний аналіз результатів дослідження), креативно-творча (уміння знаходити оригінальне розв'язання), технологічна (уміння самостійно здобувати інформацію), модельно-прогностична (уміння розробляти математичні моделі основних процесів).

***Ключові слова.** Компетентність, компетенція, математична компетентність, майбутній інженер, уміння, ключові компетенції математичної компетентності.*

Постановка проблеми. Математична освіта складає основу базової професійної підготовки сучасного фахівця будь-якої галузі, оскільки саме високий рівень фундаментальних математичних знань та навичок дають змогу йому досконало виконувати посадові обов'язки. Сучасні інженерні задачі, які необхідно розв'язувати випускникам технічних ВНЗ, мають комплексний характер та охоплюють технічні, техніко-економічні, організаційно-управлінські, соціально-економічні та інші питання. Особливістю цих задач є їх складність, багатоваріантність розв'язань, а також необхідність ухвалення рішень в оточенні невизначеності. Усе це потребує від інженера високої кваліфікації, спеціальної теоретичної та практичної підготовки, ерудиції, уміння самостійно мислити, орієнтуватися в складних ситуаціях вибирати оптимальніший варіант із множини можливих.

Усе це здійснюється за допомогою синтезу фундаментальних, загальнопрофесійних та спеціальних знань, які отримує майбутній фахівець, навчаючись у ВНЗ, а для цього поряд з формуванням професійної компетентності викладачам фундаментальних дисциплін необхідно сформувати в них належний рівень математичної компетентності.

Аналіз акутальних досліджень. Питанню формування компетентності та компетенцій студентів у сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється значна увага. Науковцями (Н. Г. Ничкало, О. Е. Коваленко, В. Б. Бакатанова, І. Б. Васильєва, Е. Ф. Зеєр) визначено структуру особистості та діяльності інженера-педагога. Про формування математичної компетентності вчителів згадується у працях С. А. Ракова, Л. І. Зайцевої, В. В. Поладової та ін. Особливе значення для обґрунтування теоретичних аспектів сучасної професійної математичної підготовки мають праці Г. П. Бевза, М. І. Бурди, П. М. Єрднієва, М. Я. Ігнатенко, Ю. М. Колягіна, Г. О. Луканкіна, М. В. Метельського, З. І. Слєпкань, А. А. Столяра, І. Ф. Тесленко, М. І. Шкіля, Н. М. Шунди. У роботах Р. А. Блохіної, Г. С. Жукової, Г. І. Іларіонової, О. В. Аверіної розглянута проблема формування професійно-математичної компетентності фахівців різного профілю у ВНЗ. Аналіз цих матеріалів показав недостатню розробку питання формування математичної компетентності майбутніх інженерів.

Мета статті – визначити та обґрунтувати структуру математичної компетентності майбутніх інженерів.

Виклад основного матеріалу. Проведений нами аналіз наукової літератури свідчить про те, що існують різні погляди на визначення поняття «компетентність». Її розглядають як: рівень освіти соціальних і індивідуальних форм активності, що дозволяє особі в межах власної здатності і статусу успішно функціонувати в суспільстві (Ю. М. Ємельянов [4]); оцінкову категорію, яка характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей дає можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення у проблемних ситуаціях, планувати й удосконалювати дії, що приводять до раціонального й успішного досягнення запланованої мети (Е. І. Огарьова [9, 10]; суму мобільності знань та гнучкості методу (М. А. Чошанов [12, 6]); рівень вмінь особистості, що віддзеркалює ступінь відповідності певної компетенції й дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах (В. А. Дьомін [3, 35]); поєднання відповідних знань у певній галузі, здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й активно діяти в ній (В. В. Краєвський та А. В. Хуторський [7]); володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки (В. С. Безрукова [1, 64]).

Підсумовуючи наведені погляди на поняття «компетентність», ми зробили узагальнене визначення, що компетентність фахівця – якість фахівця, який має вищу освіту певного ступеня (бакалавр, магістр), що виражається в готовності (здатності) на його основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані.

Під компетентністю випускника вищого навчального закладу ми розуміємо інтегральну характеристику особистості фахівця, що відображає рівень необхідних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, достатніх для виконання ним посадових обов'язків, а також рівень знань і умінь, необхідних для професійного зростання, зміни профілю роботи, а також інноваційної діяльності.

Компетентного фахівця відрізняє вміння серед багатьох рішень обирати оптимальне, аргументовано спростовувати хибні рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто мати критичне мислення, а для цього необхідно володіти *математичною компетентністю*, яка формується в процесі вивчення математичних дисциплін. У роботах відомих дидактів В. П. Беспалько, М. М. Скаткіна та ін. робиться акцент на те, що недостатнє знання фундаментальних дисциплін перешкоджає процесу професійної освіти; підкреслюється необхідність гармонії між професійним та спеціальним навчанням студентів у ВНЗ.

На думку академіка Л. Кудрявцева [8, 115], основна мета змісту всіх математичних курсів повинна полягати в набутті випускниками ВНЗ певної математичної підготовки, формуванні вмінь використовувати математичні методи, розвитку математичної інтуїції, вихованні математичної культури. Фахівці (випускники ВНЗ) повинні знати основи математичного апарату, необхідного для вирішення теоретичних і практичних завдань, мати досить високий рівень розвитку логічного мислення, вміти переводити практичне завдання з професійної на математичну мову [6, 39].

Це говорить про те, що необхідний пошук нових рішень у побудові навчального процесу, перегляду структури і ретельного добору змісту математичної підготовки студентів з метою підвищення якості математичної компетентності майбутніх інженерів.

Вирішення визначених проблем хвилюють багатьох відомих науковців, викладачів математики, вчителів-методистів. Але однозначної думки щодо вирішення поставлених питань до сьогодні не існує. Так, І. П. Васильченко [2] зазначає, що «питання про те, чому навчати в математиці і як навчати математики широко обговорюється у зв'язку з

підвищенням ролі математичних методів у розв'язанні конкретних практично важливих завдань... У цілому ми ще не знаємо, як потрібно найбільш ефективно й економно навчати математики при сучасних до неї вимогах» [2, 34].

Математична компетентність, за С. А. Раковим, – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [11, 15].

І. М. Зіненко розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності. Математична компетентність має такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [5].

Л. Д. Кудрявцев [8] стверджує, що математична компетентність – це інтегративна особистісна якість, заснована на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність.

За визначенням PISA, математична компетентність учнів визначається як поєднання математичних знань, умінь, досвіду та здібностей людини, які забезпечують успішне розв'язання різноманітних проблем, що потребують застосування математики. При цьому мають на увазі не конкретні математичні вміння, а більш загальні вміння, що включають математичне мислення, математичну аргументацію, постановку та розв'язання математичної проблеми, математичне моделювання, використання різних математичних мов, інформаційних технологій, комунікативні вміння, [10, 47].

Синтез різних точок зору науковців щодо сутності понять «математична компетентність фахівця» і «професійна компетентність фахівця» як психолого-педагогічних категорій дозволив сформулювати дефініцію поняття **математична компетентність інженера** як *інтегрованої якості особистості, що відображає рівень основних математичних методів, необхідних для аналізу і моделювання процесів і явищ, пошуків оптимальних рішень з метою підвищення ефективності виробництва і вибору найкращих способів реалізації цих рішень, опрацювання і аналізу результатів експериментів.*

Компетентність передбачає також постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних

завдань у визначений час та в певних умовах. Професіонал має не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти вирішити її практично. Причому в залежності від конкретної ситуації фахівець може застосувати конкретний метод, який найбільш придатний до цих умов.

На нашу думку, математична компетентність майбутнього інженера характеризується сукупністю компетенцій: *логіко-аналітична* (уміння розв'язувати задачі репродуктивного характеру, розпізнавати прикладну задачу, визначати до якої теми вона належить, уміння виявляти доцільність використання математичних методів для розв'язування професійних завдань); *візуально-образна* (уміння перейти до знако-символьної форми задачі, працювати зі схемами, графіками, оформляти будь-яку інформацію в наочному вигляді); *технологічна* (уміння самостійно здобувати інформацію, розробляти і відшукувати шляхи розв'язання проблем, працювати з документами, уміння використовувати математичні технології для обробки результатів експериментів); *дослідницька* (уміння проводити математичний аналіз результатів дослідження, уміння організовувати свої власні дослідження з використанням математичного апарата, мотивувати свою пізнавальну діяльність; здійснювати теоретичний аналіз дослідницької задачі; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати аргументовані висновки на основі раціонального виконання мисленнєвих операцій; самостійно здійснювати аналіз розв'язання, перевірку отриманих результатів; уміння самоосвіти); *креативно-творча* (уміння проявляти інтуїцію, знаходити оригінальне розв'язання, готовність до творчого осмислення використання математичних знань, умінь та навичок у професійній діяльності, уміння приймати і обґрунтовувати рішення в нестандартних ситуаціях (готовність до прийняття рішень)); *модельно-прогностична* (уміння бачити, контролювати, передбачати результати роботи на всіх етапах своєї діяльності, уміння ідентифікувати основні процеси та розробляти їх математичні моделі).

Отже, математична компетентність є синтезом таких компетенцій, що зображені на рис. 1.

Висновки. Отже, неперервну математичну освіту, а саме сформованість математичної компетентності майбутнього інженера можна вважати одним із засобів професійної мобільності фахівця сьогодення, що забезпечує його конкурентоспроможність на ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні процесу формування математичної компетентності майбутніх інженерів засобами інтерактивних технологій.

Рис. 1. Структура компетенцій, синтез яких визначає математичну компетентність майбутнього інженера

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.

2. Васильченко І. П. Сучасна математика та її викладання / І. П. Васильченко // Вища школа. – 2001. – № 6. – С. 33–37.

3. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

4. Емельянов Ю. Н. Теоретическое формирование и практика совершенствования коммуникативной компетенции : автореф. дис. доктора психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – Моск. гос. ун-т ім. М. Ломоносова. – М., 1991. – 36 с.

5. Зіненко І. М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку / І. М. Зіненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 2. – С. 165–174.

6. Коваленко Н. Д. Методы реализации принципа профессиональной направленности при отборе и построении содержания общеобразовательных предметов в высшей школе : дис. к.пед.н. : 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования / Н. Д. Коваленко. – Т., 1995. – 158 с.

7. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

8. Кудрявцев Л. Д. Мысли о современной математике и методике ее преподавания / Л. Д. Кудрявцев. – М. : Физматлит, 2008. – 434 с.

9. Огарев В. И. Компетентное образование: социальный аспект / В. И. Огарев. – СПб. : Узд. РАО ИОВ. – 1995. – 197 с.

10. Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA – 2006 / [Баранова В. Ю., Ковалева Г. С., Кошеленко Н. Г., Красновский Э. А. и др.]. – М. : Центр оценки качества образования ИСМО РАО, 2007. – 99 с.

11. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

12. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Хомюк. Сущность и структура математической компетентности будущих инженеров.

В статье раскрыто содержание понятий «компетентность» и «математическая компетентность». Проанализированы основные взгляды отечественных и зарубежных ученых, на основе которых сформулирована дефиниция понятия «математическая компетентность будущего инженера». Охарактеризованы компетенции исследуемого понятия, а именно: логико-аналитическая (умения распознать прикладную задачу), визуально-образная (умения перейти к знакосимвольной форме задачи), исследовательская (умение проводить математический анализ результатов исследования), креативно-творческая (умение находить оригинальное решение), технологическая (умение самостоятельно добывать информацию), модельно-прогностическая (умение разрабатывать математические модели основных процессов).

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, математическая компетентность, будущий инженер, умения, ключевые компетенции математической компетентности.*

SUMMARY

V. Khomyuk. Essence and structure mathematical competence of future engineers.

The article discloses the concept of «competence» and «mathematical competence». The main views of national and international scientists, which are formulated on the basis of a definition of the term «mathematical competence of future engineers» are analyzed. The competencies such as: logical-analytic (the ability to recognize the application task), visual-shaped (the ability to move to znakosimvolnaya form of the problem), research (the ability to carry out mathematical analysis of the results of the study), creative and artistic (the ability to find the original decision), technology (the ability to gather information independently), model-predictive (the ability to develop mathematical models of the basic processes) are characterized .

Key words: *competence, mathematical competence, future engineers, skills, core competencies, mathematical competence.*

УДК 378.016:91:378.091.33-028.22

Ю. Ю. Чикіна
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті окреслено основні особливості використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час підготовки студентів-географів, розглянуто можливості підвищення ефективності викладання географічних дисциплін за допомогою мультимедійних презентацій, акцентовано увагу на основних вимогах до представлення географічної інформації на слайді, визначено основні принципи створення слайдів за допомогою програми Power Point, показано можливості використання мультимедійних презентацій на різних етапах лекційних занять із фізико- та економіко-географічних дисциплін.

Ключові слова*: комп'ютерні технології, слайд-презентація, відеоінформація, інформаційні технології, засоби комп'ютерно-інформаційних технологій, мультимедійні технології, лекція-презентація, програма Power Point.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інформатизацією освіти та застосуванням великої кількості сучасних засобів для інтенсифікації навчального процесу, а разом з тим, використанням все більшої кількості інформації під час лекційних та практичних занять. Використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час професійної підготовки географів дозволяє повніше та глибше розкрити зміст навчального матеріалу, сприяє формуванню у студентів позитивної мотивації до їх застосування в навчальному процесі та майбутній педагогічній діяльності. На сучасному етапі розвитку освіти важливість використання засобів комп'ютерних та мультимедійних технологій є незаперечним фактом, проте, необхідною умовою стає готовність викладачів та студентів до методично доцільного їх застосування на різних етапах навчального процесу.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальним проблемам упровадження комп'ютерних та інформаційних технологій у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів присвячено велику кількість робіт. У наукових дослідженнях, присвячених проблемам інформатизації вищої освіти (роботи Р. Гуревича, М. Жалдака, Т. Поясок, І. Роберта, Г. Селевко та ін.) розкрито можливості сучасних засобів комп'ютерно-інформаційних технологій для підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу.

Мета статті – окреслити основні завдання використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час підготовки студентів-географів; розглянути можливості підвищення ефективності викладання географічних дисциплін за допомогою мультимедійних презентацій; акцентувати увагу на основних вимогах до представлення географічної інформації на слайді; визначити основні принципи створення слайдів за допомогою програми Power Point; показати можливості використання мультимедійних презентацій на різних етапах лекційних занять з фізико- та економіко-географічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На етапі інформатизації освіти у вищих навчальних закладах підготовка майбутніх учителів географії разом із набуттям професійних знань, умінь та навичок, повинна бути спрямована на оволодіння уміннями використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій. Спираючись на дослідження авторів (В. Трайнева, І. Трайнева [6] та ін.), під поняттям «засоби комп'ютерно-інформаційних технологій» ми розуміємо, комплекс технічних, програмних засобів та систем організаційно-методичного забезпечення, які удосконалюють процес навчання географії,

підвищують його ефективність, якість та стають невід'ємним компонентом, який принципово впливає на організацію навчального процесу.

Зазначимо, що педагогічні характеристики комп'ютера, як засобу навчання, перевищують можливості традиційних засобів реалізації навчального процесу. Саме комп'ютер поєднує на якісно новому рівні можливості різних засобів наочності, матеріалів із друкованою основою, технічних засобів контролю й оцінки результатів навчальної діяльності та створює передумову для поступового витиснення малоефективних, статичних засобів навчання (плакати, макети, діапроектори, кодоскопи, звичайні магнітофони, кіноустановки та ін.) [1, 181]. Він стає необхідним і ефективним інструментом, дозволяє підсилити мотивацію, інтерес до навчання, розкриває практичну значущість матеріалу, надає можливість прояву оригінальності, що сприяє формуванню позитивного відношення до навчання. Отже, комп'ютерні та інформаційні технології – це сукупність ідей, особистісна навчальна концепція викладача, його бачення організації навчальних занять під час професійної підготовки майбутнього вчителя географії [3, 57].

Безумовно, що використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у навчанні призводить до перегляду змісту географічної освіти. У нових інформаційних умовах навчання викладач оцінює, відбирає, адаптує й використовує сучасні засоби для організації навчального процесу; розробляє методики їхнього використання під час засвоєння студентами емпіричних та теоретичних знань; визначає педагогічно обґрунтоване співвідношення й доцільність використання нових інформаційних технологій і традиційних методів навчання; більш ефективно використовує навчальний час, приділяє увагу консультуванню та індивідуальній допомозі студентам. Викладач у цьому випадку виступає помічником, порадником, вихователем, консультантом та колегою майбутніх учителів географії.

Зазначимо, що, здебільшого, в навчальному процесі під час викладання географічних дисциплін викладачі та студенти використовують програму Power Point під час лекційних та практичних занять, яка дає змогу покращити наочність викладання, а тим самим, робить доступним будь-який матеріал; забезпечує більш повну візуалізацію інформації про об'єкти та явища, що дозволяє підвищити якість навчання; допомагає задовольнити та в максимальній мірі розвити пізнавальні інтереси студентів. Проте, на наш погляд, слід відзначити, що ефективність використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій напряму

залежить від професійної підготовки викладача та методично виправданого їх застосування на різних етапах навчального процесу в поєднанні з традиційними засобами.

Використання саме засобів мультимедійних технологій під час викладання фізико- та економіко-географічних дисциплін дає змогу забезпечити сприйняття важливої інформації одночасно різними органами чуттів (аудіоінформація, відеоінформація, анімація). Поєднання коментарів викладача із відеоінформацією або анімацією значно активізує увагу студентів до змісту матеріалу, який викладається та підвищує інтерес до нової теми. Навчання стає більш емоційним, цікавим, а разом з тим, підвищується якість матеріалу, який є важливим й необхідним для сприйняття та розуміння.

Під час аналізу літературних джерел було з'ясовано, що співвідношення між словами викладача та інформацією на екрані може бути різним: *по-перше* – зображення на екрані стає основним джерелом інформації (викладач називає складники об'єкта, їх особливості, виділяє головну інформацію, установлює взаємозв'язки між частинами. Проте, на старших курсах доцільно залучати студентів до обговорення представленої інформації та скорочувати коментарі викладача). Так, наприклад, для кращого засвоєння економіко-географічного матеріалу доцільно використовувати представлені на слайдах вертикальні розрізи, які характеризують закономірності залягання корисних копалин (розробка за допомогою шахт та відкритим способом). Таку схему «Умови залягання та добичі залізної руди» слід доповнити 2–3 фото, які найкраще ілюструють представлений матеріал. Зазначену схему слід проілюструвати електронною картою ареалів поширення конкретних корисних копалин; *по-друге* – зображення на екрані є рівнозначним словам викладача (викладач пояснює, узагальнює, доповнює лише те, що показано на екрані та за наведеним зображенням формує поняття про об'єкти. Педагог спочатку пояснює загальну схему об'єкта, а потім демонструє 1–2 реальні зображення об'єктів цього класу). Під час надання класифікації видів озер (боліт, островів, гір та ін.) у курсі фізичної географії викладач виводить на екран не лише схему, але й наводить фото-приклади їх різних типів, що полегшує сприйняття інформації студентами [2, 21]; *по-третє* – зображення на екрані доповнює слова викладача (під час вивчення загальних понять про явища, закони, процеси основним джерелом знань є коментарі педагога, а зображення на екрані дозволяє продемонструвати їх умовну схему чи конкретні прояви). Викладач розповідає про можливості

та основні характеристики формування циклонів та антициклонів над земною поверхнею, доповнюючи свою розповідь схемою їх утворення на слайді презентації.

Узагальнення літератури з означеної проблеми, дає змогу визначити, що використання під час лекцій слайд-презентації для представлення географічної інформації, вимагає від викладачів дотримання таких дидактичних вимог щодо оформлення слайдів: інформація, яка надається на слайді повинна бути максимально новою (останні статистичні дані, знімки з космосу, нові відомості про різні географічні об'єкти); для створення слайда необхідно використовувати такі форми зображення об'єкта, які були б більш виразними, ніж інші наочні посібники (створення карт, діаграм, схем); форма надання інформації має відповідати рівню знань студентів; представлений матеріал має ілюструвати найбільш складні для сприйняття частини навчального матеріалу; розміщення інформації на слайді повинно бути таким, щоб можна було ілюструвати і весь слайд, і його складники окремо; слайд не є самостійним наочним посібником, його демонстрація має супроводжуватися коментарями; слайди лише фокусують увагу студентів на висловленій інформації (допоміжний матеріал) [4, 23].

Проте, на думку дослідників, важливу роль відіграє не лише відібрана викладачем інформація для слайдів презентацій, але й основні вимоги до якісного надання матеріалу. Передусім, педагогу слід ураховувати вимоги для представлення текстової інформації:

– використовувати не більше одного-двох шрифтів, що надає можливість найкращого сприйняття (з метою читабельності тексту слід використовувати шрифт не менше 24 кеглів, а заголовки ще більшим). Бажано використовувати шрифти, які не містять тонких ліній. Прописні літери ніколи не слід використовувати для всього тексту (важко студенту переходити від одного слова до іншого);

– варто враховувати, що людина сприймає зорову інформацію в послідовності зліва-направо та зверху-вниз;

– правильно підготовлений слайд має широкі проміжки між рядками і просторі поля;

– на слайді необхідно уникати зайвих написів і текстових доповнень, які дублюють слова викладача та відволікають студентів (інформація має бути лаконічною). Занадто велика кількість тексту перевантажує студента. Текстові коментарі необхідно розміщувати на слайді таким чином, щоб їх можна було закрити, не викривлюючи зображення;

– замість речень доцільно використовувати словосполучення. Якщо не має необхідності у нумерації, то краще використовувати виділення «крапкою»;

– пунктуацію бажано не використовувати (відсутність крапки в кінці речення допомагає оку зосередитися на змісті);

– фон слайду не повинен бути дуже яскравим, небажано використовувати холодні темні кольорі.

Не аби яке значення під час викладання географічних дисциплін має представлення графічної інформації, тому, слід дотримуватися таких вимог до її використання:

– на слайді бажано розміщувати лише один об'єкт – так він запам'ятовується краще, ніж в групі з іншими (як виняток, на слайді можуть бути розміщені два об'єкти, які викладач відкриває та пояснює по черзі, а потім проводить їх порівняльну характеристику);

– необхідно максимально дотримуватися природного кольору об'єкта, який демонструють;

– добираючи штучні кольори, доцільно використовувати не більше чотирьох кольорів на одному слайді;

– не слід розміщувати на слайді багато інформації, наприклад, таблиці (важко для сприйняття). Краще розбити інформацію на кілька логічно завершених частин і демонструвати на окремих слайдах;

– розмір шрифту надписів на малюнках треба обирати залежно від розміру об'єкту та екрану, на який проектується слайд [там само, 24].

Програму Power Point у курсах фізичної та економічної географії доцільно використовувати на таких етапах навчального процесу: вступна частина лекційного заняття, пояснення нового матеріалу, актуалізація опорних знань; мотиваційно-пізнавальна діяльність; систематизація й закріплення матеріалу; перевірка та контроль знань; пояснення завдань для самостійного вивчення.

Спираючись на джерельну базу дослідження, ми виділили основні принципи, яких має дотримуватися педагог під час викладання географічних дисциплін, використовуючи програму Power Point. Відмітимо, що презентація повинна бути короткою, а усі слайди мають бути взаємопов'язані та відображати причинно-наслідкові зв'язки у фізичній та економічній географії. Мультимедійний супровід матеріалу має бути чітко спланований відповідно до структури й логіки подачі лекційного матеріалу. Таким чином, презентація повинна лише доповнювати та ілюструвати те, про що йде мова на занятті, вона не може стати головною частиною лекції та повністю дублювати її матеріал.

Разом з тим, викладачу слід використовувати мінімум ефектів, необхідних для вираження задуму презентації. Не доцільно застосовувати ефекти заради них самих, тому що вони будуть відволікати увагу студентів від змісту представленої інформації. У презентації небажано використовувати музичний супровід, якщо він не має змістовного навантаження, оскільки музика буде відволікати й розсіювати увагу: важко одночасно слухати лектора й музику.

Під час підготовки лекції з географічних дисциплін слід визначити послідовність демонстрації слайдів, а також, вирішити, які пояснення будуть супроводжувати кожний слайд. Для сприйняття будь-якого зображення необхідний час, тому, після представлення кожного слайда перед початком пояснень викладач повинен робити паузу. Слід ураховувати, що зображення на екрані повинно з'являтися лише тоді, коли воно необхідно та ілюструвати лише той матеріал, який коментує викладач.

Відмітимо, що особливу увагу слід приділити ілюстрації складних схем. Під час їх представлення доцільно використовувати режим «нарощування», коли в певній логічній послідовності на екрані з'являються елементи таких схем. Так, під час викладання економіко-географічних дисциплін на екран не слід виводити відразу цілу схему виробних зв'язків підприємств різних галузей промисловості (цукрової, текстильної та ін.), а разом із студентами відкривати їх поступово, роблячи акцент на розгляді причинно-наслідкових зв'язків.

Зазначимо, що однією з найбільш важливих умов забезпечення повноти та правильності сприйняття, осмислення, усвідомлення географічної інформації є максимально повна реалізація принципу наочності під час мультимедійної лекції. Використання викладачем відеоінформації чи анімації значно активізує увагу студентів до змісту навчального матеріалу, підвищує інтерес до запропонованої теми та рівня сприйняття її студентами-географами. Під час пояснення нового матеріалу для кращого сприйняття його студентами доцільно використовувати відеофрагменти, на основі яких будувати подальше викладення матеріалу. Відтак, використання в курсі фізичної географії фрагментів Чорнобильської катастрофи наближує студентів до реальної ситуації та створює сприятливі умови для розуміння матеріалу. Доцільним, на нашу думку, є використання відео, яке ілюструє різні географічні об'єкти (материки, країни, міста та ін.), що надасть змогу географам краще засвоїти представлений матеріал та зрозуміти особливості територій, які характеризуються. Проте, використовуючи відеофрагменти викладач має розуміти, що їх показ не повинен займати все заняття, а доцільним є

ілюстрація не більше 20 хвилин, що дає змогу активізувати увагу студентів на сприйнятті матеріалу, не втративши зосередженість.

Відзначимо, що акцент слід, також, ставити на використанні викладачем картографічного матеріалу. Доцільно виводити на екран лише карти (діаграми, карти-схеми, графіки) які складені викладачем та не представлені в друкованому вигляді або потребують збільшення необхідної території (об'єкту) для кращого наочного сприйняття матеріалу студентами. Відтак, у курсі фізичної географії можуть бути використані порівняльні карти (Арктики та Антарктики, порівняння розмірів території України з деякими країнами Західної Європи та ін.). Не слід виводити на слайд презентації ті карти, які представлені у традиційному вигляді, по-перше – у цьому не має жодного сенсу, а по-друге – це знижує сприйняття та вміння студентів працювати з настінними картами, які у переважній більшості представлені в загальноосвітніх закладах.

Завдяки використанню викладачами вищого навчального закладу програми Power Point для створення презентацій підвищується можливість уведення елементів проблемного навчання; здійснюється активізація розумової діяльності для вирішення творчих та проблемних завдань; посилюється зворотній зв'язок між студентами та викладачем. Використання текстових слайдів (схеми, таблиці, діаграми, графіки та ін.) замість записів на дошці дає можливість викладачу підтримувати контакт зі студентами, стежити за їх діями й оперативно реагувати на зміни в аудиторії.

Висновки. Таким чином, використання під час професійної підготовки майбутніх вчителів географії викладачем засобів комп'ютерно-інформаційних технологій значно підвищує якість процесу викладання, а наочне подання матеріалу є зоровою опорою, яка допомагає студентам найбільш повно засвоювати поданий матеріал. Сучасний етап розвитку освіти висуває більш високі вимоги до рівня підготовки викладача вищого навчального закладу, який має не тільки володіти традиційними методиками викладання, але й вміти застосовувати сучасні засоби у відповідності до викладання географічних дисциплін. Під час підготовки лекцій за допомогою програми Power Point викладачу для представлення географічної інформації слід дотримуватись основних дидактичних вимог щодо оформлення слайдів. Важливу роль відіграє не лише відібрана інформація для слайдів, але й врахування основних вимог до якісного надання текстового та картографічного матеріалу. Методично доцільне та виправдане використання програми Power Point педагогом дозволяє активізувати процес викладання, підвищує інтерес студентів до

географічних дисциплін й ефективність навчального процесу, дозволяє досягти більшої глибини розуміння навчального матеріалу.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розгляді позитивних аспектів та негативних наслідків упровадження засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів географії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы: монография / Б. С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.

2. Заездный Р. А. Графическая наглядность в преподавании географии / Р. А. Заездный. – М. : Просвещение, 1986. – 111 с.

3. Локтюшина Е. А. Компьютеры в школе : учеб.-метод. пособие / Е. А. Локтюшина, А. В. Петров. – Волгоград : Перемена, 2001. – 144 с.

4. Поясок Т. Б. Застосування інформаційних технологій для підвищення якості навчального процесу у ВНЗ / Т. Б. Поясок // Освіта та педагогічні науки . – № 1 (150) 2012. – С. 22–27.

5. Сушик Л. Використання комп'ютерних та мультимедійних засобів на уроках географії / Л. Сушик // Географія та основи економіки в школі. – 2008. – № 9. – С. 9–11.

6. Трайнев В. А. Системы и стратегии повышения качества педагогического образования / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Дашков и Ко, 2006. – 294 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. Ю. Чикина. Компьютерно-информационные технологии как средство повышения качества подготовки будущего учителя географии

В статье подчеркнуты основные особенности использования средств компьютерно-информационных технологий во время подготовки студентов-географов, рассмотрены возможности повышения эффективности преподавания географических дисциплин при помощи мультимедийных презентаций, акцентировано внимание на основных требованиях представления географической информации на слайде, определены основные принципы создания слайдов при помощи программы Power Point, показаны возможности использования мультимедийных презентаций на разных этапах лекционных занятий с физико- и экономико-географических дисциплин.

***Ключевые слова**: компьютерные технологии, слайд-презентация, видеоинформация, информационные технологии, средства компьютерно-информационных технологий, мультимедийные технологии, лекция-презентация, программа Power Point.*

SUMMARY

Ju. Chikina. Computer and information technologies as a means of improving the quality of future geography teachers training.

The article outlines the main features of the computer and information technologies use while preparing geographys' students; considers the possibilities of improving the teaching of geographical subjects using multimedia presentations; focuses on the basic requirements for geographic information representation on the slide; determines the basic principles of creating slides using Power Point; shows the possibility of using multimedia presentations at various stages of lectures in physiographic and economic-geographic disciplines.

***Key words**: computer technology, a slide presentation, video, information technology, the means of computer and information technologies, multimedia technology, lecture-presentation, Power Point.*

УДК 371. 214.46:54

О. Г. Швець
Сумський національний аграрний університет

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ХІМІЧНОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СЛУХАЧАМИ ПІДГОТОВЧИХ ВІДДІЛЕНЬ

Стаття присвячена організації викладання хімії іноземним студентам українською мовою на пропедевтичному рівні. Розглянуто особливості основних підсистем хімічної мови: символіки, термінології, номенклатури. Виділено основні знання й уміння з кожної з них. Розглянуто їх застосування під час виконання конкретного хімічного завдання. Встановлено аналогію та відмінності вимови назв деяких елементів українською, французькою та турецькою мовами. Запропоновано методичні засоби, що полегшують запам'ятовування українських назв і вимови символів хімічних елементів. Наведено технологію вивчення нових термінів. Уточнено вимоги до рівня оволодіння хімічною мовою з позиції різних видів мовленевої діяльності: читання, аудіювання, говоріння та письма.

Ключові слова: *іноземні студенти, підготовче відділення, хімічна мова, символіка, номенклатура, термінологія.*

Постановка проблеми. Сучасні інтегративні процеси в суспільстві, міжнародна співпраця в галузі вищої освіти, розвиток академічної мобільності студентів збільшують кількість іноземців у вищих навчальних закладах України. Початковим етапом одержання ними вищої професійної освіти є довузівська підготовка за певним профілем. Навчання іноземних громадян за біологічним та інженерно-технічним напрямом передбачає вивчення циклу базових дисциплін, зокрема хімії.

Уважаємо, що організація навчальної діяльності студентів-іноземців у процесі вивчення хімії нерідною (російською чи українською) мовою потребує особливого підходу.

Значний досвід роботи з іноземними студентами накопичений за часів радянської методики навчання хімії, проте, він не може бути використаний у сучасних умовах у незмінному вигляді, оскільки змінився контингент іноземних студентів і вимоги щодо рівня підготовки абітурієнтів українських вузів.

Відзначимо різний (переважно низький) рівень не лише мовленєвої, а й природничо-наукової компетентності, що потребує співпраці викладача-предметника та філолога для підготовки іноземних студентів до подальшої вищої освіти. Особливо важливим у цьому контексті є опанування мовою хімії, як засобом одержання наукової інформації.

Аналіз актуальних досліджень. Значний теоретичний і практичний матеріал у галузі навчання російською мовою накопичений у системі довузівської підготовки іноземних студентів. Зокрема в роботах

Т. М. Балахіної, А. І. Суригіна сформульовані основи теорії навчання нерідною мовою.

Щодо курсу хімії, навчальні посібники для іноземних студентів підготовчих відділень (С. М. Гозджинський, Л. Є. Калашнікова, В. А. Калібабчук, А. І. Капустян, Г. Х. Клибус, В. А. Литвиненко, В. М. Нікітіна, Т. В. Табенська та інші) розроблені в основному для студентів і мають характер авторських методик. Методичної літератури для викладачів, щодо проблеми хімічної підготовки (чи перепідготовки) іноземних студентів до подальшого навчання в українських вузах дуже мало. Тому цінними є рекомендації наведені у дослідженні Н. Б. Булгакової в якому розроблено концепцію та модель структури цілісної системи та оптимального навчального процесу пропедевтичної підготовки студентів-іноземців з природничих дисциплін у сучасних умовах [1].

Проте не повністю досліджено питання технології формування понять з хімії на українській мові, не створено методику вивчення та використання хімічної мови як нерідної на підготовчому відділені.

Мета статті – проаналізувати організацію викладання хімії студентам-іноземцям українською мовою, спрямованому на оволодіння науковою хімічною мовою.

Виклад основного матеріалу. Як у хімічній науці, так і в хімічній освіті неможливе спілкування, передача знань без використання хімічної мови. Вона забезпечує розвиток мислення студентів, оскільки її вживання потребує таких розумових операцій, як аналіз і синтез, порівняння, узагальнення тощо.

Вивчення іноземними студентами основ хімії потребує засвоєння хімічного стилю мовлення. На підготовчому етапі він має бути адаптованим до мети навчання та загального рівня володіння українською мовою.

Отже, цілком слушною є одна з основних вимог до викладання курсу «Хімія» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України: вивчення хімічної термінології українською мовою, опанування мовою хімії як засобом одержання наукової інформації [3].

Детальніше зупинимося на визначенні сутності поняття «хімічна мова» та її головних компонентах.

Хімічна мова – система умовних позначень і понять, що призначена для лаконічного, стислого і наочного запису та передачі хімічної інформації. Дана система включає три підсистеми: символіку, термінологію та номенклатуру, за допомогою яких студент не тільки одержує знання, а й висловлює свої думки [5].

Специфічну і базову частину хімічної мови становить символіка. За допомогою символів – умовних позначень хімічних елементів – складаються формули речовин, які використовуються для передачі інформації про неї. Властивості речовин описуються за допомогою хімічного рівняння. Якщо провести аналогію між хімічною символікою і українською мовою, то символи – це букви, з яких складаються слова і речення – хімічні формули і рівняння.

Зазначимо, що іноземні студенти, які отримали базову хімічну підготовку на батьківщині вже засвоїли дану частину хімічної мови. Багато назв символів хімічних елементів мають інтернаціональний характер. Українські назви цих елементів іноземні студенти запам'ятовують найшвидше. Для засвоєння українських назв інших елементів наводимо переклад турецькою і французькою мовами (табл. 1).

Таблиця 1

Назви хімічних символів деяких елементів

Хімічний символ	Вимова хімічного символу	Українська назва елементу	Французька назва елементу	Турецька назва елементу
Інтернаціональні				
Al	Алюміній	Алюміній	Aluminium	Alüminyum
Ba	Барій	Барій	Baryum	Baryum
C	Це	Карбон	Carbone	Karbon
Ca	Кальцій	Кальцій	Calcium	Kalsiyum
H	Аш	Гідроген	Hydrogène	Hidrojen
Mg	Магній	Магній	Magnésium	Magnezyum
O	O	Оксиген	Oxygène	Oksijen
Специфічні				
Ag	Аргентум	Арґентум	Argent	Gümüş
Au	Аурум	Аурум	Or	Altın
Cu	Купрум	Купрум	Cuivre	Bakır
Fe	Феррум	Ферум	Fer	Demir

Для полегшення запам'ятовування українських назв і вимови хімічних символів використовуємо такі методичні засоби: хімічні диктанти, демонстрацію двосторонніх карток із записом символу хімічного елементу і його назви трьома мовами. Якщо назва хімічного елементу не співпадає із назвою простої речовини, яку він утворює, додатково записуємо на картках українську назву речовини.

Під час вивчення хімічних формул і рівнянь звертаємо увагу на особливості їх запису та вимови.

Наприклад, H_2SO_4 читаємо: аш-два-ес-о-чотири,

$Al_2(SO_4)_3$ читаємо: алюміній-два-ес-о-чотири-тричі.

$Al(OH)_3 + 3HCl = AlCl_3 + 3H_2O$

читаємо: алюміній-о-аш-тричі плюс три аш-хлор дорівнює алюміній-хлор-три плюс три аш-два-о.

Кожна наука має свій термінологічний апарат, оперування яким свідчить про предметну компетентність людини. У процесі вивчення нових понять з іноземними студентами слід враховувати особливості їх мовленевого сприйняття та рівня хімічної підготовки. У зв'язку з цим виділяємо два напрями методичної роботи: акцент на лінгвістичних конструкціях (розглядався нами в попередніх публікаціях [4]) і активне використання хімічної термінології. На підготовчому відділені формується термінологічна база, яка буде використовуватись у вузівських курсах хімічних дисциплін.

Під час введення нового терміну наводимо його запис на дошці, читаємо його та пропонуємо студентами повторити вимову за викладачем, демонструємо речовини, досліди, ілюстрації та відеоролики для його наочного пояснення.

У процесі формулювання визначення терміну намагаємось зробити його чітким, з мінімальною кількістю абстрактних понять і максимально наближеним до вже вивченого матеріалу. Обов'язково розбираємо кожне слово у визначенні, а також використання терміну в контексті. Якщо це можливо, пропонуємо студентам пояснити суть терміну «своїми словами».

Найбільшу складову підсистему хімічної мови становить номенклатура, яка складається з назви хімічних елементів, хімічних частинок, індивідуальних хімічних речовин, їхніх груп і класів, хімічних реакцій, а також правила укладання цих назв. Це одна з найскладніших підсистем, бо головним завданням хімічної номенклатури є максимальне відображення складу й будови речовини в її назві та відповідно до будови – передбачення властивостей (склад → будова → властивості). Хімічна номенклатура є однією з найбільш динамічних підсистем у зв'язку із синтезом та відкриттям усе нових сполук і встановленням їхньої будови за допомогою фізико-хімічних методів [2].

Проаналізувавши основні підсистеми хімічної мови по кожній із них виділяємо знання і уміння, які формуємо в іноземних студентів на підготовчому відділенні (табл. 2).

Таблиця 2

Знання і уміння хімічної мови

Підсистема хімічної мови	Знання	Уміння
Символіка	хімічні знаки	вимовляти, записувати, пояснювати, переходити від знаку до назви і навпаки
	хімічні формули	складати, читати, аналізувати якісний і кількісний склад, визначати валентність і ступінь окислення елементів за формулою, робити розрахунки за хімічними формулами
	хімічні рівняння	складати, пояснювати значення коефіцієнтів, визначати тип реакції, робити розрахунки за хімічними рівняннями
Термінологія	терміни і їх визначення	вимовляти і записувати терміни, встановлювати зв'язки із поняттями, замінювати терміни іншими, робити перехід від терміну до символу і навпаки, працювати з термінологічним словником
Номенклатура	правила назв речовин класифікація речовин	читати, вимовляти, пояснювати назви іонів і речовин, складати назви речовин, здійснювати перехід від формули речовини до її назви, визначати клас сполуки на основі її назви

Наведемо приклад завдання, виконання якого потребує від студентів-іноземців застосування вище наведених знань і умінь.

Завдання. Що ви можете розказати про запис «$5Al(NO_2)_3$»?

Відповідь. Читаємо: п'ять алюміній-ен-о-два-тричі.

5-коефіцієнт, 2 і 3 – індекси;

5 молекул, 1 молекула складається з одного атому Алюмінію, трьох атомів Нітрогену, шести атомів Оксигену.

Ступені окислення: Алюміній (+3), Нітроген (+5), Оксиген (-2).

Молекулярна маса речовини: $27+(14+16\cdot2)\cdot3 = 165$ (г/моль)

Масові частки елементів у речовині: Алюміній = 16,4%, Нітроген = 25,4%, Оксиген = 58,2%

Це складна речовина. Назва речовини: Алюмінію нітрит. Клас: солі.

Під час виконаня подібних завдань студенти-іноземці не тільки демонструють свої знання термінології та номенклатури, а й застосовують хімічну мову для одержання нової хімічно інформації. Іншими словами хімічна мова із об'єкту пізнання поступово перетворюється на його засіб.

Програмою хімічної підготовки іноземних громадян на довузівському етапі визначено, що опанування хімічною мовою має

забезпечити можливість: читання і розуміння текстів підручників з хімії; слухання і конспектування лекцій; усне і письмове складання іспитів з хімії українською мовою [3].

Уважаємо, що для формування, вищезгаданого рівня оволодіння мовою хімічних дисциплін необхідно враховувати не тільки досвід методики викладання хімії, а й розробки в галузі викладання української мови як іноземної. Особливо, цікавим з цієї точки зору є методика навчання видів мовленнєвої діяльності: читання, аудіювання, говоріння, письма.

Студент повинен уміти – прочитати навчальний хімічний текст і зрозуміти його зміст, окремі факти, положення, логічні та причинно-наслідкові зв'язки між ними.

Щодо аудіювання – зрозуміти на слух основний зміст, окремі факти і зв'язки між ними під час лекції з хімії.

Щодо говоріння: відповідати на запитання з вивченого матеріалу, передати зміст прочитаного або прослуханого хімічного тексту за планом, запитаннями, наочним матеріалом (схемами, таблицями, графіками тощо), побудувати власну відповідь. Уміти записати (законспектувати) навчальний матеріал, що подається в усній чи письмовій формі з використанням прийнятих хімічних символів і скорочень.

Висновки. Отже, хімічна мова має величезне значення в навчанні хімії іноземних слухачів підготовчих відділень для формування не лише предметної, а й комунікативної компетентностей майбутніх студентів у навчально-науковій сфері спілкування. Важливим аспектом успішності навчання вважаємо використання комплексного методичного забезпечення курсу хімії. Подальша наша робота буде спрямована на його удосконалення та апробацію на підготовчому відділенні СНАУ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна. – К., 2002. – 446 с.

2. Ковтун О. Номенклатурні системи в контексті розвитку теоретичних уявлень в органічній хімії / Олена Ковтун, Валентина Толмачова, Михайло Корнілов, Ольга Гордієнко, Сергій Ісаєв // Проблеми української термінології : зб. наук. праць – Львів, 2012. – С. 73–77.

3. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – К. : Політехніка, 2005. – Ч. 2. – 165 с.

4. Швець О. Г. Особливості викладання хімії студентам-іноземцям підготовчого відділення / О. Г. Швець // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 308–314.

5. http://www.chem.msu.su/rus/school/zhukov1/02.html

РЕЗЮМЕ

О. Г. Швец. Методические подходы к изучению химического языка иностранными слушателями подготовительных отделений

Статья посвящена организации пропедевтического преподавания химии иностранным студентам на украинском языке. Рассмотрены особенности основных подсистем химического языка: символики, терминологии, номенклатуры. Выделены основные знания и умения по каждой из них. Продемонстрировано их применение при выполнении конкретного химического задания. Выявлены аналогия и отличия произношения названий некоторых элементов на украинском, французском и турецком языках. Предлагаются методические приёмы, способствующие запоминанию украинских названий и произношения символов химических элементов. Предложена технология изучения новых терминов. Уточнены требования к уровню усвоения химического языка с позиции разных видов речевой деятельности: чтения, аудирования, письма и говорения.

Ключевые слова: *иностранные студенты, подготовительное отделение, химический язык, символика, номенклатура, терминология.*

SUMMARY

O. Shvets. Methodical approaches to the study of chemistry language by foreign listeners of the preparatory departments.

The article is devoted to the teaching of chemistry to foreign students in the Ukrainian language. The features of the major subsystems of the chemical languages such as: symbols, terminology and nomenclature are considered. The basic knowledge and skills of each of them are selected. Their use while performing specific chemical study is considered . Analogy and differences of pronunciation of names of some elements in the Ukrainian, French and Turkish languages are established. Methodological techniques contributing to the memorization of names and pronunciation of symbols of chemical elements are offered. The technology learning new scientific name is viewed. The requirements for the level of mastering the chemical language from the perspective of different types of speech activity such as: reading, listening, speaking and writing are clarified .

Key words: *foreign students, preparatory faculty, chemistry language, symbolic, terminology, nomenclature.*

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 378.14.015.62:378.147

О. І. Мармаза
Інститут післядипломної освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

АНАЛІЗ ЯК ФУНКЦІЯ УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті теоретично обґрунтовано сутність аналітичної діяльності керівника; розкрито її важливість для ефективного управління сучасним навчальним закладом; визначено місце функції аналізу в управлінському циклі; змальовано принципи аналізу (науковості, об'єктивності, наступності та розвитку, системності, колегіальності); схарактеризовано основні види аналізу з різних підходів: за об'єктом аналізу, метою аналізу, періодичністю, суб'єктом аналізу, змістом і характером аналізу; представлено систему методів функції (теоретичні, інформаційно-констатуючі, рейтингові, продуктивні); описано рівні аналізу та зміст роботи керівника на різних етапах аналітичної діяльності.

Ключові слова: *функції управління, управлінський цикл, функція аналіз, принципи аналізу, види аналізу, методи аналізу, рівні аналізу, етапи аналізу.*

Постановка проблеми. Розширення господарської самостійності організацій, швидкі зміни технологій, інтелектуалізація праці, зростання обсягу та складності інформації, що викликані соціально-економічними реформами в Україні, сформували стійкий попит на фахівців із логічним мисленням, креативних, з уміннями працювати в умовах ділового ризику та з великими масивами інформації. Важливим стало виділення у складниках ключових компетентностей здатності ефективного використання інформації та знань, що дає змогу особистості їх сприймати й застосовувати як основу для формування власних можливих варіантів діяльності.

За умов зростання потоків інформації, яка є предметом діяльності керівника навчального закладу, особлива увага повинна приділятися формуванню його аналітичної компетентності. Недооцінка ролі аналізу серед складових професіоналізму керівника призводить до необґрунтованості управлінських рішень, неефективності стратегічних планів, реактивності управління в цілому. Це знаходить прояв у тому, що керівник діє інтуїтивно; використовує незначну кількість аналітичних методів, технологій і недосконалу інформаційну базу; аналіз здійснюється несистемно та несистематично. Отже, аналіз покликаний забезпечити ефективність управлінської діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники Н. Бібік, І. Єрмакова, О. Овчарук, І. Погоріла, О. Савченко до змісту ключових компетентностей особистості відносять аналітичну. У роботах А. Ананьєва, В. Гуменюк, Н. Зінчук, О. Касьянової, Ю. Конаржевського, О. Молл, О. Романовського наголошується на тому, що успішність управлінської діяльності обумовлюється аналітичними навичками, а основними професійними рисами керівника називаються аналітичність мислення; здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності. Уміння відбирати, систематизувати, аналізувати й узагальнювати інформацію; навички визначення причинно-наслідкового взаємозв'язку подій і явищ, здатність виявляти існуючі закономірності та тенденції розвитку навчального закладу вважаються запорукою успішного управління. Н. Зінчук, досліджуючи аналітичну компетентність керівника, робить акценти на знанні теорії організації аналітичного процесу; вмінні обирати, обґрунтовувати й застосовувати відповідні аналітичні методи; розвитку логічного мислення, творчості до даного напряму управлінської діяльності та набуття досвіду в ньому [3].

У наукових працях Т. Алєксєєнко, О. Касьянової, В. Кожухара, Ю. Конаржевського, К. Крутій, М. Мартиненка, В. Федорова аналіз виділяється в самостійну функцію управління. Так, Т. Алєксєєнко доводить, що «аналіз – це відносно відокремлений етап (стадія) пізнавальної управлінської діяльності, суть котрого – творче вивчення, систематизація, узагальнення й оцінка різноманітної інформації стосовно об'єкта управління» [1, 5]. М. Мартиненко відзначає, що сутність аналізу «як етапу управління полягає в оцінці результатів, фактів, процесів або подій і виявлення причин, що їх зумовили» [5, 281].

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність аналітичної діяльності керівника та розкрити її важливість для ефективного управління сучасним навчальним закладом. Завдання статті полягають у тому, щоб визначити місце функції аналізу в управлінському циклі; змалювати принципи аналізу; схарактеризувати основні види аналізу; представити систему методів функції; описати рівні аналізу та зміст роботи керівника на різних етапах аналітичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Технологія управління – це управлінський процес циклічного характеру, що складається з окремих видів діяльності. На думку А. Файоля, якому належить авторство концепції процесуального підходу, види діяльності керівника – це функції управління. У науковій літературі, яка висвітлювала різні аспекти

процесуального підходу, за майже вікову історію представлено різноманітні визначення поняття «функції управління»: вони відбивають зміст, мету, сутність управлінської діяльності; цим поняттям позначали основні види діяльності керівника, обов'язки, сукупність цілей, стадії процесу управління, коло завдань посадової особи тощо. З огляду на те, що відсутнє однакове розуміння терміну «функції управління», немає і їх єдиної класифікації.

Водночас більшість авторів схильні виокремлювати загальні (основні, операційні) функції, які засвідчують циклічність діяльності. Таких функцій налічується понад двадцять. Серед них Б. Гаєвський називає: передбачення, контроль, планування, аналіз, координацію, програмування; В. Афанасьєв – організацію, контроль, рішення, регулювання; М. Поташник – організацію, контроль, планування, керівництво; Ю. Конаржевський – аналіз, планування, організацію, контроль, регулювання; М. Мескон – планування, організацію, мотивацію, контроль; М. Мартиненко – планування, організовування, регулювання, облік, контроль, аналізування та стимулювання; Г. Десселер – планування, організовування, контроль, управління персоналом і керівництво. Авторів різних підходів до структури та змісту управлінського циклу об'єднує те, що вони вважають, що кожна з функцій має своє місце в загальній системі циклу, виконує тільки їй єдиній притаманну роль і не може бути ігнорована без ризику припустити диспропорції в управлінській діяльності.

На нашу думку, *функції* – це основні види діяльності, які утворюються шляхом зведення однотипних видів робіт, що виконує керівник, до більш загальних і поєднуються однаковою цілеспрямованістю. Функція управління повинна мати предмет діяльності, способи діяльності, стосунки під час управлінської діяльності, результати управлінської діяльності. Кожна функція має глобальну й конкретну мету. Глобальна мета співпадає з метою управління в цілому (забезпечення оптимального функціонування й розвитку соціально-педагогічної системи), а конкретна мета пов'язана із завданнями, які керівник розв'язує на певному етапі управлінської діяльності. Послідовно змінюючи одна одну, функції утворюють управлінський цикл.

Ми схиляємося до точки зору тих авторів, які виділяють функцію аналізу в управлінському циклі поряд із плануванням, організовуванням, контролем і регулюванням. Ю. Конаржевський виділяє критерії, за якими аналіз можна віднести до самостійної функції управління «специфіка мети діяльності, характер виду діяльності, специфіка змісту виду діяльності,

специфіка структури, функціональна інтегративність, наскрізний характер діяльності, системний зміст» [4, 16–18]. *Функція аналізу* спрямована на вивчення управлінської інформації, з'ясування проблем, встановлення закономірностей і тенденцій розвитку окремих явищ, на визначення причинно-наслідкових зв'язків, об'єктивну оцінку ситуації, складання прогнозу та моделювання майбутнього.

Аналіз розпочинає й завершує управлінську діяльність, забезпечує її цілісність і циклічність, виконує роль системоутворюючого елемента в управлінні. Це зумовлює об'єктивну необхідність функції. Аналіз щільно пов'язаний з іншими функціями управління: плануванням, організовуванням, контролем, регулюванням. Саме вони засвоюють результати аналізу й роблять необхідною та актуальною цю функцію. Функціональна інтегративність аналізу як функції управління полягає в забезпеченні взаємодії всіх інших функцій управління.

Частина теоретиків і практиків управління висловлюють думку про першочерговість в управлінському циклі цілепокладання. Проте меті обов'язково передує діяльність, що пов'язана, насамперед, з обробкою інформації й виділенням релевантної, тобто необхідної та достатньої для прийняття управлінського рішення, планування подальшої діяльності. Аналіз дає підстави для визначення цілей і задач, встановлення пріоритетів у роботі, дозволяє визначитись із провідними напрямами, шляхами й засобами діяльності. Отже, без аналітичної діяльності мета управління не тільки не може бути реалізована, але й визначена. Управлінська діяльність розпочинається з аналізу інформації, а від уміння організувати її надходження, обробити й використати залежить якість планів і прийняття рішень.

Аналітичний підхід до визначення функціональних обов'язків, делегування повноважень, розподілу робіт, побудови підсистем і структур, встановлення терміну часу, вибору методів діяльності забезпечує ефективність управління на етапі організовування.

Ю. А. Конаржевський ще наприкінці минулого століття доводив, що самою поширеною помилкою є спроба поєднати дві зовсім різні за своєю природою, метою та призначенням функції – аналізу та контролю – в одну функцію: контрольно-аналітичну [4]. Це заважає розвитку обох функцій. Так, контроль фіксує факти досягнення результатів. Під час контролю з'ясовується відповідність реального стану справ із запланованим; контроль дає можливість отримати дані про роботу окремих суб'єктів і об'єктів. Для цього використовують методи аналізу, які забезпечують

глибину пізнання та вірогідність інформації. Кожна функція управління (аналіз, планування, організовування, контроль, регулювання) реалізується за допомогою загальнонаукових методів, зокрема аналізу.

Відомо, що інформація – основа процесу управління. Без неї не можна сформулювати проблему, вірно оцінити ситуацію, визначити цілі управління та прийняти рішення. Мета аналізу як функції управління полягає в забезпеченні повноти й глибини пізнавальної сторони управління. Завдання аналізу полягають у тому, щоб із різних, під час розрізнених, що відображають окремі явища й факти, скласти загальну, цілісну картину процесу, виявити притаманні закономірності й тенденції [2]. Це досягається виконанням таких задач: оцінка «силового поля» (сприятливих і несприятливих факторів) діяльності; змалювання внутрішнього й зовнішнього середовища; оцінка потенційних можливостей і ресурсів; визначення критеріїв і показників запланованих результатів; підготовка й узагальнення аналітичних даних для прогнозованого розвитку (вдосконалення).

Об’єкт аналізу – навчальний заклад. Предмет – основні елементи педагогічного процесу й чинники, які його зумовлюють: діяльність педагогів, учнів, технічного персоналу, бібліотеки, навчальний і виховний процеси, матеріально-технічна база, фінанси тощо. Складність функції аналізу полягає в тому, що вона повинна забезпечувати: по-перше, повноту висновків, яка досягається аналізом основних напрямів роботи організації та всебічністю аналізу цих напрямів; по-друге, глибину висновків, що забезпечується оцінкою досягнутих результатів, виявленням причинно-наслідкових зв’язків; по-третє, ступінь обґрунтованості нових завдань, які зумовлюються принципом наступності.

Функція аналізу ґрунтується на певній системі принципів – вихідних положень, які доведені практикою, обґрунтовані теоретично, тому використовуються як аксіоми.

Науковості. Реалізується через застосування методів наукового пізнання, досягнень наукової думки, передового досвіду. Аналіз, здійснений на науковій основі, забезпечує науковий підхід до управління в цілому.

Об’єктивності. Передбачає визнання пріоритету об’єктивного в діалектичній єдності об’єктивного й суб’єктивного. Реалізація цього принципу забезпечує повну відповідність результатів та висновків фактичному стану справ.

Наступності та розвитку. Полягає в урахуванні послідовних кількісних і якісних змін у ретроспективі та перспективі. Дозволяє розглядати предмет аналізу в процесі виникнення, становлення та розвитку.

Системності. Передбачає вивчення окремих явищ із позиції системного підходу, що дає можливість визначити взаємозалежність окремих факторів, встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Колегіальності. Цей принцип дозволяє охопити пріоритетні ланки діяльності організації через поєднання аналізу з самоаналізом усіх працівників. Реалізація цього принципу дає виховний ефект і створює мотиваційне підґрунтя для удосконалення діяльності.

Зміст процесу аналізу передбачає такі обов'язкові чинники: одержання інформації про стан справ; порівняння реального стану з передбаченим (відповідно до планових стандартів, норм); вибір методів, придатних до аналізу; установлення причинно-наслідкових зв'язків між результатами й чинниками, що їх зумовили; розробку рекомендацій щодо підвищення ефективності діяльності; підготовку аналітичної інформації для інших функцій [5, 282]. Таким чином, зміст аналітичної діяльності керівника навчального закладу можна розкрити через види, методи й процедуру здійснення аналізу.

Існують різні підходи до класифікації *видів аналізу*, що зумовлено складністю цієї діяльності: за об'єктом аналізу (аналіз роботи навчального закладу в цілому; аналіз роботи окремих структурних підрозділів; аналіз роботи персоналу); за метою аналізу (підведення підсумків роботи й об'єктивна оцінка діяльності; формулювання цілей і завдань для нових планів; ліквідація вузьких місць у роботі закладу; виявлення резервів; регулювання діяльності; визначення ступеня ефективності діяльності); за періодичністю (епізодичний; одноразовий; постійний (поточний)); за суб'єктом аналізу (аналіз, який проводиться адміністрацією; аналіз, який проводиться громадськими організаціями; самоаналіз).

За змістом і характером аналізу можна виділити такі його види: параметричний (оперативний); тематичний (локальний); комплексний (підсумковий).

Параметричний (або оперативний) вид аналізу дозволяє щоденно аналізувати основні показники навчально-виховного процесу, викривати причини відхилень від стандартів (рішень, планів) і виробляти рекомендації щодо усунення цих причин. Мета такого аналізу полягає в забезпеченні регулювання, підготовці даних для тематичного й комплексного аналізу. Завдання: викрити недоліки в роботі та встановити їх причини, знайти резерви для удосконалення діяльності. Особливістю параметричного аналізу є оперативність, швидкість впливу й корекції. Основна його перевага криється в можливості відразу встановити причини

недоліків і терміново внести корекцію. Недоліки – це, передусім, поверховість, високий рівень випадковості й суб'єктивізму, неможливість глибокого аналізу та змістовних висновків.

Тематичний (або локальний) вид аналізу спрямований на глибоке вивчення найбільш важливих і складних проблем з метою забезпечення рекомендаціями з удосконалення певних систем, переведення окремих структурних елементів до вищого якісного стану. Завдання цього виду аналізу пов'язані із створенням умов для удосконалення й розвитку систем навчального закладу, підвищенням ефективності управління ними. Особливість тематичного аналізу – це глибина проникнення в підсистему, а позитив криється в об'єктивності оцінки, змістовності рекомендацій, можливості управляти позитивним розвитком. Недоліки пов'язані з обмеженістю у виборі питань для глибокого, всебічного вивчення.

Підсумковий (або комплексний) вид аналізу дозволяє відстежувати діяльність об'єктів і суб'єктів за певний звітний період: місяць, чверть, півріччя, навчальний рік, декілька років. Мета: оцінка результатів діяльності суб'єктів і об'єктів за певний період, знаходження кращих варіантів їх подальшого розвитку, формулювання й розробка цілей для нових планів (рішень). Особливість такого аналізу – це комплексний характер, а основне достоїнство – перспективність, спрямованість на зміни. Недоліки підсумкового аналізу зумовлені, передусім, браком часу для його здійснення.

Основні групи *методів* аналітичної діяльності складають такі: теоретичні: порівняння, індукція, дедукція, абстрагування, систематизація, класифікація, узагальнення, аналіз, синтез, моделювання; інформаційно-констатуючі: спостереження, опитування, бесіда, інтерв'ю, анкетування, тестування, ранжування; рейтингові: самооцінка, експертна оцінка, незалежне оцінювання, кваліметричні моделі; продуктивні: тести-ситуації; тести-завдання; контрольні роботи; ведення документації; експеримент.

Складність аналітичної діяльності вимагає поділу її на етапи.

Перший етап: ознайомлення з предметом аналізу. Аналітична діяльність керівника передбачає: відбір достовірних фактів із статистичних даних, інформації з різних джерел; систематизація відібраних матеріалів, їх групування, класифікація; знаходження релевантної управлінської інформації (необхідної та достатньої); змалювання предмету аналізу в цілому. На цьому етапі визначається мета аналітичної діяльності, формується загальне уявлення про предмет аналізу, окреслюються його контури, створюються умови для об'єктивної оцінки.

Другий етап: змалювання предмету аналізу як системи. Предмет аналізу поділяється на відносно самостійні складові; виникає необхідність схарактеризувати кожну складову; встановити зв'язки між ними та ступінь взаємовпливу; виявити умови й зовнішні впливи на предмет аналізу. Такий підхід дає підстави для більш глибокого розуміння предмету аналізу.

Третій етап: встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Для уникнення поверховості аналізу на цьому етапі необхідно зосередити увагу на процесі розвитку предмету аналізу на еволюційних причинах, що зумовили його теперішній стан: виявити фактори-причини, встановити найбільш значущі та впливові з них, визначити зв'язки між причинами та наслідками, впорядкувати й узагальнити дані аналізу.

Четвертий етап: підсумковий. На цьому етапі формуються змістовні висновки щодо існуючого стану предмету аналізу; визначаються шляхи й засоби розв'язання проблем; розробляються пропозиції та рекомендації; прогнозуються подальші дії. Підсумковий етап передбачає узагальнення й оцінювання стану об'єктів аналізу, створює умови для прогнозу та моделювання майбутнього.

Процес самореалізації управлінця проходить у своєму розвитку три стадії: несвідома компетентність, частково усвідомлена компетентність, свідома компетентність. Відповідно аналітична діяльність може здійснюватися на різних *рівнях*: стихійному, емпіричному й науковому.

Так, несвідома компетентність, що знаходить прояв у відсутності в керівника свідомої необхідності покращення своєї роботи, характерна для стихійного рівня аналітичної діяльності. Стихійний рівень має ознаки, які зумовлені тим, що мета аналізу відсутня чи не усвідомлюється керівником. Відтак діяльність керівника під час реалізації функції невпорядкована. Об'єкт і предмет аналізу чітко не визначено, тому аналізуються розрізнені явища, факти, які між собою не пов'язані. Керівник не встановлює взаємозв'язки між основними компонентами організації як системи. Аналіз має хаотичний, безсистемний характер. Висновки поверхові, базуються не на глибокому аналізі систематизованих фактів, а на рівні їх розуміння керівником. Як правило, стихійний рівень аналізу засвідчує низьку теоретичну підготовку керівника до управління в цілому й організацію діяльності методом «спроб і помилок».

Частково усвідомлена компетентність характеризується розумінням необхідності підвищувати професійний рівень і відсутністю активної діяльності керівника в цьому напрямі. Вона проявляється на емпіричному рівні аналітичної діяльності таким чином: мета аналізу полягає у встановленні

зв'язків між окремими фактами та явищами; факти не аналізуються, а констатуються; як правило, аналіз замінюється контролем. При цьому керівник має усталені об'єкти аналізу: уроки, виховні заходи, шкільна документація, трудова й навчальна дисципліна. Використовуються такі традиційні методи аналізу, як: спостереження, бесіди, опитування, а сучасні діагностичні методики залишаються поза увагою керівника. Висновки мають загальний характер, рекомендації повчального змісту, реальні причини залишаються не викритими. Емпіричний рівень аналітичної діяльності говорить про недостатню увагу керівника до наукової думки й перебільшення значення свого власного практичного досвіду.

Свідома компетентність керівника знаходить прояв у вміннях виконувати поставлені перед собою завдання на підставі набутих знань і навичок; постійному обмірковуванні своїх дій; аналізі досягнутих результатів діяльності. Відповідним свідомій компетентності є науковий рівень аналітичної діяльності, що має такі ознаки: єдина цільова організація аналізу; планування й систематичність аналітичної діяльності; реалізація вихідних принципів аналітичної діяльності; поєднання аналізу із самоаналізом; застосування теоретичних і емпіричних наукових методів пізнання; проведення комплексних досліджень; моніторинг важливих об'єктів і проблем; формулювання змістовних висновків і прогнозів розвитку. Керівник, який здійснює аналітичну діяльність на науковому рівні, має ґрунтовну науково-теоретичну підготовку й позитивний досвід роботи.

Аналітична діяльність із часом потребує оновлення. Це відображується в підходах до функції, в напрямах та змісті аналізу. Інноваційними підходами до аналізу є: аналіз навчального закладу, кількісних і якісних показників його діяльності для цілеспрямованого розвитку (замість констатації стану об'єкту аналізу); вивчення професійних мотивів, цінностей і компетентності вчителів (замість аналізу стану роботи вчителів); створення системи збору, обробки й збереження інформації (замість ситуативного встановлення каналів надходження інформації та методів її обробки); колегіальний підхід до аналізу важливих показників і проблем (замість адміністративно-одноосібного); самоаналіз діяльності, рефлективність управління як основа його вдосконалення (замість традиційної віри керівника у свою непогрішність).

Протиріччя функції аналізу пов'язані з тим, що постійне удосконалення педагогічного процесу висуває перед управлінням усе більш складні аналітичні задачі; а поглиблення знань, удосконалення умінь керівника веде до глибшого усвідомлення проблем і розв'язання більш

складних проблем. До основних протиріч функції можна віднести такі: протиріччя між необхідністю викривати причини педагогічних явищ і недостатньо глибоким характером аналітичної діяльності керівника; протиріччя між кількістю інформації, яка надходить до керівника, та можливістю й умінням її обробити.

Типові недоліки аналітичної діяльності керівника закладу освіти – це передусім: безсистемність, випадковість, епізодичність; відсутність цілеспрямованості; недостатня теоретична й методична підготовка до аналітичної діяльності; обмеженість вивчення об'єктів одноразовими спостереженнями й висновками; відсутність планів і алгоритмів аналізу; невміння виділити головне, суттєве, проблемний блок; неспроможність узагальнити матеріали, зробити висновки, розробити рекомендації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Актуальність аналізу в управлінській діяльності підсилюється тим, що суттєво збільшилися динамізм і мінливість оточуючого середовища; водночас зросли обсяг і складність інформації та загрози негативних наслідків від некомпетентного прийняття управлінських рішень. Це зумовлює невідкладну потребу всебічного дослідження аналітичної діяльності керівника сучасного навчального закладу; обґрунтування значення та місця аналізу в удосконаленні управління, теоретико-прикладного вивчення особливостей цього виду діяльності, що стане підґрунтям підвищення аналітичної компетентності й удосконалення професіоналізму керівника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєнко Т. Структурно-функціональний аналіз управління якістю підготовки фахівців в університеті / Т. Алєксєєнко // Педагогіка та психологія : наук. зб. – Чернівці : Чернівецький університет, 2005. – Вип. 224. – С. 3–9.

2. Афанасьєв В. Г. Социальная информация и управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.

3. Зінчук Н. А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Зінчук. – Київ, 2010. – 23 с.

4. Конаржевський Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.

5. Мартиненко М. М. Основи менеджменту : підручник / М. М. Мартиненко. – К. : Каравела, 2005. – 496 с.

РЕЗЮМЕ

А. И. Мармаза Анализ как функция управления учебным заведеним.

В статье теоретически обоснована сущность аналитической деятельности руководителя; раскрыта ее важность для эффективного управления современным учебным заведеним; определено место функции анализа в управленческом цикле; описаны принципы анализа (научности, объективности, преемственности и

развития, систематичности, коллегиальности); дана характеристика основным видам анализа с разных подходов: по объекту анализа, целью, периодичностью, субъекту анализа, содержанию и характеру анализа; представлена система методов функции (теоретические, информационно-констатирующие, рейтинговые, продуктивные); описаны уровни анализа и содержание работы руководителя на разных етапах аналитической деятельности.

Ключевые слова: *функции управления, управленческий цикл, функція «анализ», принципы анализа, уровни анализа, этапы анализа.*

SUMMARY

A. Marmaza. Analysis as function of management of educational establishment

The article gives a theoretical argumentation the nature of manager's analytical activity; its importance for effective management of educational establishment is exposed; place of function of analysis in the administrative cycle is determined; principles of analysis (science, objectivity, continuity and development, systematic, collective) are characterized; the basic types of analysis with different approaches: the object of analysis, to analyze, frequency analysis of the subject, content and character analysis is determined; the system function methods (theoretical, information stating, rating, productive) is presented; levels of analysis and substance of manager's work at the different stages of analytical activity are described.

Key words: *management functions, administrative cycle, function «analysis», analysis principles, analysis types, analysis methods, analysis levels, analysis stages.*

УДК [371.011.3-051:78]:005.6

Л. В. Скріпнікова
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ПРОЦЕСИ СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті обґрунтовується актуальність розробки та впровадження у вищому навчальному закладі системи управління якістю на основі стандарту ISO 9000. Звертається увага на процеси системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики, їх визначення та описування. Підкреслюється, що в ефективній системі управління якістю підготовки майбутніх учителів музики процеси узгоджені, взаємопов'язані та націлені на кінцевий результат діяльності вищого навчального закладу – підготовку висококваліфікованого вчителя музики.

Ключові слова*: система управління якістю, процес, класифікація процесів, структура процесів, процесний підхід, стандарт, вищий навчальний заклад, учитель музики.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах якість вищої освіти забезпечує вихід на світовий ринок освітньої діяльності за рахунок підготовки висококваліфікованих фахівців. Підвищення якості вищої освіти, зокрема музично-педагогічної, багато в чому залежить від якості управління. Менеджмент якості все більш становиться домінуючим видом менеджменту організацій. У сфері вищої освіти як у нашій країні, так і за

кордоном розробляються та впроваджуються ефективні системи управління якістю, засновані, в тому числі, на вимогах міжнародного стандарту ISO 9000.

У сучасних ринкових умовах успішна робота вищого навчального закладу неможлива без постійного вдосконалення його діяльності, націленою на поліпшення якості освітніх послуг. Основна мета розробки та упровадження системи управління якістю – неперервне поліпшення якості освітніх послуг. А тому постає необхідність приділити увагу процесам системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасний стан управління якістю підготовки майбутніх фахівців є предметом численних досліджень, особлива увага приділяється вивчення проблем створення системи управління якістю вищої освіти, які висвітлені в працях В. Соболєва, С. Степанова, В. Азарьєвої, О. Семенової, С. Трапіцина та ін.

Аналіз літератури дає змогу констатувати, що проблема визначення процесів системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначити та описати процеси систем управління якістю підготовки майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці управління поняття «система управління якістю» визначається як «сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для здійснення загального керівництва якістю» [2, 38]; «система менеджменту для керівництва та управління організацією щодо якості» [5, 2], як сукупність керуючих органів й об’єктів управління, заходів, методів і засобів, націлених на встановлення, забезпечення й підтримку високої якості [7]; систему управління, яка спрямовує та контролює діяльність організації щодо якості [8] .

Аналіз наукових джерел з проблем якості вищої освіти показує, що найбільш поширеною є модель управління якістю вищої освіти, основана на вимогах стандарту ISO 9000. Російські дослідники В. Соболєв та С. Степанов відзначають, що модель системи управління якістю відповідно з вимогами міжнародного стандарту ISO містить низку критеріїв і вимог, без яких неможливо адекватно оцінити наявність і ступінь розвитку системи менеджменту якості, в тому числі: впровадження процесного підходу, управління документацією, побудова організаційної структури системи менеджменту якості, побудова, підтримка і розвиток системи вимірювань та моніторингу, планування робочих процесів вузу, внутрішні

аудити та самооцінка вузу і його структурних підрозділів, постійне поліпшення, корегуючі та попереджуючі дії [6].

Одним із принципів менеджменту якості є процесний підхід, за якого організація розглядається як система взаємопов'язаних видів діяльності. Концепція процесу передбачає застосування в межах організації системи процесів разом з їх визначенням та взаємодіями, а також управління ними [5, 6]. Тобто «основна увага управління зосереджується не на окремих функціях, які виконуються різними підрозділами, а на процесах, що охоплюють окремі функції і спрямовані на досягнення кінцевих цілей організації» [1, 80]. Це потребує визначити найбільш значущі для вищого навчального закладу процеси та вибрати з численних методів їх описування найбільш оптимальні для освітньої діяльності.

Суттєвими для визначення процесів у вищому навчальному закладі можуть бути вимоги до ліцензування діяльності з надання освітніх послуг у сфері вищої освіти, де вищий навчальний заклад повинен у формі самоаналізу на підставі результатів моніторингу ринку праці, ринку освітніх послуг та власних можливостей фінансового, кадрового, навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення обґрунтувати свою спроможність забезпечити якісну реалізацію освітніх послуг на рівні вимог встановлених стандартів та відповідно до норм чинного законодавства (Наказ МОН України від 21.01.2009 р. № 30).

Для успішного функціонування вищий навчальний заклад повинен ідентифікувати та управляти численними взаємопов'язаними видами діяльності. В основу ідентифікації процесів системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики покладено класифікаційний метод. Класифікаційний метод ідентифікації є найбільш часто застосовуваним завдяки своєї інформативності й систематичності. Він дозволяє виділити з множини необхідні об'єкти, що мають визначені ознаки. Метою у процесі класифікації процесів системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики є максимальна відповідність вимогам ДСТУ ISO 9001-2009, що представлено на рис. 1.

Класифікація процесів системи управління за визначенням зумовлює розподіл усіх процесів вищого навчального закладу на основні, процеси управління та допоміжні процеси.

Основні та допоміжні процеси системи управління якістю у вищих навчальних закладах розробляють у своїх працях Л. Хомічак, Л. Віткін, В. Лєвшина, В. Азарьєва, В. Круглов, С. Соболєв, С. Степанов, С. Трапіцин та ін. Наявність різних точок зору є явищем закономірним і зумовленим

суб'єктивністю думок дослідників щодо структури основних та допоміжних процесів системи якості. Ступінь суб'єктивності відображує особисте розуміння суттєвих напрямів діяльності сучасного вищого навчального закладу.

Рис. 1. Системи управління якістю Вимоги ДСТУ ISO 9001:2009 та система управління якістю підготовки майбутніх учителів музики**.**

Серед загальної кількості визначених науковцями основних процесів системи управління якістю лише 7 процесів виділяються більшістю авторів: набір студентів, навчальний процес, реалізація основних навчальних програм, наукова діяльність, інноваційна діяльність, виховний процес, працевлаштування. Серед допоміжних – лише 6 процесів: управління персоналом, управління інформаційним середовищем, управління матеріально-технічним забезпеченням, фінансова діяльність, забезпечення безпеки життєдіяльності, соціальна підтримка студентів і співробітників.

На основі аналізу визначено структуру основних та допоміжних процесів системи управління якістю, які можуть позитивно вплинути на якість освітніх послуг (табл. 1) та обрано засіб описування процесів.

Таблиця 1

Процеси системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики

1	**Надання освітньої послуги**
1.1	Довузівська підготовка
1.2	Відбір абітурієнтів
1.3	Розробка навчальних планів і програм
1.4	Організація навчального процесу
2	**Управління ресурсами**
2.1	Кадрове забезпечення
2.2	Навчально-методичне забезпечення системи підготовки майбутніх учителів музики
2.3	Матеріально-технічне забезпечення системи підготовки майбутніх учителів музики
3	**Система моніторингу якості підготовки майбутніх учителів музики**

Різноманітність методів моделювання процесів у науковій літературі [3, 4] зумовлює необхідність вибору найбільш придатних для освітньої діяльності. Порівняльний аналіз методів із зазначенням галузі їх використання, недоліків та переваг зумовив виділити методи схематичного зображення процесів (карта процесу, блок-схема процесу, методологія функціонального моделювання IDEF0), що дозволяє визначити процес та в лаконічній формі представити його як в цілому, так й за основними складовими і параметрами.

Використання карти процесу дозволяє деталізувати процес по стадіям, визначити відповідальних та учасників процесу, а також вести записи, на основі яких у подальшому легко буде проводити аналіз результативності і ефективності процесу.

Блок-схема процесу – це відображення самого простого та самого економічного варіанта процесу без будь-яких ускладнень і відхилень. Блок-схема дозволяє послідовно відобразити етапи та стадії виконання процесу, їх взаємозв'язок та взаємодію. Моделі процесів повинні бути простими і зрозумілими, а також повними і вичерпуючими. Приклад блок-схеми процесу «Відбір абітурієнтів» представлено на рис. 2.

Описання процесів може бути корисним для музично-педагогічних працівників прід час ознайомлення з вимогами та етапами процесу; для керівників процесу у процесі перевірки відповідності та всебічного аналізу процесу; для внутрішніх і зовнішніх аудиторів під час перевірки та оцінки відповідності встановленим вимогам процесів системи управління якістю; для проектних груп у процесі впровадження різних інформаційних систем управління вищим навчальним закладом музичного профілю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, вищий навчальний заклад формує власну думку про ступінь важливості процесів системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики повинен. А наочне та адекватне описання процесу дозволяє виявити необхідні компоненти ефективного управління, враховувати чіткі вимоги до виконання діяльності, а також дії під час відхилення процесу.

Подальшого наукового дослідження потребує вивчення методології IDEF0 для електронної версії системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики.

Рис. 2. Блок-схема процесу «Відбір абітурієнтів»

ЛІТЕРАТУРА

1. Віткін Л. М., Ігнаткін В. У. Використання функцій розподілу ймовірностей для контролю статистично керованих процесів / Л. М. Віткін, В. У. Ігнаткін // Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних сил ім. В. Кожедуба. – 2008. – Вип. 2(17). – С. 80–88.

2. Горохов А. А Управление качеством : учебное пособие / А. А. Горохов, А. Г. Чудновский, С. Н. Чудновская. – 2-е изд., доп. и перераб. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. – 312с.

3. Ефимов В. В. Процессы и процессно-ориентированный подход : учебное пособие / Ефимов В. В. – Ульяновск : УлГТУ, 2005. – 84 с.

4. Репин В. В. Процессный поход к управлению. Моделирование бизнес-процессов / В. В. Репин, В. Г. Елиферов. – М. : РИА «Стандарты и качество», 2004. – 408 с.

5. Системи управління якістю Вимоги (ISO 9001:2008, IDT) : ДСТУ ISO 9000:2009. – [Чинний від 2009-06-22]. – К. : Держспоживстандарт України 2009. – 34 с. – (Національний стандарт України).

6. Соболев В. С. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего образования / В. С. Соболев, С. А. Степанов // Университетское управление. – 2004. – № 2 (30). – С. 102–110.

7. Управление качеством / [Семенова Е. И., Коротнев В. Д., Пошатаев А. В. и др.] ; под ред. Е. И. Семеновой. – М. : Колос, 2005. – 184 с.

8. Шаповал М. І. Менеджмент якості : підручник / М. І. Шаповал. – К. : Знання, 2006. – 471 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Скрипникова. Процессы системы управления качеством подготовки будущих учителей музики.

В статье обосновывается актуальность разработки и внедрения в высшем учебном заведении системы управления качеством на основе стандарта ISO 9000. Обращается внимание на процессы системы управления качеством подготовки будущих учителей музыки, их определение и описание. Подчеркивается, что в эффективной системе управления качеством подготовки будущих учителей музыки процессы согласованы, взаимосвязаны и нацелены на конечный результат деятельности высшего учебного заведения – подготовку высококвалифицированного учителя музыки.

***Ключевые слова**: система управления качеством, процесс, классификация процессов, структура процессов, процессный подход, стандарт, высшее учебное заведение, учитель музыки.*

SUMMARY

L. Skripnikova. The processes of the quality management system in training of future music teachers.

The article determines the relevance of the development and introduction of the quality management system based on the ISO 9000 standard in the higher educational establishment. A particular attention is given to the processes of quality management system in training of future music teachers, their determination and description. The author emphasizes that in order to provide an effective quality management system of training of future music teachers, the processes are to be consistent, interconnected and aimed at achievement of the final result of activity of higher educational establishment – training of a highly qualified music teacher.

***Key words**: quality management system, process, classification of the processes, structure of the processes, process approach, standard, higher educational establishment, music teacher.*

РОЗДІЛ V. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

УДК 376-054.62:811.161.1’243

І. М. Кушнір
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

У статті описуються методологічні засади формування соціокультурної компетентності іноземних студентів вищих навчальних закладів України, серед яких виокремлено особливості компетентнісного, лінгвокультурологічного та соціокультурного підходів до навчання російської мови як іноземної. На основі аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених подано визначення понять «компетентість», «компетенція»; розглянуто сутність зміст і компоненти соціокультурного підходу, визначено характеристики соціокультурної компетентності. На основі синтезу виокремлених особливостей робиться визначення феномену соціокультурної компетентності.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, лінгвокультурологічний підхід, соціокультурний підхід, соціокультурна компетентність.*

Постановка проблеми. Перебудова вищої освіти України зумовлена змінами як змісту навчання, так і його організації, що чітко регламентовано Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)». Серед вимог до мовної освіти випускників вищого навчального закладу пріоритетними є, окрім засвоєння лінгвістичних знань і формування відповідних умінь, готовність і здатність до ефективного застосування їх у реальній комунікації, до постійного саморозвитку та самоосвіти. Оскільки на умови спілкування безпосередньо впливає соціокультурне середовище, то особливого значення набувають процеси формування комунікативної та соціокультурної компетентностей мовної особистості.

У цьому контексті важливу роль відіграє процес мовної підготовки іноземних громадян, які здобувають вищу освіту в Україні. З усіх запропонованих для них мов навчання (української, російської чи англійської) більшість іноземних студентів обирають російську мову. Разом з активізацією процесів усесвітньої глобалізації, взаємодією та діалогом різних культур мова стає засобом міжкультурної комунікації та засобом пізнання іншомовної культури, тому у викладанні російської мови як іноземної набуває важливості соціокультурний аспект. Для іноземних студентів, які навчаються у двомовних регіонах України й перебувають в

умовах постійного діалогу культур, російська мова є не лише засобом набуття професійної кваліфікації, а й інтеграції в нову культуру.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування соціокультурної компетентності студентів-іноземців цікавить як зарубіжних (О. Корнілов, Р. Норвуд, Дж. Равен, П. Сорокін та ін.), так і вітчизняних науковців (О. Білик, Р. Гришкова, І. Закір'янова, О. Першукова, В. Топалова). Сучасні розвідки механізмів оволодіння відповідною культурою під час вивчення іноземної мови (Є. Верещагін, В. Костомаров, Ю. Пассов, В. Сафонова, О. Селіванова, Д. Хаймз), особливостей формування мовної особистості (Г. Богін, Є. Боринштейн, Є. Голобородько, І. Зимня, Ю. Караулов, М. Пентилюк) різнобічно висвітлюють досліджувану проблему. Проте питання формування соціокультурної компетентності іноземних студентів ВНЗ України ще не було предметом спеціальних досліджень. Залишаються недостатньо обґрунтованими теоретичні положення входження іноземних студентів в український соціокультурний простір засобами російської мови як необхідної умови життя і навчання в Україні.

Мета статті – проаналізувати методологічні засади формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови ВНЗ двомовних регіонів України.

Виклад основного матеріалу. Наукові дослідження провідних методистів (А. Бердичевський, О. Митрофанова, С. Тер-Мінасова) свідчать про те, що під час навчання іноземної мови має відбуватись розвиток особистості студента у міжкультурному діалозі. Але засвоєння лінгвокраїнознавчої інформації не приводить до автоматичного розуміння нерідної культури та іноземної мови, що вивчається. Показником сформованості перелічених здібностей виявляється соціокультурна компетентність як змістовний рівень міжкультурної мовної особистості іноземних студентів.

Концептуальні теоретико-методологічні положення компетентнісного підходу та шляхи його впровадження в систему освіти представлено в наукових дослідженнях зарубіжних та вітчизняних учених: В. Андрущенка, І. Беха, В. Болотова, Е. Зеєра, М. Пентилюк, В. Сєрикова, С. Сисоєвої, О. Хуторського.

Так, А. Щукін виділяє 4 базиси компетентнісного підходу:

1) «навчатися знати» – людина щоденно конструює особисте знання, спираючись на особистісний досвід та допомогу інших людей»;

2) «навчатись діяти» – додає зусиль до практичного застосування здобутих знань, навичок та вмінь»;

3) «навчатися жити разом» – реалізує свій досвід у напрямі відмови від будь-якої дискримінації»;

4) «навчатися бути» – реалізує вміння розвивати свій потенціал, необхідний індивіду» (переклад наш – І.К.) [6, 16].

Основоположними для компетентнісного підходу визначено терміни «компетенція» і «компетентність». Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, проведений з метою дослідження природи соціокультурної компетентності іноземних студентів, свідчить, що ці поняття висвітлюються з різних позицій і трактуються неоднозначно, але природа «компетентності» вбачається у спроможності до життєдіяльності, адекватній усесвітнім соціально-культурним та соціально-педагогічним процесам. Більшістю вчених виділяються такі складові поняття «компетенція», як знання, вміння та навички, на відміну від «компетентності» – здатності особистості до життєдіяльності, тобто реалізації певної компетенції в діяльнісному аспекті. Поняття «компетентність» ширше за поняття «компетенція». Компетентність – це наступний етап розвитку особистості в навчальному процесі (після компетенції), який включає не тільки пізнавальний та практично-діяльнісний компоненти, але й особистісно-ціннісний, емоційний та поведінковий. Узагальнюючи погляди науковців, під *компетентністю* розуміємо комплексну інтегровану рису особистості, яка визначає рівень особистісного розвитку та професійної підготовки, що складається у процесі освіти та виховання.

На рівні з компетентнісним підходом, головними методологічними засадами формування соціокультурної компетентності постають лінгвокультурологічний та соціокультурний підходи до викладання російської мови як іноземної.

О. Митрофанова відслідкувала новий етап розвитку методики викладання російської мови, який можна назвати етапом лінгвокультурологічної методики викладання російської мови. Теоретико-методологічні основи лінгвокультурології викладено в концепції В. Воробйова. Він розглядає цю галузь лінгводидактики як «комплексну наукову дисципліну синтезуючого типу, яка вивчає взаємозв’язок і взаємодію культури і мови в його функціонуванні і відображає цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного і позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні спрямування (система норм і загальнолюдських цінностей)» [2, 36]. Основним об’єктом лінгвокультурології науковець вбачає «взаємозв’язок та

взаємодію культури й мови у процесі її функціонування та вивчення інтерпретації цієї взаємодії у системній єдності», а предметом цієї дисципліни виявляються «національні форми буття суспільства, що відтворюються у процесі мовної комунікації і базуються на її культурних цінностях» [2, 32].

Крім того, традиційним аспектом навчання російської мови як іноземної вважається лінгвокраїнознавство (Є. Верещагін, В. Костомаров), серед основних об'єктів навчання якого необхідно виділити прецедентну лексику, невербальні засоби спілкування, фонові знання, мовну афористику та фразеологію. Разом із тим, лінгвокраїнознавство, як аспект методики викладання іноземних мов, займається дослідженням проблем пізнання нової культури, з якою зустрічаються суб'єкти навчання [1, 163].

Сучасною Програмою з навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів не передбачено вивчення такої дисципліни з об'єктивних причин [4]. До того ж дослідниками відзначено, що під час реалізації лінгвокраїнознавчої методики у практичному курсі російської мови як іноземної не залучаються до глибинних пластів російської культури, російського менталітету та російської мовної особистості.

Спрямованість сучасної освітньої системи на розвиток кожної окремої особистості студента потребує переорієнтації мовної підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів України. Отже, в сучасній іншомовній лінгводидактиці виникла необхідність зміни координат цілепокладання навчального процесу за рахунок залучення дискурсу свідомості суб'єкта навчання, а під час навчання російської мови як іноземної – мовної особистості іноземного студента. Так, у сучасній методиці викладання мов було актуалізовано соціокультурний підхід, який «орієнтує на навчання міжкультурного іншомовного спілкування в контексті соціально-педагогічних домінант суспільного миру та згоди, культурознавчої соціологізації та екологізації цілей і змісту навчання іноземної мови» [5, 62]. Соціокультурна іншомовна освіта містить у собі лінгвістичні (комунікативно-прагматичні) та екстралінгвістичні (загальнокультурні, країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні) компоненти. Серед екстралінгвістичних компонентів Ю. Сорокіним конкретизуються такі: традиційно-побутова культура; повсякденні норми спілкування; «національні картини світу», художня культура, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу. До основних принципів соціокультурного підходу належать: навчання іншомовного спілкування в контексті діалогу культур; опора на міждисциплінарні знання студентів та інтелектуальний потенціал тих, хто навчається [5, 65].

Сутність соціокультурного підходу зводиться до таких положень:

1. Шлях оволодіння мовою – освітній процес, змістом якого є культура країни мови, що вивчається.

2. У *пізнавальному плані* основою навчання в межах соціокультурного підходу є діалог культур як співставлення фактів з області художньої творчості та способу життя носіїв мови.

3. У *виховному плані* акцент робиться на виявлення загальних моральних орієнтирів у житті двох народів та існуючих між ними відмінностей.

4. Основна задача *розвивального аспекту* – формування стійкої мотивації до навчання мови та іншомовної культури в діалозі з рідною.

5. *Навчальна мета* зводиться до формування комунікативної та соціокультурної компетенції з опорою на рідну мову тих, хто навчається [6, 9].

Є. Азимовим, В. Сафоновою, С. Тер-Мінасовою, А. Щукіним було досліджено соціокультурну компетентність як один із компонентів комунікативної компетентності, який є сукупністю знань про країну мови, що вивчається, національно-культурні особливості соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також включає здатність тих, хто вивчає іноземну мову, користуватись такими знаннями в процесі спілкування, враховуючи звичаї, правила поведінки, норми етикету, соціальні умови і стереотипи поведінки носіїв мови. За результатами досліджень В. Сафонової та П. Сисоєвої було визначено зміст соціокультурної компетентності: а) соціокультурні знання; б) досвід спілкування; в) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури; г) володіння способами вживання мови. Але перелічені компоненти не вичерпують змісту соціокультурної компетентності іноземних студентів як характеристики їх міжкультурної мовної особистості.

Р. Гришкова, О. Заболотська, Т. Колодько, С. Шехавцова розглядають поняття соціокультурної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Соціокультурна компетентність визначається ними як інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у вищому навчальному закладі. В основу структури соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземних мов дослідниками покладено принцип інтеграції змісту цього поняття: знань (країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні); вмінь; навичок застосувати ці знання. Такі вчені як В. Біблер, Ю. Ємельянов, Ю. Пассов досліджували соціокультурну компетенцію та соціокультурну компетентність на рівні діалогу культур,

розуміючи ці поняття як здатність індивіда здійснювати адекватну міжкультурну комунікацію.

Отже, шляхом узагальнення досягнень компетентнісного, лінгвокультурологічного та соціокультурного підходів до викладання іноземних мов можна визначити характеристики феномену соціокультурної компетентності. Цей елемент міжкультурної мовної особистості іноземного студента має лінгвістичний та екстралінгвістичний рівні, виокремлення яких ґрунтується на єдності осягнення мови та культури. Лінгвістичний рівень проявляється в комунікативних уміннях, а екстралінгвістичний складається із суми знань про культуру країни, мова якої вивчається, психологічних особливостей навчання іноземної мови.

Іноземні студенти українських вищих навчальних закладів, вивчаючи російську мову, прилучаються до української культури, з одного боку, а з іншого, під час такого навчання формується їхня міжкультурна мовна особистість.

Висновки. Таким чином, ураховуючи проаналізовані погляди на феномен соціокультурної компетентності, можна конкретизувати це поняття відносно процесу навчання російської мови іноземних студентів. Соціокультурна компетентність – комплексна якісна характеристика міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, результативний змістовний блок, сформований через *знання* не тільки рідної, але й інших культур, *уміння* застосовувати свої знання в процесі міжкультурної комунікації (у широкому значенні), *поведінкові реакції* в умовах міжкультурного спілкування, *досвід* міжкультурного спілкування, толерантне *ставлення* до представників інших культур.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються в описі змісту і структури соціокультурної компетентності як елемента міжкультурної мовної особистості іноземних студентів, спираючись на засади компетентнісного, лінгвокультурологічного та соціокультурного підходів до навчання російської мови як іноземної.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус.яз., 1990. – 246 с.

2. Воробьёв В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьёв. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 336 с.

3. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України / М. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43–45.

4. Тростинская О. Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.

5. Формирование социокультурной компетенции средствами иностранного языка: сб. науч. ст. – Воронеж : гос. ун-т, 2003. – 221 с.

6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пос. для преподавателей и студентов / А. Н. Щукин. – 3-е изд. – М : Филоматис, 2004. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Кушнир. Методологические основы формирования социокультурной компетентности иностранных студентов.

В статье описываются методологические основы формирования социокультурной компетентности иностранных студентов высших учебных заведений Украины, среди которых выделены особенности компетентностного, лингвокультурологического и социокультурного подходов. На основе анализа научных работ отечественных и зарубежных исследователей дано определение «компетентность», «компетенция»; рассмотрены сущность, содержание, а также компоненты социокультурного похода, выделены характеристики социокультурной компетентности. На основе синтеза обозначенных особенностей даётся определение феномена социокультурной компетентности.

Ключевые слова: *компетентностный подход, лингвокультурологический подход, социокультурный подход, социокультурная компетентность.*

SUMMARY

I. Kushnir. The methodological foundations of forming social-cultural competence of foreign students.

In the article the methodological foundations of forming social-cultural competence of foreign students in higher educational institutions of Ukraine are described. The peculiarities of competence, lingvo-cultural and social-cultural approaches are appropriated. Based on the analysis of scientific papers of Ukrainian and foreign researchers the definition of «competency», «competence» is submitted; the essence, contents and socio-cultural components, the socio-cultural characteristics of competency are highlighted.

The definition of the phenomenon of the social-cultural competency is given on the basis of the synthesis of these peculiarities.

Key words: *competence, lingvo-cultural and social-cultural approaches; social-cultural competency.*

УДК 378:37

О. І. Огієнко

СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

У статті узагальнюються підходи до визначення понять «компетентність», «компетенція» та «професійна компетентність»; розкривається сутність соціокультурної компетентності як інтегративної характеристики особистості, як здатності та готовності до взаємодії з іншими людьми в умовах, як важливого фактору розвитку суспільства та особистості; доводиться зумовленість необхідності формування соціокультурної компетентності соціально-економічними, культурно-історичними змінами в суспільстві та ринку праці, що, у свою чергу, вимагає розгляду соціокультурної компетентності як важливої складової професійної компетентності; обґрунтовується, що теоретико-методологічною

базою формування соціокультурної компетентності є соціокультурний підхід; обґрунтовується структура соціокультурної компетентності та визначаються критерії її сформованості.

Ключові слова: *компетентністний підхід, компетентність, компетенція, соціокультурна компетентність, міжкультурна взаємодія, професіоналізм, професійна підготовка.*

Постановка проблеми. Глибокі зміни, що відбуваються в усіх сферах соціального життя тісно пов'язані з процесами глобалізації та інтеграції, інформатизації та полікультурності зумовлюють пошуки шляхів підготовки фахівців, які не тільки мають ґрунтовні предметні знання, але й здатні до рефлексії, володіють нестандартним мисленням та комунікативними уміннями, прагнуть до самореалізації та саморозвитку. Водночас інтеграційні процеси в освіті розвиваються на основі ідей гуманізації, комунікативних теорій розвитку особистості, ноосферних концепцій. Їх головною ідеєю є соціокультурна адаптація людини у швидкоплинному сучасному світі. У цьому контексті особливе значення набуває формування у студентів вищих навчальних закладів соціокультурної компетентності, яка виступає важливим критерієм як міжкультурної комунікації, так й їх готовності до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема соціокультурної компетентності є предметом дослідження як зарубіжних (Д. Ікеда, І. Зимня, А. Маслоу, А. Печчеі, К. Роджерс, В. Сафонова, П. Сорокин та ін.), так й вітчизняних (Л. Масол, А. Флієр, Н. Цимбалюк, М. Шульга та ін.) учених. Науковці розкривають різні аспекти соціокультурної компетентності, зокрема, її творчу складову (Л. Масол, Н. Миропольська), як складову комунікативної компетентності (А. Гусєва), особливості формування у школярів та студентів (Н. Гез, Т. Колодько, О. Коломінова) тощо. Проте існує певна невизначеність та неузгодженість у підходах до визначення сутності поняття «соціокультурна компетентність», особливостях формування.

Мета статті – узагальнити підходи до визначення поняття «соціокультурна компетентність», розкрити сутність та структуру соціокультурної компетентності, обґрунтувати шляхи до її формування у професійній підготовки фахівця.

Виклад основного матеріалу. Реалізація компетентнісного підходу в освіті спрямована на підготовку конкурентоспроможного фахівця, який проявляє готовність до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності та високо результативній роботі за фахом.

Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників виявив багатомірність та неоднозначність визначення таких понять як

«компетентність» та «компетенція», які дають можливість розкрити сутність компетентнісного підходу чи навчання, яке засноване на компетенціях (Competence-basis VET) – так його називають в освітніх системах західноєвропейських країн.

Зарубіжні дослідники розглядають компетентність як:

– здатність виконувати специфічну діяльність за розробленим стандартом (Т. Хайленд);

– здатність використовувати наявні знання та вміння в нових ситуаціях професіональної діяльності (Р. Бояціс);

– здатність і бажання виконувати поставлене завдання (Д. Бергойн);

– здатність досягати певних досягнень (М. Малдер);

– поведінкові показники, що впливають на виконання роботи (С. Вудруф);

– будь-які індивідуальні характеристики, які підлягають вимірюванню та можуть продемонструвати різницю між ефективним та неефективним виконанням поставленого завдання (Л. Спенсер, Д. МакКлелланд, С. Спенсер);

– фундаментальні здатності та уміння, які необхідні для успішної професійної діяльності (А. Фурнхем);

– здатність до ефективного виконання конкретних дій у предметній галузі, включаючи вузькопредметні знання та навички, засоби мислення, розуміння відповідальнгості за свої дії (Д. Рейвен) [9].

Водночас компетентність розглядають як радикальну можливість модернізації освіти (Б. Д. Ельконін), як готовність до певної діяльності (А. М. Аронов), як атрибут підготовки до майбутньої професійної діяльності (П. Г. Щедровицький), як інтегровану характеристику якостей особистості, як результат підготовки людини до виконання діяльності в певних галузях (Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин) та ін. [1].

У 1992 році Міжнародна організація праці до кваліфікаційних вимог до спеціалістів у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки керівних кадрів вводить поняття «ключові компетенції», яке в середині 90-х років XX століття починає широко використовуватися у професійній освіті.

У Глосарії Європейського фонду освіти компетенція розглядається «як здатність робити щось добре, ефективно відповідно до вимог, які висуваються при влаштуванні на роботу, як здатність виконувати особливі трудові функції» [3, 63] та наводиться чотири моделі компетенції: «модель на параметрах особистості; модель для вирішення завдань;

модель продуктивної діяльності; модель щодо управління результатом діяльності» [3, 69].

OEDC орієнтується на визначення компетенції як здатності відповідати складним вимогам у спеціальному контексті чи як мобілізації знань, пізнавальних та практичних навичок, а також соціальних і поведінкових компонентів: емоцій, оцінок, відношень та мотивів.

Заактуалізуємо на тому, що в більшості зарубіжних досліджень поняття «компетенція» визначається не як набір здатностей, знань та вмінь, а як здатність та готовність мобілізувати організовані в певну систему знання та уміння, навички, здатності та психічні якості, які необхідні для виконання завдання на високому рівні, є адекватними до конкретної ситуації, тобто є відповідними цілям та умовам виконання дій. У проекті TUNING – Надбудова освітніх структур в Європі – компетенція визначається як знання та розуміння того, як необхідно діяти в різних професійних та життєвих ситуаціях.

На нашу думку, найбільш адекватним є визначення «компетенції» як «внутрішніх потенційних, прихованих психологічних новоутворень (знання, уявлення, програми, дії, системи цінностей та відношень), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних, діяльністних проявах [4, 10].

Дослідження доводять, що важливою складовою професіоналізму є професійна компетентність.

Проблема професійної компетентності активно досліджується як вітчизняними, так й зарубіжними вченим із застосуванням міждисциплінарного підходу.

Так, у філософії, професійна компетентність розглядається як засіб пристосування до середовища (Д. Дьюї, У. Уоллер, М. Мід, К. Юнг, П. Сорокін, Ф. Знанецький). На думку вчених саме професія впливає для формування особистості людини, визначаючи його інтереси, прагнення та бажання. Тому професійну компетентність визначають як систематизовану сукупність знань, високих моральних норм та професійного кодексу [7].

У межах професійної стратифікації суспільства професійна компетентність розглядається соціологами як професійне покликання, професійний обов’язок. Доведено, що соціальний статус людини формується у єдності способу життя, професії та освіти (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер).

У психології компетентність розглядається як специфічна здатність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми та завдання, які

виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя (І. М. Шпильрієн, С. Г. Геллерштейн, В. Д. Шадриков, К. К. Платонов, Н. В. Кузьміна). Відповідно до цього, професійна компетентність визначається як «здатність дотримувати відповідний стандарт, що використовується у конкретній професії» [6, 139].

У структурі професійної компетентності виділяють різні компоненти, що пояснюється, у першу чергу, наявністю специфічних особливостей реалізації професійних функцій у різних фахівців.

Більш узагальненою є структура професійної компетентності А. К. Маркової, яка поєднує види професійної компетентності, які визначають зрілість людини у професійній діяльності. Це:

– спеціальна компетентність – «володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток»;

– соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативної) професійною діяльністю, співпрацею, а також «прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати свеї професійної праці»;

– особистісна компетентність – «володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку засобами протистояння професійної деформації особистості»;

– індивідуальна компетентність – «володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність професійному старінню, уміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил, без утоми» [5, 34–35].

Спираючись на соціокультурний підхід, який передбачає необхідність формування ціннісного відношення до оточуючого середовища як основи до «входження» в культуру та актуалізує потребу у створенні освітнього середовища, у якому формування особистості відбувається у контексті загальнолюдської культури з урахуванням конкретних культурних умов життєдіяльності людини, вважаємо формування соціокультурної компетентності вимогою інформаційного суспільства, важливою складовою професійної компетентності фахівця.

Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить наявність різноманітних підходів до визначення поняття «соціокультурна компетентність», що вказує на його багатоаспектність та складність.

Концептуально можна виокремити дві складові соціокультурної компетентності: соціальну та культурну, які тісно взаємопов’язані та

взаємозумовлені. Якщо соціальна складова характеризує варіативність взаємодії людини в різних соціальних середовищах, то культурна складова розкриває власну культурну ідентичність на основі ідей міжкультурної толерантності, адекватного сприйняття культурних відмінностей, готовності брати участь у діалозі культур.

Соціокультурна компетентність розглядається як: інтегративна якість особистості, що характеризує її теоретичну та практичну готовність до соціокультурної діяльності.

Водночас, соціокультурна компетентність відрізняється багатокомпонентністю. До основних компонентів соціокультурної компетентності І. Зимня відносить: когнітивний (знання змісту компетентності), мотиваційний (готовність до виявлення компетентності), ціннісно-смисловий (відношення до змісту компетентності), поведінковий (досвід виявлення компетентності) [4].

Уважаємо доцільним виокремлення дослідниками аксіологічного (цінності культури), особистісно-операційного (навички спілкування, уміння організувати діалог культур), оціночно-рефлексивного (самостійність, рефлексія, самооцінка), концептуального (знання про професійну, соціокультурну діяльність), комунікативного (техніка та прийоми вербального та невербального спілкування), емоційно-морального (соціокультурна свідомість та соціокультурна відповідальність особистості), діяльнісного (мотивація, рефлексія, креативність).

У формуванні соціокультурної компетентності визначальне значення має вивчення іноземної мови, здатність до іншомовного спілкування. У цьому контексті привертає увагу структура соціокультурної компетентності, яка містить лінгвокраєзнавчий (лексичні одиниці з соціокультурною сематикою та уміння використовувати їх у ситуаціях міжкультурної взаємодії); культурологічний (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний аспект, знання традицій тощо), соціолінгвістичний (мовні особливості соціальних верст, діалектів тощо), соціально-психологічний (володіння соціо- та культурно-зумовленими підходами, національно-специфічними моделями поведінки з використанням комунікативної техніки) [6, 141].

Проте соціокультурна компетентність передбачає не тільки наявність знань про різні соціальні та культурні сфери, а й здатність та готовність до взаємодії з людьми у різних аспектах життя, зокрема, професійній.

Визначені компоненти соціокультурної компетентності можуть скласти основу моделі формування соціокультурної компетентності у професійні підготовці фахівців, в якої доречним є виділення таких компонентів:

– мотиваційно-цільового – створення потреби та мети формування соціокультурної компетентності та участі в міжкультурній взаємодії;

– змістово-процесуального – наявність блоків загальнопрофесійної та спеціальної підготовки: соціокультурологічної та лінгвістичної;

– організаційно-технологічного – визначення методики формування соціокультурної компетентності;

– критеріально-рівневого – визначення критеріїв рівня сформованості соціокультурної компетентності у студентів [2].

Висновки. Підсумовуючи викладене вище, приходимо до ***висновку***: соціокультурну компетентність доцільно розглядати як інтегративну характеристику особистості, як володіння сукупністю знань, умінь та якостей, що необхідні для міжкультурної взаємодії з урахуванням культурних та соціальних норм комунікативної поведінки; як здатність та готовність до взаємодії з іншими людьми в умовах, що створюються соціумом та культурою; соціокультурна компетентність є важливим фактором розвитку суспільства та особистості; необхідність формування соціокультурної компетентності зумовлена соціально-економічними, культурно-історичними змінами у суспільстві, ринку праці, тому соціокультурна компетентність є необхідною та обов’язковою складовою професійної компетентності фахівців; теоретико-методологічною базою формування соціокультурної компетентності є соціокультурний підхід; критеріями сформованості соціокультурної компетентності є розуміння цінності соціокультурної компетентності для становлення професіоналізму, зоорієнтованість на соціокультурні цінності, ціннісні мотиви ставлень до соціокультурної освіти, готовність до самостійної соціокультурної діяльності, уміння встановлювати зв’язок між соціокультурною та професійною діяльністю.

Перспективи подальших наукових розвідок. Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення та аналіз підходів та методів оцінки сформованості соціокультурної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освещению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 12–17.

2. Болина М. В. Формирование социокультурной компетентности будущего учителя : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М. В. Болина. – Челябинск, 2001. – 19 с.

3. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования, 1997. – 145 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – М. : Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 6–14.

5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знання», 1996. – С. 34–35.

6. Муравьева Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике / Н. Г. Муравьева // Вестник Тюменского государственного университета. – 2011. – № 9. – С. 136–143.

7. Томпсон Дж. Социология / Дж.Томпсон, Дж. Пристли. – Львов : Инициатива; М. : АСТ, 1998. – 491 с.

8. Hutmacher Walo Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – 34 p.

9. Miller P. Competency Based Education and Training: A World perspective / P. Miller //Journal of Workplace Learning. – 2001. – Vol. – 13. – Iss: 6. – P. 260–261.

РЕЗЮМЕ

Е. И. Огиенко Социокультурная компетентность в профессиональной подготовке будущего специалиста.

В статье обобщаются подходы к определению понятий, «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность»; раскрывается сущность социокультурной компетентности как интегративного качества личности, способности и готовности к взаимодействию с другими людьми; важнейший фактор развития общества и личности; доказывается обусловленность необходимости формирования социокультурной компетентности социально-экономическими, культурно-историческими изменениями общества и рынка труда; обосновывается, что теоретико-методологической базой формирования социокультурной компетентности является социокультурный подход; определяются критерии сформированности социокультурной компетентности.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетентность, компетенция, социокультурная компетентность, межкультурное взаимодействие, профессионализм, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

O. Ogiienko Socio-cultural competence in training future specialists.

The article summarizes the approaches to the definitions of «competence» and «competency»; the essence of socio-cultural competence as an integrative personality characteristic, as the ability and willingness to interact with others, as an important factor in the development of society and the individual; ; justifies the conclusion about the dependence of developing socio-cultural competence on social, economic, cultural and historical changes in society and the labor market; proves that socio-cultural approach is the theoretical and methodological basis of the formation of the socio-cultural competence; determines that the socio-cultural competence is composed of cognitive, motivational, value, behavioral, as well as linguistic and cultural, sociolinguistic, socio-psychological structural components which form the basis of the model of socio-cultural competence formation in the professional training of specialists; determines the criteria of socio-cultural competence formation.

Key words*: competency approach, competence, competency, socio-cultural competence, intercultural cooperation, professionalism, professional training.*

УДК 316.61–058.862:34

О. М. Полякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДО ПИТАННЯ ПРО ПРАВОВУ СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Стаття присвячена проблемі правової соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатних закладах. На основі системного розуміння соціально-педагогічних факторів процесу правової соціалізації, автор, відповідно до предмету дослідження, робить спробу аналізу такого їх виду, як власне педагогічні соціальні фактори. У висновках проголошується необхідність удосконалення процесу соціального супроводу дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, засобами оптимізації його законодавчої бази та подальших наукових розвідок.

***Ключові слова**: правова соціалізація, діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування.*

Постановка проблеми. Відповідно до сучасних суспільних трансформаційних процесів, що спрямовані на покращення стану дитини в суспільстві, українська держава задекларувала поступ до: законодавчого закріплення норм соціального захисту дітей відповідно до міжнародного права; впровадження програмно-цільового підходу до вирішення завдань охорони дитинства; удосконалення механізму фінансової підтримки сімей із дітьми; розширення участі громади й неурядових організацій у подоланні проблем уразливих груп населення тощо [5]. Проте серед усієї групи дітей можна виокремити декілька підгруп, становище яких досі залишається таким, що великою мірою не відповідає міжнародним орієнтирам. Однією з таких підгруп є діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Зокрема, згідно з даними Аналітичного звіту «Життєвий шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей» (2010), в Україні спостерігається низька ефективність реалізації законодавчих норм щодо бронювання робочих місць для осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Також результати опитування доводять низьку ефективність, а подекуди й повну відсутність, соціального супроводу осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, оскільки жоден з опитаних не зазначив, що він перебував під соціальним супроводом центрів соціальних служб для сім’ї, дітей та молоді. Між тим, такий вид соціальних послуг передбачений законами України «Про соціальну роботу з сім’ями, дітьми та молоддю» й «Про організаційно-правове забезпечення соціального

захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Майже половина випускників інтернатних закладів не мають ніякого житла, де б вони могли поселитися після випуску з інтернатної установи. Крім того, значна частина вихованців, які мають закріплене за ними житло, не можуть або не хочуть повертатися до нього (аварійний стан житла, несприятливий соціально-психологічний клімат в сім'ї або в інших родичів). Випускники інтернатних закладів, зазвичай, не мають жодного досвіду вирішення подібних питань (досягти або поновити юридичне право проживати в певному приміщенні, зробити ремонт, організувати свій побут тощо). Половина респондентів, які виховувалися в інтернатних закладах, зазначили, що під час їх перебування в інтернатних закладах вони зазнавали насильства з боку педагогічних працівників інтернатних закладів. Кожен сьомий випускник інтернатного закладу пережив на собі жорстоке ставлення з боку педагогічних працівників закладу або знає про такі випадки стосовно інших дітей [1].

Відповідно, для значної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, внаслідок неефективної роботи системи соціально-правового захисту в Україні, звичними стали такі явища, як нервові зриви, депривація, соціальна дезадаптація.

Водночас, перед сучасним українським суспільством гостро постає проблема гармонізації відносин: у ньому зафіксовано стабільно високий рівень правопорушень і злочинів, кількість яких зростає протягом останніх років. На жаль, серед вихованців і випускників інтернатних закладів кримінальна поведінка фіксується значно частіше, ніж у дітей, які виховуються в родинному середовищі [1]. Адже саме незадовільний стан соціально-правового захисту цієї категорії дітей виступає однією з передумов, що спонукають їх до формування відсутності соціальної відповідальності за свої вчинки, правового нігілізму, який, зазвичай, переростає у протиправну, злочинну, асоціальну поведінку.

Таким чином, проблема правової соціалізації цієї категорії дітей є особливо актуальною й тісно пов'язана зі станом їх соціально-правового захисту. Це дозволяє розглядати процес правової соціалізації дітей у соціально-педагогічній площині.

Аналіз актуальних досліджень. Останніми роками в соціальній педагогіці здійснено низку доробків щодо: визначення теоретичних засад процесу соціалізації особистості в цілому (О. Безпалько, А. Капська, А. Мудрик, С. Пальчевський, С. Савченко, С. Харченко, М. Фіцула та ін.) та правової соціалізації зокрема (І. Ковчина, Ж. Петрочко, М. Подберезький,

М. Фіцула та ін.); вивчення організаційно-правових і методичних основ правової соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (В. Гуляіхін, С. Широ та ін.). Також, на сучасному етапі, активно розробляється проблема соціально-правового захисту цієї категорії дітей (І. Звєрєва, І. Ковчина, Г. Лактіонова, Л. Пірог, Ж. Петрочко, Т. Піддубна, Є. Рибінський та ін.).

Мета статті – здійснити спробу аналізу стану соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в аспекті їх правової соціалізації.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать результати сучасних наукових досліджень, правова соціалізація – це тривалий процес створення системи правових аксіолантів, що детермінують громадські орієнтири, соціальні настанови та норми суспільного поводження людини. Правова соціалізація обумовлюється соціокультурним середовищем буття індивіда. Її провідною функцією визначається формування системоутворюючої ціннісно-змістовної компоненти правосвідомості, завдяки якій суб'єкт має можливість успішно долучитися до соціального простору [4, 59].

Ефективність процесу правової соціалізації визначається широким колом відповідних чинників. На нашу думку, системно їх представляє російський науковець А. Столяренко, виокремлюючи групи соціально-педагогічних факторів у широкому розумінні: 1) власне педагогічні соціальні фактори; 2) педагогічно-значущі соціальні фактори [9].

За щільністю зв'язків зі специфікою проблем законності та правопорядку, соціально-педагогічні фактори правової соціалізації дослідник поділяє на: 1) фонові, 2) правові, 3) криміногенні та 4) кримінальні. Кожна із визначених груп факторів структурується на дві аналогічні підгрупи: педагогічно значущі фактори та власне педагогічні фактори [9].

Відповідно до визначеної вище мети нашої статті, ми не претендуємо на охоплення аналізом усієї системи соціально-педагогічних факторів правової соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сучасній Україні, а вважаємо за необхідне здійснити спробу дослідити питання впливу на досліджуваний процес власне педагогічних соціальних факторів.

Уточнимо, що під власне педагогічними соціальними факторами процесу правової соціалізації розуміються педагогічна підсистема правової сфери суспільства, народна педагогіка, система загальної та професійної освіти, система правового виховання населення, педагогічні цілі, завдання, зміст, форми й методи педагогічних систем і процесів, особистість і

діяльність учителів, викладачів і інших працівників освітніх установ, педагогічне спілкування, педагогічний вплив, педагогічні умови тощо [9].

В аспекті окресленого завдання, насамперед, вважаємо за необхідне зазначити, що останнім часом спостерігаються позитивні зрушення щодо забезпечення соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. А саме:

1. Удосконалюється правова база зазначеного процесу:

– спільним наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту та Міністерства соціальної політики від 10.09.2012 № 995/557, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 20 вересня 2012 року за № 1629/21941, затверджено нове Положення про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [7].

– за дорученням Президента України, у 2012–2013 роках триває процес розробки й затвердження регіональних програм забезпечення житлом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Проте, станом на 4 грудня 2012 року, відповідні програми затверджені лише в половині областей України, а кошти на їх реалізацію передбачені лише у восьми з них [2].

2. Посилюється контроль держави за виконанням організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [8].

Зазначене свідчить про наявність поступу в напряму поліпшення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб з їх числа в цілому, а також про посилення контролю за захистом їх прав на: освіту, проживання в безпечному фізичному й психічному середовищі, бути вислуханими та почутими; шанобливе ставлення до їх особистості й почуттів, серйозне та уважне ставлення до їх проблем, допомогу, забезпечення житлових прав та ін.

Водночас, у системі соціальної взаємодії дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, залишається неподоланим розрив між досвідом повсякденності та системою задекларованих правових норм, правових інститутів. Зокрема:

– у сучасній системі освіти України наявні факти дискримінації дітей – учнів і випускників інтернатних закладів – за станом здоров’я та соціальним походженням: «Незважаючи на пряму заборону закону (стаття 18 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування»), у

більшості областей дотепер зазначають у назвах загальноосвітніх шкіл-інтернатів категорії вихованців за ознаками соціального походження або стану здоров'я. … Атестат про освіту випускників цих закладів має містити виключно інформацію про рівень освіти, і жодним чином у ній не має бути інформації про стан здоров'я дитини або соціальний стан сім'ї, в якій виховується ця дитина. Ця назва ставить тавро на все подальше життя дітей – випускників інтернатних закладів» [3];

– надання соціальних послуг дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, які виховуються в інтернатних закладах України, відбувається на безальтернативних засадах, є високою мірою формалізованим, підпорядкованим обмеженим умовам сучасної інтернатної структури. Внаслідок зазначеного «в інтернатах знаходяться різні категорії дітей: розумово відсталі, діти з фізичними вадами, діти, які залишилися без батьківського піклування. І … їм усім надається однаковий комплекс соціальних послуг» [6];

– у соціально-педагогічному середовищі інтернатних закладів досі широко розповсюджені факти насильства та, навіть, жорстокого поводження з вихованцями [1];

– гострими залишаються проблеми професійної освіти, працевлаштування й забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, житлом [2].

Зазначена ситуація загрожує продукуванням у цієї категорії дітей позиції розгубленості, нерозпізнавання або відчуження права як системи норм, що насаджуються штучно, не відповідають колективному й соціальному досвіду, а отже – є загрозливою в аспекті їх ефективної правової соціалізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, з метою аналізу питання правової соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, були вивчені власне педагогічні соціальні фактори досліджуваного процесу. Виявлений нами стан проблеми зумовлює необхідність:

– на законодавчому рівні – розробки проекту Постанови Кабінету Міністрів України Про порядок здійснення соціального супроводу осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

– на рівні наукових досліджень – обґрунтувати, розробити шляхи вдосконалення соціального супроводу осіб із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, особливо після їх випуску з інтернатних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналітичний звіт «Життєвий шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей» (за результатами соціологічного опитування) / О. М. Балакірєва, І. М. Чернін, О. М. Хмелевська та ін. – К. : Український Інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка, Фонд Ріната Ахметова «Розвиток України», Український центр соціальних реформ, 2010. – 106 с.

2. Виступ Президента на Всеукраїнській нараді з питань захисту прав дитини [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.president.gov.ua/news/26235.html.

3. Виступ Уповноваженого Президента України з прав дитини на нараді щодо соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, яка проводилась Міністерством освіти і науки, молоді та спорту [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.president.gov.ua/news/22919.html?PrintVersion.

4. Гуляихин В. Н. Решение проблемы правовой социализации воспитанников интернатных учреждений на основе компетентностного подхода [Электронный ресурс] / В. Н. Гуляихин, С. В. Широ // Вестник Волгоградского государственного университета. – Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2011. – № 3. – С. 59–64. – Режим доступа :
http://new.volsu.ru/upload/medialibrary/7c2/5_wblwqaahmuliyhss_wvxzijjd.pdf.

5. Петрочко Ж. В. Теорія і практика соціально-педагогічного забезпечення прав дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ж. В. Петрочко ; Ін-т пробл. виховання . – К., 2011. – 44 с.

6. Покинуті діти: що приховують зачинені двері інтернатів [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://pravo.prostir.ua/?news=1922&lang=ukr.

7. Положення про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon.nau.ua/doc/?code=z1278-04.

8. Роль прокурора щодо захисту прав дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.gp.gov.ua/ua/actual.html?_m=publications&_t=rec&id=121154.

9. Столяренко А. М. Юридическая педагогика: курс лекций / А. М. Столяренко. – М. : Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ» ; Издательство «ЭКМОС», 2000. – 496 с.

РЕЗЮМЕ

О. М. Полякова. К вопросу о правовой социализации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

Статья посвящена проблеме правовой социализации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, которые воспитываются в интернатных учреждениях. Основываясь на системном понимании социально-педагогических факторов процесса правовой социализации, автор, в соответствии с предметом исследования, предпринимает попытку анализа такого их вида, как собственно педагогические социальные факторы. В выводах акцентируется необходимость усовершенствования процесса социального сопровождения детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, средствами оптимизации его законодательной базы и дальнейших научных исследований.

***Ключевые слова**: правовая социализация, дети-сироты, дети лишенные родительского попечения.*

SUMMARY

O. Poljakova. The question of law socialization of children-orphans and children deprived of parental care.

The article deals with the problem of legal socialization of children-orphans and children deprived of parental cares, which are brought up in institutions. Author is based on the systemic understanding of socio-educational factors of the process of legal socialization in accordance with the subject of study and attempts to analyze this kind of actual teaching social factors. In the conclusions the author emphasized the necessity of improving the process of social support for orphans and children deprived of parental care by optimization of its legal framework and further scientific research.

***Key words**: legal socialization, children-orphans, children deprived of parental care.*

УДК 373.015.31:502/504

С. В. Роман
Луганський національний університет

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОГО ВІДНОШЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Для підвищення ефективності формування еколого-гуманістичних цінностей школярів представляється перспективним методичне використання в педагогічному процесі всього комплексу різноманітних факторів (психолого-педагогічних механізмів, системи методологічних принципів, методів і прийомів), що забезпечують становлення гуманного відношення до природи, сприйняття її як самоцінності і як суб'єкту. Проаналізовано етапи, психологічні рівні, механізми пізнання особистістю навколишнього середовища і системи параметрів, яка дозволяє визначити ступінь сформованості в школярів суб'єктивного відношення до природи і є одним із критеріїв ефективності екологічного виховання.

***Ключові слова**: психолого-педагогічні основи, формування, суб'єктивне відношення до природи, еколого-гуманістичні цінності, шкільна освіта.*

Постановка проблеми. Аналіз наслідків невпинно зростаючого антропогенного впливу на довкілля доводить, що саме антропоцентрична екологічна свідомість як психологічна основа екологічно безграмотних дій людини в довкіллі, результатом якої є ініційовані нею численні екологічні кризи і навіть екологічні катастрофи, призвела сьогодні до необхідності створення нової системи взаємодії людини і природи, основою якої має бути ідея стійкого екологічно безпечного коеволюційного розвитку суспільства і природи. Оскільки саме визнання, усвідомлення та дотримання особистістю вимог взаємозалежного, взаємообумовленого шляху розвитку цивілізації і природи є сьогодні єдиною можливою умовою збереження самої людини як біологічного виду: йдеться про необхідність визначення найбільш важливих напрямків підготовки молодого покоління до екологічно доцільної діяльності в довкіллі. Серед них пріоритетним є

створення психолого-педагогічних умов для ефективного усвідомлення школярами аксіологічної значущості знань про проблеми навколишнього середовища та можливі шляхи їх розв'язання, формування ціннісних орієнтацій і, відповідно, стійких переконань та мотивів екологічного змісту, умінь та навичок з охорони природи.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема дослідження психологічних механізмів взаємодії людини з довкіллям, зі світом природи залишається однією з центральних у процесі розробки психологічних основ сучасної екологічної освіти і є об'єктом психологічних досліджень С. Дерябо, О. Лазурського, Б. Ліхачова, Г. Шейніс, В. Ясвіна та ін. Під чакс розгляду підходів до екологічної освіти, особливо необхідно, наголошує І. Бєлавіна, акцентувати увагу на комплексному підході, єднанні, інтеграції в розв'язанні задач психології і педагогіки [1, 128]. Кардинальні рішення у сфері психолого-педагогічної діяльності щодо розвитку екологічної свідомості «лежать у принциповій зміні характеру відношень людини до природи, у зв'язку з чим особливого значення набуває пошук механізмів і засобів перебудови сфери мотивації і потреб особистості, відповідних настанов і цілей у її перетворювальній діяльності, у практичній взаємодії з природною сферою, виробленні готовності до певного її розуміння» [13, 12]. На переконання Д. Кавтарадзе, необхідно «повернутися до природи» у смислі почуття, враження, розуміння нероздільності з нею, і це являє найбільш складну виховну задачу.

Мета статті – проаналізувати доцільнісь методичного використання у процесі викладання шкільного курсу хімії комплексу різноманітних факторів (психолого-педагогічних механізмів, системи методологічних принципів, методів і прийомів), що забезпечують становлення гуманного відношення до природи, сприйняття її як самоцінності і як суб'єкту; характеристика етапів, психологічних рівнів, механізмів пізнання особистістю навколишнього середовища і відповідної системи параметрів, яка дозволяє визначити ступінь сформованості у школярів суб'єктивного відношення до природи, що є одним із критеріїв ефективності екологічного виховання.

Виклад основного матеріалу. Важливу роль у формуванні відношення людини до природних об'єктів має характер стимулів, що поступають від об'єктів природи і забезпечують формування до них стійкого емоційного відношення (симпатії або неприязні). С. Дерябо запропонував для визначення таких стимулів термін «психологічний релізер», щоб підкреслити різницю з просто «релізером» (від англ. release – вивільняти, спускати), який К. Лоренц вперше запропонував і використав в

етології [19]. У залежності від того, на які сенсорні системи діють зазначені стимули, їх можна класифікувати на візуальні, аудіальні, тактильні, нюхово-смакові. Особливе положення серед природних релізерів мають поведінкові (вітальні) стимули, що поступають при демонстрації природним об'єктом певних форм поведінки, пов'язаних із життєдіяльністю, і викликають у людини відповідний емоційний відгук.

Природні об'єкти, що забезпечують дію релізерів, які викликають позитивні відчуття і емоції, стають привабливими для людини. Н. Обозов підкреслює, що привабливість «є внутрішнім стимулом для встановлення відносин. (…) Стійке переживання позитивних настанов по відношенню до привабливості особистості переходить у готовність до певного типу взаємодії з нею» [14, 85].

Важливу роль у формуванні відношення до природного об'єкту відіграє його зустрічна активність при взаємодії з людиною, без якої воно не зможе стати саме взаємодією, залишаючись лише актом впливу людини на природний об'єкт. Отже, під час безпосередньої взаємодії з природним об'єктом, людина, виконуючи низку дій у відношенні до нього, чекає будь-яких відповідних проявів, які можна сенсорно зафіксувати, – антропоморфної (поведінкова реакція), морфологічної (зміна обліку) або фізіологічної відповіді (функціональні зміни). Сензитивність, сприймання людиною «відповідей», по суті, означає володіння мовою спілкування з природними об'єктами. «Відповіді» природних об'єктів можуть бути як позитивними, тобто спрямованими на укріплення контакту, так і негативними, тобто спрямованими на уникнення цього контакту. Ситуації, коли «відповідь», яку очікувала людина, не підкріплюються позитивними емоціями, є свого роду «кризовими точками» взаємодії, й запускають або механізм рефлексії, або – раціоналізації.

Взаємодія з природними об'єктами може стимулювати людину до аналізу своїх особистісних особливостей, емоційних реакцій, поведінки по відношенню до цього природного об'єкту. Подібний рефлексивний аналіз як наслідок взаємодії з природою обумовлює моральний самоконтроль особистості, тобто совість. «Екологічна совість» спонукає людину самостійно формулювати для себе моральні зобов'язання по відношенню до об'єктів природи, вимагати від себе їх виконання і проводити самооцінку здійснюваних учинків. Така совість може виявлятися як у формі раціонального усвідомлення морального значення виконуваних дій («когнітивна совість»), так і у формі емоційних переживань типу «докорів сумління» («емоційна совість»). У результаті рефлексії людина, наприклад,

може зробити висновок про те, що для успішної взаємодії з природними об'єктами їй недостатньо знань, що стимулює, зокрема, її пізнавальну активність у відповідній галузі. Однак замість рефлексії може відбутися і раціоналізація негативної по відношенню до природних об'єктів поведінки як механізму психологічного захисту людини, самовиправдання, раціонального обґрунтування вчинку в ситуаціях протиріччя між поведінкою і моральними нормами [18, 6–8].

Отже, у процесі сприйняття природних об'єктів і взаємодії з ними можуть проявлятися такі феномени міжособистісного сприйняття, як ідентифікація і емпатія. У соціальній психології ідентифікація у загальному вигляді розуміється як ототожнення індивідом себе з іншими, безпосереднє переживання суб'єктом того чи іншого ступеню тотожності з об'єктом. Роль ідентифікації у процесі взаємодії з природними об'єктами полягає у забезпеченні людини кращої орієнтації в них, можливості моделювати їхні характерні стани і вітальні прояви [10].

У якості механізму, що актуалізує настанови особистості, розглядається емпатія, яка розуміється як «здатність людини емоційно відкликатися на переживання іншого, будь то людина, тварина чи антропоморфізований об'єкт», причому «у реальному житті емпатійні переживання можуть бути реакцією не тільки на наявні, але й уявні переживання інших (…) котрих індивід не сприймає безпосередньо» [3]. Завдяки механізмам ідентифікації і емпатії, результатом сприйняття природного об'єкту може стати симпатія до цього об'єкту, тобто стійка внутрішня прихильність. Симпатія спонукає людину до подальшої взаємодії з цим природним об'єктом, наданню йому уваги, допомоги та ін.

У процесі взаємодії з природним об'єктом важливе значення має також, чи сприймає людина його як «суб'єкт» чи як «об'єкт», тобто становить інтерес суб'єктність природних об'єктів в аспекті її відображення особистістю; така суб'єктність моделюється людиною, приписується нею. Цей процес був названий С. Дерябо суб'єктифікацією (суб'єкт + …фікація – від лат. *facio* – роблю, створюю). Суб'єктифікація – це наділення об'єктів світу суб'єктністю, тобто властивостями, якостями і функціями суб'єкту, в результаті чого вони відкриваються свідомості людини як суб'єкти [4].

Г. Пустовіт визначив і охарактеризував етапи формування суб'єктивного ставлення особистості до природи: перший – накопичення елементарного досвіду та знань взаємодії з навколишнім світом, усвідомлення його ролі і значення у власному житті, житті близьких людей, а головне – поступове формування уявлення про місце свого *Я* в ньому;

другий – визначення сукупності й характеру власних потреб, їх ієрархії у свідомості особистості і, як результат, у пошуку та побудові алгоритму власної діяльності з їх задоволення; третій – визначення об'єктів (сукупності об'єктів) або явищ природного (соціоприродного) середовища, які за переконанням особистості можуть задовольняти їх потреби; четвертий – усвідомлення об'єктивних зв'язків між об'єктами природи і власними потребами і на основі їх аналізу визначення можливих шляхів задоволення цих потреб; п'ятий – аналіз ефективності результатів діяльності в навколишньому середовищі із задоволення власних потреб та визначення подальшої перспективи взаємодії з його об'єктами з метою задоволення потреб вищого, порівняно з уже досягнутими, рівня потреб особистості. Важливим у цих процесах є прийняття, а в подальшому дотримання особистістю під час діяльності в довкіллі екологічно доцільних рішень, які б забезпечували максимальне задоволення потреб особистості, не шкодячи довкіллю [16, 3–4].

За такого підходу до проблеми необхідним для розуміння психолого-педагогічних закономірностей формування основних параметрів суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища є визначення й характеристика їх сутнісних ознак. Так, С. Дерябо в першу групу параметрів (базових параметрів) виділив наступні: *широта* – є показником того, в яких саме об'єктах і явищах природи відбиті потреби; *інтенсивність* – є показником того, наскільки ці потреби є значущими для особистості, та у яких сферах (перцептивно-афектній, когнітивній, практичній, поступальній) і в якому ступені проявляється суб'єктне відношення; *усвідомлення* – є показником того, якою мірою особистістю усвідомлюється відбиття потреб в об'єктах і явищах природи; *стійкість* – показник стабільності суб'єктивного відношення в часі; *модальність* – якісно-змістова характеристика суб'єктного відношення, яка може бути чотирьох типів: об'єктно-прагматична, об'єктно-непрагматична, суб'єктно-прагматична, суб'єктно-непрагматична.

На більш високому рівні аналізу, при розгляді відношення до природи в контексті всього внутрішнього світу особистості, С. Дерябо пропонує використовувати низку інших – другого роду – параметрів: *емоційність* – показник того, наскільки дане відношення може бути раціонально контрольованим; *узагальненість* – це показник сформованості відношення не тільки до певних об'єктів або явищ, але й до їх груп; *домінантність* – показник місця і значення даного відношення в системі цінностей особистості, а отже, в її внутрішньому світі;

когерентність – показує, чи є дане відношення чимось уособленим у внутрішньому світі особистості або воно тісно з ним пов'язано, високо інтегровано в нього; *принципіальність* – показник взаємозв'язку відношення з усім комплексом морально-етичних принципів і екологічних правил, прийнятих особистістю, і готовності відстоювати його при чиненні тиску; *свідомість* – показник сформованості позиції особистості як суспільного суб'єкту (така позиція передбачає інтеграцію даного відношення з усіма іншими і прояву його в активній свідомій соціальній вибірковості поведінки особистості) [5].

Запропонована С. Дерябо система параметрів дозволяє визначити ступінь сформованості у школярів суб'єктного відношення до природи, що є одним із критеріїв ефективності екологічного виховання. Таким чином, для підвищення ефективності формування еколого-гуманістичних цінностей школярів представляється перспективним методичне використання в педагогічному процесі всього комплексу різноманітних факторів, що забезпечують становлення гуманного відношення до природи, сприйняття її як самоцінності і як суб'єкту.

У результаті вивчення комплексу психологічних механізмів сприйняття природних об'єктів і взаємодії з ними може бути побудована своєрідна «психологічна матриця», яка дозволяє «накласти» на неї відповідну «педагогічну кальку», тобто систему методичних принципів, методів і прийомів, цілеспрямовано розроблених у відповідності з тими чи іншими психологічними феноменами, що проявляються у процесі взаємодії людини з тваринами і рослинами. Це дозволяє встановити динамічну відповідність педагогічного процесу екологічної освіти психологічному процесові розвитку відносин особистості до природи. До зазначених методологічних принципів відносяться: принцип орієнтації на потенціал стимулів, які поступають від природних об'єктів, – актуалізує, «включає» певні психологічні механізми розвитку екологічної свідомості; принцип формування образів – регулює використання методів, за допомогою яких формується система екологічних уявлень; принцип суб'єктизації – виховує суб'єктивне ставлення до природних об'єктів; принцип коактивності зі світом природи – встановлює стратегію і технологію екологічної діяльності [9, 9].

Наведені методологічні принципи корелюють з психологічними рівнями пізнання учнями навколишнього середовища [15, 131–145]: перший рівень – усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності, оцінки форм, структури, кольору,

окремих елементів цілого тощо; другий рівень – усвідомлення особистістю свого місця і ролі в навколишньому середовищі (як єдиній цілісній соціоприродній системі), своєї діяльності і поведінки в довкіллі відповідно до моральних, історично визнаних ментальних норм взаємодії з об'єктами природи, оцінки цієї поведінки і діяльності згідно з їх екологічною доцільністю; третій рівень – формування стурбованості про стан довкілля як однієї з найважливіших моральних та етичних характеристик у ставленні особистості до довкілля; четвертий рівень – усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище в цілому чи екологічний стан окремих природних об'єктів (оцінюючи з позиції сформованої системи особистісних цінностей та суспільно-моральних норм) безпосередньо впливають на формування її як особистості, члена певної громади і як результат проявляються в поведінці і діяльності у довкіллі, спрямованих на збереження природи.

Вищезазначені методологічні принципи регулюють використання в педагогічній практиці наступних методів для формування екологічної особистості [6, 319–345]: *екологічної лабілізації* (від лат. labilis – нестійкість) – недоцільності традиційних технологій екологічної діяльності; *екологічних асоціацій* (від лат. associatio – поєднання) – встановлення зв'язку між природними образами; *художньої репрезентації природних об'єктів* (від англ. representation – представляти) – відображення природних об'єктів у творах мистецтва; *екологічної ідентифікації* (від лат. identificare – ототожнення) – порівняння людини з певним природним об'єктом; *екологічних експектацій* (від англ. expectation – чекання) – психологічного навіювання на зустріч з природою; *екологічної емпатії* (від гр. empatheia – співчуття) – співчуття природному об'єктові; *екологічної рефлексії* (від лат. reflexio – відбиття) – погляд на власні екологічні дії збоку; *екологічної ритуалізації* (від англ. ritual – обряд) – організації екологічних обрядів; *екологічної турботи* – педагогічного посилення екологічної активності особистості, спрямованої на подання допомоги і сприяння природним об'єктам, особливо у важких для них ситуаціях.

Методична реалізація даних принципів і методів уявляється С. Дерябі і В. Ясвіну [17], М. Воронюк [2] ефективною в умовах еколого-психологічного тренінгу – комплексної форми екологічної освіти, заснованої на методології соціально-психологічного тренінгу і спрямованої на корекцію екологічної свідомості його учасників (методика тренінгу наведена авторами в зазначених роботах). Доречно тут буде зазначити, що недостатньо розробленим у вихованні школярів є питання формування елементів

психологічної грамотності (основ екологічної психології), уявлень про стратегії прийняття рішень, вмінь рефлексивно-оцінювальних дій, свідомої проробки внутрішньоособистісних конфліктів (між *Я* – як частини природи і *Я* – як частини суспільства, де обидва *Я* однаково мої; між *Я* – суспільним і *Я* – особистісним; антропоцентризмом – біоцентризмом; екоцентризмом – егоцентризмом), прийняття усвідомлених рішень на стику екологічних, економічних і соціальних інтересів.

Психологічні проблеми освоєння норм екологічної етики пов'язані з тим, що слідування ним, на відміну від традиційних етнокультурних цінностей, не приводить до задоволення базових матеріальних потреб особистості «тут і зараз», а інколи навіть й обмежує їх. Тому необхідно враховувати, що екологічні процеси носять ймовірнісний характер, їх наслідки є відстроченими в часі, віддаленими у планетарному просторі, важко охоплюваними свідомістю [7, 30–33]. Високу ефективність свідомого позиціонування особистості в еколого-етичних питаннях і застосування вмінь вирішення ціннісних конфліктів Д. Єрмаков і Г. Петрова [8], Н. Марфенін [12] убачають не стільки у представленні учням готових прикладів вирішення протиріч екологічних, економічних і соціальних цінностей в історії, науці, культурі та їх наслідків, скільки в набутті творчого досвіду вибору в практичних діях в умовах принципової невизначеності майбутнього, коли важливим є переживання відповідних відчуттів, проходження свого шляху розвитку, одержання внутрішньоособистісного психологічного результату, який не може бути ніким оцінений зі сторони.

Слід також зауважити, що в сучасних умовах, коли окрім негативного інформаційно-психологічного впливу актуальною є проблема шкідливої дії хімічних речовин на довкілля і здоров'я людини, екологічна особистість повинна бути, насамперед, безпечною особистістю, а хімічні знання, на наше переконання, неодмінно стати важливою складовою загальної культури людини, основою безпечного особистісного її розвитку та формування еколого-гуманістичних цінностей. Безпечна особистість концептуально може бути визначена як людина, яка будує своє життя у контексті єдності з суспільством і природою, реалізує свій потенціал, свої ідеали і прагнення за допомогою сформованої системи смислової регуляції життєдіяльності, а також володіє готовністю до забезпечення безпеки і здатна підтримувати свою безпеку за рахунок перетворення небезпек у фактор власного розвитку.

Наповнення конкретним змістом моделі такої особистості доцільно здійснювати на основі чотирьох підходів до забезпечення безпеки

людини – запобіжного, освітнього, особистісно-розвивального, творчого. Дані підходи «висвітлюють» чотири ракурси безпеки (усунення небезпек; захищеність – готовність; психологічна стійкість; мінімізація створюваних небезпек) і виходять з різних основ: людина – об'єкт безпеки (перший підхід), суб'єкт безпеки (другий), суб'єкт життя і розвитку (третій і четвертий). Формуючи готовність до самозабезпечення безпеки, ми переходимо від запобіжних заходів до підвищення захищеності суб'єкта, а піклуючись про розвиток особистості – до профілактики (по відношенню до створюваних небезпек) і творенню (по суті).

Співвідносячи ці судження з моделлю безпечної особистості, Н. Лизь пропонує представити внутрішній (психологічний) зміст розвитку такої особистості як переосмислення себе (переорієнтацію свого місця і ролі) в системах «людство» і «природа» з позиції безпеки (збереження і розвитку) себе і цих систем. А основним педагогічним (зовнішнім) змістом, що відповідає організації процесів розуміння себе і світу, а також переосмислення себе в різних системах, є актуалізація і розвиток суб'єктних якостей особистості (суб'єкта пізнання, самопізнання, життєдіяльності) в контексті ідей безпеки і відповідної предметно-змістової ціннісно-насиченої педагогічної взаємодії. Цей зміст утілюється в процесі педагогічної взаємодії (спілкування) і технологічно передбачає проходження наступних етапів: рефлексії суб'єктності, рефлексії досвіду, пізнавального етапу, етапів осмислення і смислотворення [11].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, процес формування екологічної особистості має кілька етапів. На першому етапі відбувається її *лабілізація*, в результаті якої людина починає переконуватися в неадекватності своїх об'єктно-прагматичних стратегій екологічної поведінки, сприймати їх як особистий неуспіх, у неї з'являються бажання і готовність до засвоєння нових стратегій і відповідних технологій. На другому етапі в процесі екологічної діяльності освоюються *адекватні технології* взаємодії з природними об'єктами. У результаті відбувається переосмислення суспільно вироблених уявлень про екологічну доцільність, причому особистість набуває відповідних операційних засобів для реалізації свого нового ставлення. На другому етапі складаються передумови для переходу від однобічного впливу на природу до взаємодії з нею: реакції природних об'єктів на активність особистості починають інтерпретуватися як «відповіді природи», що через механізм рефлексії коригують поводження з природою. Нарешті, на третьому етапі в результаті *суб'єктизації* природні об'єкти починають осмислюватись і

сприйматися як рівноправні партнери по взаємодії. Людина перестає сприймати себе як таку, що стоїть над природою, а відчуває себе її частиною. Саме така особистість і є екологічною [9, 10–11].

Аналіз розглянутих досліджень підтверджує доцільність методичного використання в педагогічному процесі комплексу різноманітних факторів (психолого-педагогічних механізмів, системи методологічних принципів, методів і прийомів), що забезпечують становлення гуманного відношення до природи, сприйняття її як самоцінності і як суб'єкту. На основі характеристики етапів, психологічних рівнів, механізмів пізнання особистістю навколишнього середовища і відповідної системи параметрів, яка дозволяє визначити ступінь сформованості у школярів суб'єктивного відношення до природи і є одним із критеріїв ефективності екологічного виховання, у своєму дослідженні ми в подальшому розроблятимемо педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белавина И. Г. Психологический поход к формированию экологической культуры / И. Г. Белавина // Мир психологии. – 1998. – № 2. – С. 121–131.

2. Воронюк М. Екологічне виховання учнів засобами «глибинної екології» / М. Воронюк // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 6. – С. 15–17.

3. Гаврилова Т. П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т. П. Гаврилова // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – С. 123–124.

4. Дерябо С. Д. Антропоморфизация природных объектов / С. Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 61–69.

5. Дерябо С. Д. Параметры субъективного отношения к природе как критерий эффективности экологического образования / С. Д. Дерябо // Мир психологии. – 1998. – № 2 (14). – С. 109–121.

6. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология : учеб. пособие для студ. вузов / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.

7. Дзятковская Е. Н. Экологическая этика: проблемы экологического воспитания / Е. Н. Дзятковская // Педагогика. – 2012. – № 4. – С. 27–34.

8. Ермаков Д. С. Обучение школьников решению экологических проблем: психологический аспект / Д. С. Ермаков, Г. Д. Петрова // Журнал прикладной психологии. – 2005. – № 2–3. – С. 49–55.

9. Коденко Я. Формування особистості учня засобами екології / Я. Коденко // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 6. – С. 7–11.

10. Кричевский Р. Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская // Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – С. 92–122.

11. Лызь Н. А. Развитие безопасной личности: психолого-педагогический подход / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2006. – № 4. – С. 68–75.

12. Марфенин Н. Н. Чему и как учить для устойчивого развития / Н. Н. Марфенин // Экология и жизнь. – 2011. – № 8. – С. 9–16.

13. Научная проблема: «Человек и среда обитания» : [от ред. колл.] // Мир психологии и психология в мире. – 1995. – № 2 (3). – С. 12–13.

14. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Педагогика, 1981. – С. 80–90.

15. Основи загальної психології / за ред. С. Д. Максименка. – К. : НВЦ «Перспектива», 1988. – 256 с.

16. Пустовіт Г. Формування особистісного ставлення учнів до природи у психолого-педагогічному контексті / Г. Пустовіт // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 3–6.

17. Ясвин В. А. Методика проведения эколого-психологического тренинга / В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо // Школа здоровья. – 1995. – № 2. – С. 114–121.

18. Ясвин В. А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования / В. А. Ясвин // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 3 – 14

19. Lorenz K. The comparative method in studding innate behavior patterns / K. Lorenz // Sym. Soc. Exp. Biol. – 1950. – Vol. 4. – P. 221–268.

РЕЗЮМЕ

С. В. Роман. Становление субъективного отношения школьников к природе в психолого-педагогическом контексте формирования эколого-гуманистических ценностей.

Для повышения эффективности формирования эколого-гуманистических ценностей школьников представляется перспективным методическое использование в педагогическом процессе всего комплекса разнообразных факторов (психолого-педагогических механизмов, системы методологических принципов, методов и приемов), обеспечивающих становление гуманного отношения к природе, восприятия ее как самоценности и как субъекта. Проанализированы этапы, психологические уровни, механизмы познания личностью окружающей среды и система параметров, которая позволяет установить степень формирования у школьников субъективного отношения к природе, и является одним из критериев эффективности экологического воспитания.

***Ключевые слова**: психолого-педагогические основы, формирование, субъективное отношение к природе, эколого-гуманистические ценности, школьное образование.*

SUMMARY

S. Roman. Formation of the subjective relation of school children to the nature in psyhology-pedagogical context of formation of ekology-humanistic values.

For increase of efficiency of formation of ecology-humanistic values of school children methodical use in pedagogical process of all complex of various factors (psychology-pedagogical mechanisms, system of the methodological principles, methods and receptions), providing formation of the humane relation to the nature, its perceptions as worthiness's and as subject is represented perspective. A stage, psychological levels, knowledge mechanisms by the identity of environment and system of parameters which allows establishing a formation step at school children of the subjective relation to the nature are analyzed, and is one of criteria of efficiency of ecological education.

***Key words**: psychology-pedagogical bases, formation, subjective relation to the nature, ecology-humanistic values, school education.*

УДК 37.036:371.13:78.01

Л. В. Сєрих
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА УЧНІВ ОСНОВНОЇ ТА СТАРШОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито результати експерименту відповідно теми дослідження. За розробленими анкетами було виявлено ступінь розуміння учнями сутності різних видів і жанрів мистецтва, ступінь ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін. Опитувані висловлювали своє ставлення з приводу достатньої кількості предметів, що вивчаються в їхньому класі для підвищення їх рівня культурологічного світогляду. Визначено рівень сприймання особистості педагога учнями в навчально-виховному процесі, що безпосередньо впливає на формування естетичного середовища учня. Сформульовано проміжні підсумки дослідження, результати відображені в таблицях.

Ключові слова: *естетичне середовище, дисципліни мистецького циклу, види мистецтва, жанри мистецтва, учні основної та старшої школи.*

Постановка проблеми. У Сумській області проводиться дослідження за темою «Теоретико-методологічні засади формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 114 «Про забезпечення Положення про експериментальний навчальний заклад» [1] та наказу Управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 22.12.11 № 963 [2] на базі Михайлівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. Лебединської районної ради, Капустинської загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. Липоводолинської районної ради, Сумських спеціалізованих шкіл І–ІІІ ст. №9 та № 17, Лебединської загальноосвітньої школи І–ІІІ ст. № 3 Лебединської міської ради, Путивльського районного Будинку школяра, Палацу дітей та юнацтва Сумської міської ради.

Метою статті – розкрити попередні результати експерименту, а саме, визначити ступінь розуміння учнями сутності різних видів та жанрів мистецтва, рівня ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін та визначити рівенб сприймання особистості педагога учнями в навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Формуючи естетичне середовище, проводилась кропітка діагностична робота. Для учнів основної та старшої школи було розроблено анкети: № 4 для виявлення розуміння учнями сутності різних видів та жанрів мистецтва, № 6 для визначення рівня ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін, № 7 для визначення рівня сприймання учнями особистості педагога в навчально-виховному

процесі (особистість педагога також впливає на формування естетичного середовища учня).

Були опитані учні п'ятих та дев'ятих класів. Підведемо підсумки опитування. Подаватимемо окремо групи респондентів дев'ятих та п'ятих класів, експериментальних та контрольних груп. В анкеті № 4 були сформульовані дванадцять запитань: *Що Вас більше всього приваблює в художніх творах? Що Вас приваблює у творах музичного мистецтва? Які Ви знаєте засоби виразності архітектури? Які Ви знаєте виражальні засоби живопису? Які Ви знаєте виражальні засоби графіті? Як, на Вашу думку, впливає на виховання комп'ютерна графіка? Чи вважаєте Ви комп'ютерну графіку видом візуального мистецтва? Які є засоби виразності сценічного мистецтва? Які Ви знаєте засоби виразності музики? Які є засоби виразності хореографічного мистецтва? Чи вважаєте Ви дискотеку хореографічним видом мистецтва? Чи вважаєте Ви дефіле видом мистецтва?*

Респонденти мали відповісти на запитання й записати відповіді у трьох вільних рядках. Класифікували відповіді за трьома показниками, наскільки учень: а) глибоко розуміє зміст питання; б) частково розуміє; в) не розуміє.

Таблиця 1

Визначення розуміння учнями сутності різних видів та жанрів мистецтва (ЕГ) (Констатувальний етап) (5 клас)

Питання Відповіді	**1**		**2**		**3**		**4**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	32	*38,6*	26	*31,3*	4	*4,8*	18	*21,6*
в)	26	*31,3*	26	*31,3*	23	*27,7*	20	*24,2*
с)	25	*30,1*	31	*37,4*	56	*67,5*	45	*54,2*
Разом	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*
Питання Відповіді	**5**		**6**		**7**		**8**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	9	*10,8*	36	*43,4*	34	*41*	14	*16,8*
в)	20	*24*	7	*8,4*	3	*3,6*	32	*38,6*
с)	54	*65,2*	40	*48,2*	46	*55,4*	37	*44,6*
Разом	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*
Питання Відповіді	**9**		**10**		**11**		**12**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	12	*15,5*	7	*8,4*	34	*40*	28	*34*
в)	37	*44,5*	38	*45,8*	5	*6*	5	*6*
с)	34	*40*	38	*45,8*	44	*54*	50	*60*
Разом	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*

В опитуванні брали участь 4 експериментальні (далі ЕГ) і 2 контрольні (далі КГ) групи, остаточну кількість даних відповідей показуємо в таблицях 1, 2 у загальній кількості опитуваних та у відсотках.

Таблиця 2

Визначення розуміння учнями сутності різних видів та жанрів мистецтва (КГ) (Констатувальний етап) (5 клас)

Питання Відповіді	**1**		**2**		**3**		**4**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	15	*38,6*	12	*31,3*	2	*4,8*	8	*21,6*
в)	12	*31,3*	12	*31,3*	10	*27,7*	10	*24,2*
с)	11	*30,1*	14	*37,4*	26	*67,5*	20	*54,2*
Разом	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*
Питання Відповіді	**5**		**6**		**7**		**8**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	4	*10,8*	16	*43,4*	15	*41*	6	*16,8*
в)	9	*24*	3	*8,4*	1	*3,6*	14	*38,6*
с)	25	*65,2*	19	*48,2*	22	*55,4*	18	*44,6*
Разом	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*
Питання Відповіді	**9**		**10**		**11**		**12**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	6	*15,5*	4	*8,4*	16	*40*	13	*34*
в)	17	*44,5*	17	*45,8*	2	*6*	2	*6*
с)	15	*40*	17	*45,8*	20	*54*	23	*60*
Разом	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*

В експериментальні групи були об’єднані учні загальноосвітніх навчальних закладів основної та старшої школи, загалом 83 учні 5 класів та вихованці гуртків «Ізостудія», «Мозаїка» позашкільних навчальних закладів (Сумського Палацу дітей та юнацтва та Путивльського районного будинку школяра), що становить 38 вихованців основного рівня. 38,6% респондентів ЕГ та КГ розуміють, що більше всього їх приваблює в художніх творах, розуміють зміст твору, їх образні вислови, метафори тощо. Переважна більшість вихованців гуртків (22; 18) та учнів основної та старшої школи (26; 20) не знають засобів виразності архітектури та живопису, називають безглузді речі. До засобів виразності живопису відносять фарби, пензлі тощо. До засобів виразності графіки, а саме графіті відносять балончик із фарбою. Це свідчить про те, що викладання мистецтва у 1–4 класах даних експериментальних і контрольних груп відбувалося на неналежному рівні.

Більшість респондентів як експериментальних, так і контрольних груп не знають, що таке комп’ютерна графіка і як вона впливає на естетичне

виховання людини. Не знають засобів виразності сценічного мистецтва 37 респондентів ЕГ та 18 респондентів КГ, що становить близько 50% загальної кількості респондентів. Не знають засобів виразності музики 34 респонденти ЕГ, а це учні загальноосвітніх навчальних закладів і 15 вихованців ПНЗ – респонденти КГ. Засобів виразності хореографічного мистецтва не знають 38 респондентів ЕГ та 17 респондентів КГ. Це загалом становить близько 46% всіх опитаних. Внаслідок того, що респонденти не усвідомлюють засоби виразності хореографічного мистецтва, спрощено мистецтва танцю, то більшість з них, а саме, 44 учні ЕГ та 20 вихованців ПНЗ, респондентів КГ уважають дискотеку видом мистецтва, більше того ці ж респонденти відносять дефіле також до виду мистецтва.

Оскільки опитування за попередньою анкетою показало, що більшість опитуваних не знають видів та жанрів мистецтва, то була проведена наступна анкета, де учні висловлювали своє ставлення до вивчення шкільних дисциплін. Було розроблено 7 запитань, на перші два *(Чи вважаєте Ви, що сучасний учень має бути освіченою, всебічно розвиненою особистістю? Чи є головними культура й освіта у Вашому житті?)* учні мали відповісти: *«так», «ні», «не зовсім»*, далі висловити думку про те, який, на їх думку, займає місце предмет мистецтва і чи пов'язаний цей предмет з історією, мовою, літературою, а саме (яке місце): головне; основне, але не головне; останнє; провідне; тимчасове; проміжне.

Відповідаючи на четверте запитання, опитувані висловлювали своє ставлення до того, чи достатньо вивчається предметів у курсі їх класу для підвищення рівня їх культурологічного світогляду. Якщо не вистачає, то респонденти вказували, яких предметів не вистачає та вносили власні пропозиції щодо їх уведення, запис робили на двох вільних рядках внизу.

Відповідь на п'яте запитання *«З яких видів мистецтв Ви відчуваєте потребу поглиблення знань?»* опитувані записували у трьох вільних рядках знизу, а от шосте запитання *«Які обставини, на Ваш погляд, впливають на визначення поняття прекрасного?»* було уточнене додатковими відповідями і учні мали вибрати відповідь з поданих 12-ти: *1) Епоха; 2) Національний фактор; 3) Расовий фактор; 4) Релігійна приналежність; 5) Мода; 6) Індивідуальні риси особистості; 7) Психологічні особливості особистості; 8) Природа; 9) Музична культура; 10) Етнічні традиції, цінності; 11) Матеріальне середовище; 12) Фізична спрямованість особистості.* Визначення і поняття, які були незрозумілі п'ятикласникам, учителі-експериментатори пояснювали перед заповненням анкети.

Сьоме питання «Визначте ознаки, які, на Вашу думку, найяскравіше визначають естетичний потенціал предмета?» було розташоване у таблиці, де респонденти мали потрібне підкреслити або додати у вільних рядках власне бачення естетичного потенціалу мистецтва.

Таблиця 3

Визначення рівня ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін

Предмети	Естетичний потенціал
Українська мова	Багатство мови Різноманітність висловів Красномовство Образність _____
Іноземна мова	Поетика Фонетичне забарвлення Етнокультура _____
Історія	Краса історичного Естетичні цінності різних епох, народів _____
Музична культура	Краса звуку Символ краси, гармонії, порядку Виконавча майстерність _____
Математика	Естетика числа Краса математичних величин Символ інтелектуальної краси й порядку
Інформатика	Інформатизація як феномен культури Естетика перспективного _____
Природознавство	Краса живої природи, чистого миру Життєзабезпечення Єднання протилежностей – Природи й Культури _____

Для респондентів старшої школи були додані предмети:

Фізика	Матеріальна краса світу Фізичні критерії краси Ідеальні закони фізики _____
Економіка	Базисна естетика Економічна забезпеченість естетичної картини світу _____
Естетика	Краса – основа духовного життя Цілісність _____
Екологія	Краса живої природи, чистого миру Життєзабезпечення Єднання протилежностей – Природи й Культури _____

Підсумовуючи відповіді на всі сім питань анкети, проаналізуємо кількісні відповіді респондентів експериментальних і контрольних груп та складемо таблиці (табл. 4; 5), у якій покажемо зведені результати.

Відтак, те, що сучасний учень має бути освідченою, всебічно розвиненою особистістю, вважають 83,1% опитуваних ЕГ та 76,3% – КГ; головним у освіті називають культуру й освіту 67,4% респондентів ЕГ та 47,4% – КГ; віддають головне місце предметам мистецтва, які пов’язані також з історією, мовою, літературою 19,3% учнів ЕГ та 39,5% вихованців позашкільних навчальних закладів, респондентів КГ, але при цьому віддають основне, не головне місце цим предметам відповідно 57,8% ЕГ та 47,4% Кг, як бачимо більшість дітей вважають мистецькі дисципліни основними. Опитуванні вважають, що достатньо вивчається предметів у курсі їх класу або групи для підвищення їх культурологічного рівня – 83,1% ЕГ та 71% КГ. Відчувають потребу в поглибленні знань з мистецтва 46,9% респондентів ЕГ та 78,9% респондентів КГ. При цьому називають такі мистецькі предмети як музика, *«бо з пісень можна дізнатися більше»*, образотворче мистецтва, скульптура, архітектура, сучасні танці, театр. Поряд з мистецькими предметами називають також іноземні мови, математику, історію, фізичну культуру, літературу, які є дотичними до мистецьких дисциплін.

Таблиця 4

Ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін (ЕГ)

(Констатувальний етап) (5 клас)

Питання Відповіді	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	К-сть	*%*	**К-сть**	*%*	**К-сть**	*%*	**К-сть**	*%*	**К-сть**	*%*	**К-сть**	*%*	**К-сть**	*%*
а)	69	*83,1*	56	*67,4*	48	*57,8*	69	*83,1*	39	*46,9*	45	*54,2*	55	*66,3*
в)	9	*10,8*	23	*27,7*	16	*19,3*	9	*10,8*	39	*46,9*	31	*37,4*	12	*14,4*
с)	5	*6,1*	4	*4,9*	19	*22,9*	5	*6,1*	5	*6,2*	7	*8,4*	16	*19,3*
Разом	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*

На визначення поняття прекрасного впливають, на думку респондентів ЕГ (54,2%) та КГ (42,1%), мода, індивідуальні риси особистості; матеріальне середовище – відповідно – 47,4% ЕГ та 31,5% КГ; епоха і національний характер – 8,4% респондентів ЕГ та 26,4% – КГ. Незначний відсоток учнів ЕГ та вихованців КГ називають факторами впливу на визначення поняття прекрасного природу, релігійну приналежність особистості, расовий характер, етнічні цінності та традиції, фізичну підготовку і спрямованість особистості.

Таблиця 5

Ставлення учнів до вивчення шкільних дисциплін (КГ)

(Констатувальний етап експерименту) (5 клас)

Питання Відпо-віді	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	К-сть	**%**	**К-сть**	**%**	**К-сть**	**%**	**К-сть**	**%**	**К-сть**	**%**	**К-сть**	**%**	**К-сть**	**%**
а)	29	*76,3*	18	*47,4*	15	*39,5*	27	*71*	30	*78,9*	16	*42,1*	30	*78,9*
в)	3	*7,8*	4	*10,5*	18	*47,4*	6	*15,9*	2	*5,2*	12	*31,5*	3	*7,9*
с)	6	*15,9*	16	*42,1*	5	*13,1*	5	*13,1*	6	*15,9*	10	*26,4*	5	*13,2*
Разом	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*

Анкета № 7 призначалася для визначення рівня сприймання учнями особистості педагога в навчально-виховному процесі. Важливо те, як учні усвідомлюють свого наставника, його особисті якості, професіоналізм, вміння працювати з учнівським колективом; зацікавити дитину своїм

предметом; проводити уроки жваво; об'єктивно, справедливо оцінювати знання, уміння і навички учнів; викликати в учнів почуття задоволення, радості, гордості та ін.

Питань було п'ять, на перші два *«Чи зрозуміло викладають учителі навчальний матеріал на уроці?», «Чи переконливо вчителі викладають навчальний матеріал?»* учні мали відповісти *«так», «не завжди», «ні».*

На третє – *«Як часто викликають у Вас уроки почуття радості, задоволення?»* – дати відповідь *«постійно», «у більшості випадків», «не викликають зовсім»*; на четверте «Як часто здаються Вам уроки вчителів нудними, нецікавими?» – відповісти *«постійно», «у більшості випадків», «не справляють такого враження»*.

Останнє запитання звучало так: *«Педагогів з яких предметів Ви можете назвати вчителями, закоханими в свою справу?»*.

Опитувані записували відповідь у трьох вільних рядках і обґрунтовували її. Кількісні показники показуємо в таблицях 6; 7.

Таблиця 6

Сприймання учнями особистості педагога (ЕГ)

(Констатувальний етап)

Питання Відповіді	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	68	*81,9*	69	*83,1*	3	*3,6*	43	*51,8*	44	*53*
в)	0	*0*	0	*0*	64	*77,1*	69	*47*	34	*41*
с)	15	*18,1*	14	*16,9*	16	*19,3*	1	*1,2*	5	*6*
Разом	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*	83	*100*

Таблиця 7

Сприймання учнями особистості педагога (КГ)

(Констатувальний етап)

Питання Відповіді	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**	
	К-сть	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***	**К-сть**	***%***
а)	35	*92,1*	34	*89,4*	7	*18,4*	16	*42,1*	26	*68,4*
в)	0	*0*	0	*0*	26	*68,4*	16	*42,1*	10	*26,3*
с)	3	*7,9*	4	*10,6*	5	*13,2*	6	*15,8*	2	*5,3*
Разом	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*	38	*100*

Висновки. Респонденти експериментальних та контрольних груп розуміють сутність різних видів та жанрів мистецтва, по-різному ставляться до вивчення шкільних дисциплін, особливо тих, які інтегруються з мистецькими, не всі дисципліни, які називають учні є мистецькими. Сприймають особистість педагога (яка також впливає на формування естетичного середовища учня) на уроці та в позанавчальній діяльності, бажають бачити навчання цікавим, а педагога професіоналом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.02.2002 № 114 «Про забезпечення Положення про експериментальний навчальний заклад» [Електрон. ресурс] // Міністерство освіти і науки України [веб-сайт]. – Режим доступу :
www.mon.gov.ua.

2. Наказ управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації від 22.12.11 № 963 «Про проведення в Сумській області дослідного експерименту «Теоретико-методологічні засади формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи» [Електрон. ресурс] // Управління освіти і науки Сумської облдержадміністрації [веб-сайт]. – Режим доступу:
sumy005@gmail.com.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Серых. Изучение школьных предметов в формировании эстетической среды учащихся основной и старшей школы.

В статье раскрыты результаты эксперимента в соответствии с темой исследования. По разработанным анкетам была определена степень понимания учащимися сущности различных видов и жанров искусства, степень отношения учащихся к изучению школьных дисциплин. Опрашиваемые выражали свое отношение по поводу достаточного количества изучаемых в их классе предметов для повышения их уровня культурологического мировоззрения. Определен уровень восприятия личности педагога учениками в учебно-воспитательном процессе, непосредственно влияющий на формирование эстетического среды ученика. Сформулированы промежуточные итоги исследования, результаты отражены в таблицах.

Ключевые слова: *эстетическая среда, дисциплины художественного цикла, виды искусства, жанры искусства, ученики основной и старшей школы.*

SUMMARY

L. Sierykh. The study of school subjects in the formation of aesthetic environment of the students in primary and secondary upper school.

The article discloses the results of the experiment under the research topic. Using the developed profiles was determined to clarify the degree of understanding the essence of students of different types and genres of art, students' attitudes to the study of school subjects. The respondents expressed their attitude to the sufficient number of students in their classroom subjects in order to increase their level of cultural worldview. The level of perception of the teacher by the students in the educational process directly affects the formation of the aesthetic student's environment. The interim results of research are formulated, the results are reflected in the tables.

Key words: *aesthetic environment, discipline artistic cycle, arts, genres of art, students of primary and secondary upper school.*

УДК [37.015.31:316.42]-047.48-047.44

М. В. Сєрік
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті виявлено актуальність формування громадянських цінностей особистості в умовах сьогодення; коротко розкрито проблему формування громадянських цінностей особистості в науковій літературі; висвітлено роль поглядів видатних учених-мислителів, українських відомих педагогів, визначних письменників, знаменитих культурних діячів і корифеїв світової педагогічної думки на проблему формування громадянських цінностей особистості; встановлено, що проблема формування громадянських цінностей особистості має глибоку історію.

***Ключові слова**: громадянські цінності, громадянське виховання, музичне мистецтво.*

Постановка проблеми. Одним із базових напрямів у галузі освіти є посилення виховної функції освіти, формування громадянськості і патріотизму, працьовитості, моральності, любові до Батьківщини і до свого краю, сім'ї, природи. Патріотичні та громадянські почуття розвиваються з любові до Батьківщини, до її історико-культурної, духовної, літературно-художньої та мистецької спадщини. Ознайомлення з національними здобутками надає молоді можливість пройнятися величчю військових подвигів та трудових звершень співвітчизників, відчути красу природи рідного краю, збагатитись знаннями та новими враженнями, зробити свій внесок у суспільнокорисну діяльність. Сучасна молодь дорослішає в складних умовах зламування старих і актуалізації нових цінностей, нових соціальних відносин у всіх сферах життя, що є причиною песимізму, розгубленості, появи невпевненості в майбутньому. Сучасна людина живе в умовах нового рівня матеріальної і духовної цивілізації. Зниження рівня громадянської самосвідомості, втрата патріотичних почуттів, зростання агресивних форм самовираження, ослаблення громадянської активності молоді та підлітків – це ті негативні тенденції, які привалюють у сучасному суспільстві. Нестабільність сьогодення, економічна дезінтеграція, соціальна диференціація суспільства, деідеологізація виховного процесу, втрата громадянських цінностей, духовно-моральних ціннісних орієнтирів суспільством, призвели до загострення проблеми виховання молоді. Отже, тенденції розвитку сучасного українського суспільства висувають на перший план проблему формування громадянських цінностей особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Історію розвитку ідей громадянського виховання, формування громадянських цінностей особистості представлено в

дослідженнях учених минулого: М. Грушевського, Я. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. та у дослідженнях сучасних науковців: У. Кецик, Л. Корінної, Л. Рехтети, М. Рудь, К. Чорної та ін.

Взаємозв'язок громадянського, національного та патріотичного виховання обґрунтовано в працях М. Качура, О. Коркішко, І. Мартинюка, Ю. Римаренка, О. Сухомлинської, Г. Шевченко та ін.

Значну увагу вчені приділяють вирішенню проблеми громадянського виховання, досліджуючи шкільний вік. Це роботи Н. Дерев'янко, М. Бабкіної, А. Бекірової, П. Вербицької, Т. Гавлітіної, О. Міщеня, Л. Момотюк, П. Волошина та ін.

Різні аспекти проблеми громадянського виховання студентської молоді (майбутніх педагогів), формування громадянських цінностей молодого покоління в умовах сьогодення спеціально досліджується в дисертаціях: Т. Ліхневської, Т. Мироненко, М. Михайличенка, Н. Нікітіної, В. Плахтєєвої, А. Сігової, Е. Тараторіна, І. Щербака та ін.

Мета статті – теоретично проаналізувати проблему формування громадянських цінностей особистості.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що проблема громадянського виховання, ідеї розвитку та виховання громадянських цінностей не нові, вони мають тривалу історію. Питання про місце та мету громадянського виховання особистості намагались вирішити ще мислителі античності: Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит. Ідеальний громадянин ідеальної держави, на думку видатних представників античності, це той, для кого головне в житті – служіння державним інтересам, їх підтримка, захист, іншими словами – виконання громадянського обов'язку, який у свою чергу є критерієм поняття «доброчесність» («громадянськість»). Пріоритетне місце в наборі головних засобів громадянського виховання античні філософи віддавали моралі, яку направляли на служіння конкретній державі і в значно меншій мірі – суспільству. А, наприклад, одним із засобів виховання «політичної доброчесності» громадян великий античний філософ Аристотель вважав заняття музикою: « … музика здатна справляти вплив на моральну сторону душі; і якщо музика має такі якості, то, очевидно, вона повинна бути включеною до числа предметів виховання молоді» [2, 638–639].

Становлення громадянина було спрямоване на користь державі й абсолютно підкорене її цілям. Громадянське виховання особистості зводилося до того, щоб людину зробити досконалим громадянином, який

уміє справедливо коритися або начальствувати. Отже, в античному суспільстві особистість поглиналася державою. У період середньовіччя ідея громадянського виховання принижується. Замість прославляння культу громадянських прав і обов'язків вільної особистості, в їхній діалектичній єдності, починає панувати заповідь-догма: «Усяка душа нехай буде покірна вищій владі». Виховання підростаючого покоління, членів суспільства пов'язане з прищепленням навичок працелюбності, вихованням уміння коритися правовому порядку. В епоху Відродження громадянина асоціювали з вільною особистістю. У працях Н. Макіавеллі, Т. Мора, Т. Кампанелли – гуманістів епохи Відродження (які розширили горизонти громадянського виховання та подальшу демократизацію суспільства пов'язали з формуванням особистості громадянина), ідеї громадянського виховання відновлюються, виховання носить суспільний характер і є рівним для всіх громадян держави. Вони зобразили ідеальні держави, де всі однаково працюють, що створює основу для виховання громадянина як гармонійно розвиненої особистості. Результатом громадянського виховання стала гармонія інтересів особистості й суспільства [6].

У творах мислителів епохи Просвітництва проголошувались високі громадянські ідеали. Для нашого дослідження цінною є думка німецького філософа доби Просвітництва І. Канта, який уважав, що у громадянському вихованні необхідно виходити із загальнолюдських цінностей, які зближують людей різних національностей [8]. Цей погляд видатного філософа підтверджує сучасну тенденцію «розподілу українського суспільства», а саме, що процес формування громадянських цінностей молоді дуже важливий для суспільства, країни, в якій вона проживає, що громадянські цінності повинні в решті решт об'єднати громадян однієї держави.

Значне місце проблема формування громадянських цінностей займає в науковому доробку французького філософа П. Гольбаха. На думку вченого, в основі громадянських цінностей лежить усвідомлення виконаного громадянського обов'язку особистості щодо своєї Батьківщини. Науковець уперше поставив проблему значущості громадянських цінностей для самої особистості, а не лише для суспільства, країни [4, 64–68].

Ідеї громадянського виховання, формування громадянських цінностей реалізуються у «Філософії права» Г. Гегеля. Він убачав вищою цінністю особистості її право бути членом держави, суспільства [3, 263]. «Внутрішню силу держави» вбачав у збалансованому поєднанні обов'язків і прав громадянина. Людина переживає самоповагу, гордість за саму себе завдяки належності до певної держави [3, 265].

Отже, короткий аналіз філософської літератури дозволяє зробити висновок про те, що кожній історичній епосі притаманні свої погляди на громадянське виховання особистості. Додамо, що під впливом історії становлення та розвитку ідей громадянського виховання справжнім громадянином вважається вільна людина, яка свідомо працює на користь своєї держави.

Безперечно, іноземний досвід наукового обґрунтування проблеми формування громадянських цінностей має велике значення і може бути історичним базисом сучасної концепції громадянського виховання. Також актуальним є звернення до періоду, який характеризується активізацією боротьби за громадянські права і свободи в Україні, починаючи з другої половини XIX століття і до нашого часу. Значну роль у цьому русі відіграли видатні українські вчені-мислителі, відомі педагоги, визначні письменники, культурні діячі. Це, перш за все, В. Антонович, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, С. Русова, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко та ін. Цим діячам належить своєрідна роль у розвитку ідей громадянського виховання. Їхні твори свідчать про глибоке знання українського побуту, звичаїв, національних традицій та духовних надбань українського народного мистецтва, фольклору. Вони вважали, що вирішальне значення для ствердження української державності має виховання в молоді громадянськості, громадянських цінностей. Літературна спадщина цих авторів – це заклик до боротьби за незалежність та громадянські права.

У теорії великого українського філософа, поета і музиканта Г. Сковороди система громадянських цінностей вміщувала відповідність людини її громадянській місії. Громадянський обов’язок людини Г. Сковорода вбачав у розумінні нею свого призначення в суспільстві, у його виконанні. Для нас важливим є те, що глибокі філософські роздуми про роль людини у суспільстві, про саме суспільство, про сили, що ним керують, про чистоту людських відносин притаманні і музичній творчості Г. Сковороди. «Музика, пісня стали для Сковороди одним з важливих засобів висловлення і поширення своїх філософських ідей, соціальних поглядів. Він бачив у мистецтві не розвагу, а шлях до людського серця, до пробудження людської думки ... У його творах був заклик до самовдосконалення, до оздоровлення людського суспільства» – зазначає музикознавець О. Шреєр-Ткаченко [12]. А сам Г. Сковорода підтверджує виховну сутність музики так: вона має «великое врачевство во скорбех, утєха же в печали и забава в щастіі» [9, 103]. Необхідно наголосити, що на

сьогоднішній день існує літературно-музичний фестиваль «Сад божественних пісень», який присвячено творчості Г. Сковороди. Головним завданням цього заходу є об'єднання людей на засадах громадянськості, духовності, любові, доброти, музичної творчості, які філософ оспівував у своїй творчості. Метою музично-літературної програми фестивалю є відродження духовних цінностей України; демонстрація поваги до рідної країни, її історії, що благодійно впливають на розвиток суспільства, а отже, на формування у сучасної молоді громадянських цінностей.

Щодо проблеми громадянських цінностей у вихованні не можна оминути погляди таких корифеїв світової педагогічної думки, як К. Ушинського, А. Макаренко, В. Сухомлинського.

Українська педагогічна думка проблемі громадянського виховання і, відповідно, формуванню громадянських цінностей приділяла велику увагу. Відомий педагог слов'янського світу К. Ушинський у своїх працях підкреслює, що однією з характерних рис виховання народу є розвиток патріотизму народу, глибокої любові до батьківщини. Як писав К. Ушинський, любов до Батьківщини – це найбільш сильне почуття людини, яке при загальній загибелі всього святого і благородного гине в поганій людині останнім [5, 123]. Засноване на народності, виховання має привчити виявляти цей патріотизм повсякденно під час виконання громадянами свого громадянського обов'язку. Це виховання покликане розвинути в учнях почуття національної гордості, обов'язку перед батьківщиною, патріотизму, привчати завжди ставити загальні інтереси вище особистих. Під народністю К. Ушинський розумів своєрідність кожного народу, що обумовлена його історичним розвитком, географічними та природними умовами. Виховання патріотизму, самовідданої любові до батьківщини, на думкупедагога, займає в системі морального виховання головне місце, відповідно до основи всієї його педагогічної системи. Моральне виховання, як уважав педагог, це, свого роду, підготовка людини до життя.

Аналізуючи судження видатних постатей педагогічної науки, не можна знехтувати погляди А. Макаренка, педагогічна теорія якого полягала в підкоренні ролі особистості колективу, державі. Суть його теорії – виховання людини, котра гармонійно поєднувала б у собі власні інтереси з інтересами суспільства. Уміння працювати в колективі, на його думку, – одна з основних рис громадянина, а також: уміння кваліфіковано працювати, бути політично і економічно освіченим, володіти високою загальною культурою тощо. Його творчість – це насамперед всепоглинаючий

пошук, осмислення і реалізація в педагогіці нових цінностей, які суспільство виробляло в період кризи, переходу від одного соціально-економічного стану до іншого. Основою громадянських цінностей став відбір і виховання людських потреб, які б збігалися з інтересам держави. Завданням вихованого процесу громадянина є виховання громадянського обов'язку, який «є функцією суспільного інтересу, бо лише так виховується почуття громадянської честі, обов'язку, свідомість зобов'язаності стосовно інших людей» [7, 249]. Особливу увагу педагог приділяв музиці як одному з основних засобів виховного впливу на громадянський розвиток особистості. Він був активним пропагандистом мистецтва, талановитим організатором художнього виховання в дитячому колективі, володів здібностями і знаннями щодо різних видів мистецтва. У своїй практиці він виходив із органічного зв'язку між мораллю, політикою і мистецтвом.

У середині XX століття особливого значення набувають роботи і педагогічна діяльність В. Сухомлинського. Центральне місце в гуманістичній педагогіці В. Сухомлинського займає проблема громадянського виховання учнів. Особливістю ідей педагога було виховання серйозного ставлення молодої людини до своєї землі, сім'ї, колективу, мови, традицій; виховання всебічно розвиненої гармонійної особи; виховання любові до праці, до Батьківщини, формування і становлення громадянської самосвідомості підростаючого покоління. Громадянськість для В. Сухомлинського – обов'язок, відповідальність перед Батьківщиною. Тому громадянське виховання він асоціював з патріотизмом: відданістю рідній землі, любов'ю до рідного краю, народу, його історії, культури. Саме це він уважав підґрунтям громадянськості. На думку В. Сухомлинського, «громадянські думки, почуття, тривоги, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це серцевина почуття людської гідності» [10, 137], «...мужньою, безстрашною людиною стає тільки та людина, яка з дитинства навчилася дорожити своєю громадянською гідністю ... А громадянська гідність включає в себе єдність думки і справи, слова й учинку» [10, 146–147]. Уроки серед природи, суспільно корисна трудова діяльність патріотичного спрямування, система естетичної творчості учнів, система взаємодопомоги – це ті способи, за допомогою яких відбувається процес формування громадянських цінностей учнів. Одним із головних видів мистецтв, що має безпосередній вплив на людину, В. Сухомлинський убачав музику: «Музика поєднує моральну, емоційну й естетичну сфери людини. Музика є мовою почуттів. Мелодія передає найтонші переживання, недосяжні слову. Музика починається там,

де закінчується слово» [11, 453]. Музичне виховання вважав не вихованням музиканта, а перш за все вихованням людини [11, 61]. А кожна людина, у свою чергу, це громадянин держави. Досліджуючи творчість В. Сухомлинського, російський науковець Л. Аванесян виділила такі умови, які сприяють вихованню особи громадянина: знайомство з історією і традиціями свого краю, народу, Батьківщину, участь у громадських організаціях і рухах, подорожі країною, зустрічі з цікавими людьми тощо [1].

Таким чином, громадянські цінності на думку видатних постатей педагогічної науки, – це відповідальність, обов'язок, відданість людини своїй державі, Батьківщині, суспільству в цілому. А одним з багатьох засобів, які впливають на процес формування громадянських цінностей, педагоги вважали засоби саме музичного мистецтва. Ідеями відомих українських просвітителів та педагогів щодо громадянського виховання молодого покоління, були: необхідність глибокого знання історії свого народу, опанування національно-культурним надбання українського народу, знання національних традицій та звичаїв, фольклору тощо.

Сьогодні в Україні, яка пройшла крізь терні радянського режиму, на процес формування громадянських цінностей впливають культурні та суспільні традиції. На сучасному етапі найбільш гостро відчувається потреба у вихованні громадянина, що володіє вільним духом, незалежністю і відповідальністю, оскільки незалежна Україна переживає важкий період економічних, політичних, соціальних та культурних реформ.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, становлення ідей громадянського виховання та проблема формування громадянських цінностей особистості має глибоку історію. І на кожному етапі головною метою громадянського виховання було досягнення певного результату: виховання громадянина, певних громадянських рис, громадянських якостей, громадянських цінностей. У даний час громадянське виховання є однією із значущих галузей виховання, оскільки саме воно сприяє світоглядній орієнтації особистості молодої людини і забезпечує її активну життєдіяльність в умовах демократичного суспільства. Таким чином, як засвідчують учені, проблема формування громадянських цінностей завжди була, є і буде актуальною для суспільства, особливо в переломні моменти його розвитку, коли відбувається переоцінка цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесян Л. Р. Гражданское воспитание младших школьников на педагогическом наследии В. А. Сухомлинського : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Р. Аванесян. – Москва, 2012. – 25 с.

2. Аристотель. Политика : Сочинения: в 4-х т. / Аристотель. – М. : Мысль, 1983 – Т. 4. – С. 375–644.

3. Гегель Г. В. Ф. Сочинения: В 9 т. / Г. В. Ф. Гегель. – М., 1967. – Т. 7. – 450 с.

4. Гольбах П. А. Кишенькове богослов'я / П. А. Гольбах. – К. : Політ. видав. України, 1980. – 192 с.

5. Грищенко М. С. К. Д. Ушинский в портретах, иллюстрациях, документах [Электронный ресурс] / М. С. Грищенко – Ленинград-Москва : Вища школа, 1973. – С. 123. – Режим доступу :

http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000016/index.shtml

6. Казаева Е. А. Основные направления развития гражданского воспитания / Е. А. Казаева, Л. А. Дорошук // Проблемы образования, науки и культуры. Педагогика и просвещение. – 2009. – № 4 (68). – С. 154–163.

7. Макаренко А. Воспитание гражданина / А. Макаренко ; сост. Р. Бескина, М. Виноградова. – М. : Просвещение, 1988. – 308 с.

8. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т. [Под ред. М. Ф. Шабаевой]. – Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 720 с.

9. Сковорода Г. С. Благодарний Еродій / Г. С. Сковорода. Повн. зібр. тв. : в 2-х т – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2. – С. 99–118.

10. Сухомлинський В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинський – К. : Рад. шк., 1975. – 235 с.

11. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письмо к сыну / В. А. Сухомлинський. – [2-е изд.]. – К. : Рад. школа., 1987. – 544 с.

12. Шреєр-Ткаченко О. Я. Григорій Сковорода – музикант / Онисія Яківна Шреєр-Ткаченко. – К. : Муз. Україна, 1972. – 94 с.

РЕЗЮМЕ

М. В. Серик. Теоретический анализ проблемы формирования гражданских ценностей личности.

В данной статье выявлена актуальность формирования гражданских ценностей личности в условиях современности; кратко раскрыта проблема формирования гражданских ценностей личности в научной литературе; освещена роль взглядов выдающихся ученых-мыслителей, украинских известных педагогов, выдающихся писателей, знаменитых деятелей культуры и корифеев мировой педагогической мысли на проблему формирования гражданских ценностей личности; установлено, что проблема формирования гражданских ценностей личности имеет глубокую историю.

Ключевые слова: *гражданские ценности, гражданское воспитание, музыкальное искусство.*

SUMMARY

M. Syerik. Theoretical analysis of problems of formation of individual civil values.

The article identifies the relevance of the formation of individual civic values in modern conditions; briefly covers the problem of formation of civic values of an individual in the scientific literature; highlights the role of views of prominent Ukrainian scientists and thinkers, famous teachers (K. Ushinsky, A. Makarenko, V. Suhomlinsky), eminent writers, famous artists and leading figures of the world of pedagogical thought on the problem of forming individuall civic values; determines the problem of formation of individual civil values has a long history.

Key words*: civic values, civic education, musical art.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Гончар І. Г. Ідеї вільного виховання – основа педагогічної концепції К. Вентцеля 3
Гришак С. М. Вплив ідей ліберального фемінізму на генезис гендерних досліджень....10
Грінченко Г. В. Роль та діяльність Харківського Єпархіального релігійно-просвітницького братства на честь ікони Озерянської Божої Матері на початку ХХ ст. 19
Лупаренко С. Є. Проблема дитинства в педагогічній спадщині Ш. О. Амонашвілі 26
Лях О. В. Особливості інтернаціонального виховання старшокласників у загальноосвітніх школах України у 60–80-ті роки ХХ ст. 35
Мартиненко Д. В. Розвиток освіти на Лівобережній та Слобідській Україні у XVIII ст.: джерелознавчий аспект....42
Пшенична Л. В. Педагогічні ідеї А. С. Макаренка в практику сьогодення....53
Тимчук Л. І. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад діяльності закладів освіти дорослих у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ ст....64

РОЗДІЛ ІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Барабаш О. В. Освіта й розвиток у ранньому дитинстві: аналіз стратегій, програм та ініціатив провінцій Канади 76
Білокопитов В. І. Забезпечення якості вищої освіти: європейський рівень співпраці....85
Дацко О. В. Розвиток Європейської Асоціації Університетів: до історії питання 93
Литовченко І. М. Особливості розвитку освіти дорослих у США в часи становлення Республіки та економічної модернізації країни.... 101
Рубан Л. М. Застосування комунікативного підходу до розвитку мовлення у дітей дошкільного віку (погляди американського педагога-реформатора Джона Холта).... 109
Устименко-Косоріч О. А. Баянно-акордеонна панорама Сербії: освітньо-педагогічний аспект 118

РОЗДІЛ ІІІ. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Генкал С. Е. Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології 127

Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. До питання формування економічної компетентності учнів 135
Козлова О. Г. Методична підтримка самопрезентації вчителя в навчальному закладі 145
Косенко Ю. М. Система історичних понять у курсі історії спеціальної школи 152
Кривонос О. Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів в умовах евристичного навчання 159
Саєнко С. О. Психологічні передумови формування інтересу до вільної боротьби у молодших школярів 168
Сенько І. С. Психологічні передумови реалізації принципу наступності при формуванні словникового запасу в учнів загальноосвітньої школи 174

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Вітер С. А. Стан сформованості економічної компетентності молодших спеціалістів в агротехнічних коледжах 182
Картава Ю. К. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів 191
Касьянова О. М. Підвищення ефективності підготовки фахівців у ВНЗ засобами моделювання 198
Кобзова С. М. Теоретична модель підготовки майбутніх фахівців сфери туризму до проектування регіональних маршрутів 207
Колісник В. Ю. Вплив особистісно орієнтованого навчання на психологічний стан майбутніх інженерів-програмістів 216
Купрікова С. В. Шляхи реалізації проектної методики під час навчання іноземної мови 223
Лавриш Ю. Е. Педагогічна культура викладача іноземної мови у реаліях вищої освіти 230
Лазарєва Т. А. Виробничі функції інженера-технолога харчової галузі як основа формування змісту творчої професійної підготовки 237
Мединська С. І. Особливості організації навчання ділових презентацій іноземною мовою в професійній підготовці студентів економічних спеціальностей 246
Мося І. А. Технологія навчального проектування: теоретико-методичний аспект 252
Пахненко І. І. Принцип свідомості навчання в лінгводидактиці вищої школи (до питання професійної підготовки магістрантів-русистів) 262
Перетяга Л. Е. Ознайомлення майбутніх учителів з особливостями фонаційних засобів невербальної комунікації 271
Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень 280

Старченко С. О. Неперервна підготовка як складова фахової діяльності вчителя фізичної культури 286
Степаненко А. І. Рівень інформаційної культури студентів політехнічного коледжу 294
Сущенко Л. О. Методика формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки: результати дослідження 301
Трегубенко О. М. Упровадження технології проблемного навчання в процес професійної підготовки вчителів географії 309
Харченко С. М. Формування фізичної культури студентів у освітньому процесі аграрного ВНЗ 316
Хом'юк В. В. Сутність і структура математичної компетентності майбутніх інженерів 323
Чикіна Ю. Ю. Комп'ютерно-інформаційні технології як засіб підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів географії 329
Швець О. Г. Методичні підходи до вивчення хімічної мови іноземними слухачами підготовчих відділень 338

РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Мармаза О. І. Аналіз як функція управління сучасним навчальним закладом 345
Скріпнікова Л. В. Процеси системи управління якістю підготовки майбутніх учителів музики 355

РОЗДІЛ VI. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Кушнір І. М. Методологічні засади формування соціокультурної компетентності іноземних студентів 362
Огієнко О. І. Соціокультурна компетентність у професійній підготовці майбутнього фахівця 355
Полякова О. М. До питання про правову соціалізацію дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування 376
Роман С. В. Становлення суб'єктивного відношення школярів до природи у психолого-педагогічному контексті формування еколого-гуманістичних цінностей 382
Сєрих Л. В. Вивчення шкільних дисциплін у формуванні естетичного середовища учнів основної та старшої школи 393
Сєрік М. В. Теоретичний аналіз проблеми формування громадянських цінностей особистості 402

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Гончар И. Г. Идеи свободного воспитания – основа педагогической концепции К. Вентцеля 3
Гришак С. Н. Влияние идей либерального феминизма на генезис гендерных исследований 10
Гринченко А. В. Роль и деятельность Харьковского Епархиального религиозно-просветительского Братства в честь иконы Озерянской Божией Матери вначале XX ст. 19
Лупаренко С. Е. Проблема детства в педагогическом наследии Ш. А. Амонашвили 26
Лях О. В. Особенности интернационального воспитания старшеклассников в общеобразовательных школах Украины в 60–80-е годы XX в 35
Мартыненко Д. В. Развитие образования на Левобережной та Слободской Украине в XVIII в.: аспект источниковедения 42
Пшеничная Л. В. Педагогические идеи А. С. Макаренко в современную практику 53
Тимчук Л. И. Обоснование организационно-педагогических основ деятельности учреждений образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в 64

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Барабаш Е. В. Образование и развитие в раннем детстве: анализ стратегий, программ и инициатив провинций Канады 76
Белокопытов В. И. Обеспечение качества высшего образования: европейский уровень сотрудничества 85
Дацко О. В. Развитие Европейской ассоциации университетов: к истории вопроса 93
Литовченко И. Н. Особенности развития образования взрослых в США во время становления республики и экономической модернизации страны 101
Рубан Л. Н. Использование коммуникативного подхода для развития речи у детей дошкольного возраста (взгляды американского педагога-реформатора Джона Холта) 109
Устименко-Косорич Е. А. Баянно-аккордеонная панорама Сербии: образовательно-педагогический аспект 118

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНІХ ЗАВЕДЕНИЙ

Генкал С. Э. Формирование предметной компетентности у учащихся профильных классов на уроках биологии 127

Ковтун Г. И., Мартыненко Е. В. К вопросу о формировании экономической компетентности учащихся 135
Козлова Е. Г. Методическая поддержка самопрезентации учителя в учебном учреждении 145
Косенко Ю. Н. Система исторических понятий в курсе истории специальной школы 152
Кривонос О. Б. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях эвристического обучения 159
Саенко С. А. Психологические предпосылки развития и формирования интереса к вольной борьбе у младших школьников 168
Сенько И. С. Психологические предпосылки реализации принципа преемственности при формировании словарного запаса у учащихся общеобразовательной школы 174

РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Витер С. А. Состояние сформированности экономической компетентности младших специалистов в агротехнических коледжах 182
Картавая Ю. К. Определение критериев и уровней развития профессиональной компетентности учителей-филологов 191
Касьянова Е. Н. Повышение эффективности подготовки специалистов в ВУЗ средствами моделирования 198
Кобзова С. Н. Теоретическая модель подготовки будущих специалистов сферы туризма к проектированию региональных маршрутов 207
Колесник В. Ю. Влияние личностно ориентированного обучения на психологическое состояние будущих инженеров-программистов 216
Куприкова С. В. Пути реализации проектной методики при обучении иностранного языка 223
Лавриш Ю. Э. Педагогическая культура преподавателя иностранного языка в реалиях высшего образования 230
Лазарева Т. А. Производственные функции инженера-технолога пищевой отрасли как основа формирования содержания творческой профессиональной підготовки 237
Мединская С. И. Особенности организации обучения деловым презентациям на иностранном языке в профессиональной подготовке студентов экономических спеціальностей 246
Мося′ И. А. Технология учебного проектирования: теоретико-методический аспект 252
Пахненко И. И. Принцип сознательности обучения в вузовской Лингводидактике (к вопросу о профессиональной подготовке магистрантов-русистов) 262
Перетяга Л. Є. ознакомление будущих учителей с особенностями фонационных средств невербальной коммуникации 271

Ставицкая И. В. Иноязычная компетентность: место дефиниции в терминологическом поле современных научных суджений 280
Старченко С. А. Непрерывная подготовка как составляющая профессиональной деятельности учителя физической культуры 286
Степаненко А. И. Уровень информационной культуры студентов политехнического колледжа 294
Сущенко Л. А. Методика формирования исследовательских умений будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки: результаты исследования 301
Трегубенко Е. Н. Внедрение технологии проблемного обучения в процесс профессиональной подготовки учителей географи 309
Харченко С. М. Формирование физической культуры студентов в образовательном процессе аграрного вуза 316
Хомюк В. В. Сущность и структура математической компетентности будущих инженеров..... 323
Чикина Ю. Ю. Компьютерно-информационные технологии как средство повышения качества подготовки будущего учителя географи 329
Швец О. Г. Методические подходы к изучению химического языка иностранными слушателями подготовительных отделений 338

РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Мармаза А. И. Анализ как функция управления учебным заведением 345
Скрипникова Л. В. Процессы системы управления качеством подготовки будущих учителей музики 355

РАЗДЕЛ VI. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Кушнир И. Н. Методологические основы формирования социокультурной компетентности иностранных студентов..... 362
Огиенко Е. И. Социокультурная компетентность в профессиональной подготовке будущего специалиста 368
О. М. Полякова. К вопросу о правовой социализации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения 376
Роман С. В. Становление субъективного отношения школьников к природе в психолого-педагогическом контексте формирования эколого-гуманистических цінностей 382
Серых Л. В. Изучение школьных предметов в формировании эстетической среды учащихся основной и старшей школы 393
Серик М. В. Теоретический анализ проблемы формирования гражданских ценностей личности 402

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Gonchar I. Free education ideas – basis of K. Ventsel pedagogical concept 3
Gryshak S. Influence of liberal feminism ideas on genesis of gender researches 10
Grinchenko A. The role and activity of the Kharkov Diocesan religiously-educational Brotherhood in honour of Ozeryanska's icon of Divine Mother at the beginning of the XXth century 19
Luparenko S. The problem of childhood in pedagogical heritage of Sh. Amonashvili 26
Lyakh O. The peculiarities of the international education of the senior pupils in the comprehensive schools in Ukraine in the 60–80th years of the XX c. 35
Martynenko D. Development of education in Left-bank and Sloboda Ukraine in 18th century: source study aspect 42
Pshenychna L. A. Makarenko's pedagogical ideas into today's practice 53
Timchuk L. Justification of organizational and pedagogical foundations of the institutions of adult education in domestic pedagogy in the second half of the XIX – early XX century 64

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Barabash Ye. Early childhood education and development: the analysis of strategies, programs, initiatives of Canadian provinces 76
Bilokopytov V. Quality assurance of higher education: European level of collaboration 85
Datsko O. The development of the European University Association: historical background 93
Lytovchenko I. The characteristics of adult education in the United States during the formation of the Republic and economic modernization of the country 101
Ruban L. Usage of communicative approach to speech development of preschool children (views of the american educator and reformer John Holt) 109
Ustymenko-Kosorich O. Accordeon snapshot of Serbia: educational and pedagogical aspects 118

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

Genkal S. Formation of substantive competence of pupils of specialized classes at biology lessons 127

Kovtun G., Martynenko L. As to the question of forming pupils' economic competence 135
Kozlova O. Methodological support for teacher's self-presentation in educational institution..... 145
Kosenko J. System of historical concepts in the course of history of special schools 152
Kruvonos O. Activation of students' cognitive activity in terms heuristic studies 159
Saenco S. Psychological premises of development and formation of junior pupils' interest in wrestling 168
Sen'ko I. Psychological background of implementation of the principle of continuity in formation of vocabulary in students of secondary school 174

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Viter S. The condition of formation of economic competence of junior specialists in agricultural colleges..... 182
Kartavaya Y. Determination of criteria, indicators and levels of development of philologist (teachers) professional competence..... 191
Kasyanova O. Increasing the efficiency of specialists' training in higher education institutions by means of modeling..... 198
Kobzova S. The theoretical model of future tourism specialists training for regional tours designing 207
Kolisnyk V. The personally oriented teaching influence on the future computing engineers' psychological state..... 216
Kuprikova S. Ways of design methodologies implementation for foreign language teaching..... 223
Lavrysh Yu. Pedagogical culture of a foreign language teacher in reality of higher education 230
Lazareva T. Production functions of the engineer-technologist of the food industry as a basis of the content of creative training..... 237
Medynska S. Organizing peculiarities of teaching foreign language business presentations in professional training of students of economic specialities..... 246
Mosya I. Technology of projecting learning: theoretical-methodical aspects..... 252
Pakhnenko I. The principle of consciousness training in high school language didactics (to the question of professional training of masters-russianists) 262
Peretyaga L. Acquaintance of prospective teachers with phonatory means of non-verbal communication 271
Stavytska I. Foreign language competence: the place of definition in terminology field of modern scientific statements..... 280

Starchenko S. Continuous training as integral part of professional activity of a teacher of physical culture 286
Stepanenko A. The level of information culture of the students of polytechnic college 294
Sushchenko L. Methods of forming research skills of future teachers in the process of profesional training: results of the investigation 301
Tregubenko E. An introduction of the technologies of the problematic teaching into the process of the professional preparation of geography teachers 309
Kharchenko S. Forming of physical culture of students in the educational process of agrarian higher educational establishment 316
Khomyuk V. Essence and structure mathematical competence of future engineers 323
Chikina Ju. Computer and information technologies as a means of improving the quality of future geography teachers training 329
Shvets O. Methodical approaches to the study of chemistry language by foreign listeners of the preparatory departments 338

SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT: INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES

Marmaza A. Analysis as function of management of educational establishment 345
Skripnikova L. The processes of the quality management system in training of future music teachers 355

SECTION VI. SOCIALISATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Kushnir I. The methodological foundations of forming social-cultural competence of foreign students 362
Ogiienko O. Socio-cultural competence in training future specialists 368
Poljakova O. The question of law socialization of children-orphans and children deprived of parental care 376
Roman S. Formation of the subjective relation of school children to the nature in psyhology-pedagogical context of formation of ekology-humanistic values 382
Sierykh L. The study of school subjects in the formation of aesthetic environment of the students in primary and secondary upper school 393
Syerik M. Theoretical analysis of problems of formation of individual civil values 402

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 4 (30), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

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 29.04.2013 .
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 22,3. Тираж 300 пр. Вид. № 42.

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.