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
№ 1 (35), 2014

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2014

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 7 від 27.01.2014)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща);
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О.О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор(Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор) (Україна)

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

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, порівняльної педагогіки, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі, соціалізації особистості, а також сучасних проблем та перспектив навчання дисциплін природничо-математичного циклу.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377/378–058.17(8)

О. А. Жижко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ТЬЮТОРІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ В МЕКСИЦІ Й ВЕНЕСУЕЛІ

У статті розглянуто інноваційні педагогічні технології у підготовці тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі. Автором виявлено, що використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі сприяє більш раціональному підходу слухачів до своєї професійної діяльності; розвитку їх особистісних якостей, професійних прагнень, індивідуальних здібностей, формуванню й удосконаленню їх професійної майстерності. Інноваційною формою організації діяльності учнів на занятті є кооперативний спосіб навчання (тобто навчання в малих групах), при якому реалізується спільна діяльність для досягнення спільних цілей.

Ключові слова: *інноваційні інтерактивні педагогічні технології; організаційно-методичне забезпечення навчання; організаційно-діяльнісні, особистісно-орієнтовані методи навчання; професійна освіта андрагогів; системи освіти Мексики й Венесуели*

Постановка проблеми. Підготовка педагогічного персоналу для професійної освіти маргінальних груп населення в Мексиці й Венесуелі є справою як державних, так і громадських та приватних установ. Професійно-андрагогічна освіти почала встановлюватися у Латинській Америці у 50-х рр. XX ст. зі створенням Регіонального центру фундаментальної освіти в Латинській Америці (КРЕФАЛ), який, серед інших завдань, займається формальною й неформальною освітою інструкторів для освіти дорослих.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему інноваційних педагогічних технологій у підготовці тьюторів для роботи з дорослими у Мексиці й Венесуелі вивчали Ф. Адам, Х. Алонсо, А. Альварес, А. Алькала, Г. Арройо, А. Баттро, А. Галісія, С. Діас-Діас, Г. Ернандес, М. Ібаррола, Е. Ітурральде, С. Камперо, А. Каналес, П. Касау, М. Кастро-Перейра, П. Латапі-Сарре, Ф. Лопес-Пальма, Р. Лудохоський, А. Маркес, Р. Піньєро, М. Родрігес-Конде, М. Руіс, Д. Тірадо-Бенеді, М. Торрес-Пердомо, Х. Трійа-Бернет, І. Фермін-Гонсалес, П. Фрейре та ін.

Мета статті – проаналізувати використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі.

Виклад основного матеріалу. Навчальні програми з професійної освіти тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі ґрунтуються на антропологічній парадигмі, орієнтовані на особистість, на розвиток у майбутніх тьюторів навчальних навичок пізнавальної, прогностичної, конструктивно-творчої, пошукової, інтерактивної діяльності, на формування соціальної зрілості й освіченості для досягнення самостійності в різних життєвих сферах. З метою фокусування уваги на особистості майбутнього андрагога, залучення слухачів до процесу навчання, стимулювання персональної відповідальності за власний інтелектуальний рівень, підвищення ступеня активності студента як суб'єкта пізнання, праці та спілкування, активізується його самостійна діяльність, що виконується за власною ініціативою студента на базі теоретичних знань і практичних умінь, засвоєних у процесі навчання [2].

Виконаний нами аналіз показав, що зміст професійно-андрагогічної освіти тьюторів, які працюватимуть з дорослими представниками маргінальних груп населення в Мексиці й Венесуелі, визначається освітньо-професійними програмами, в яких встановлені вимоги до змісту, обсягу та рівня освітньої і професійної підготовки фахівців даного освітньо-кваліфікаційного рівня. Вони використовуються під час розробки та коригування навчальних планів і програм навчальних дисциплін та розробки засобів діагностики рівня професійної підготовки фахівців [2, 41].

У професійній підготовці тьюторів, які працюватимуть з дорослими представниками найменш захищених верств населення в Мексиці й Венесуелі, застосовується компетентнісний підхід, який вимагає усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку фахівця, який володіє як ключовими, так і спеціальними професійними компетенціями, здатного вирішувати різноманітні задачі андрагогічної практики, готового до інноваційної діяльності, який має високу мотиваційну спрямованість та усвідомлює суспільну значущість професії й роль андрагога в реалізації соціальних функцій [5].

Формування ключових і спеціальних професійних компетенцій тьюторів, які працюватимуть з маргіналами в Мексиці й Венесуелі, здійснюється за допомогою інтегративного міждисциплінарного підходу в ході всього навчально-виховного процесу, у якому всі дисципліни або види діяльності однаково відповідають за розвиток у студентів як ключових, так і спеціальних професійних компетенцій. Прерогативою переважно спеціальних професійних дисциплін є формування компетенцій

у сфері андрагогічної діяльності. Ці дисципліни спрямовані на розвиток професійних умінь і навичок щодо виконання конкретних викладацьких функцій. У цьому зв'язку майбутній інструктор повинен усвідомлювати, що в дорослих учнів протягом їх трудової діяльності вже сформований певний професійний рівень, тому завданням викладача є визначення й покращення цього рівня майстерності слухачів у вирішенні професійних завдань [5].

В основі сучасної професійно-андрагогічної освіти Мексики й Венесуели лежать інноваційні інтерактивні методи навчання, які дозволяють досягти більш позитивних результатів за рахунок того, що учні відкриті для навчання й активно включаються у взаємини і співпрацю з іншими учасниками освітнього процесу; у них сформовані достатні комунікативні вміння для забезпечення можливості позитивної міжсуб'єктної взаємодії; вони отримують можливість для аналізу своєї діяльності та реалізації власного потенціалу; можуть практично підготуватися до того, з чим їм належить зіткнутися найближчим часом в житті і професійній діяльності; можуть бути самими собою, не боятися висловлювати власну думку, допускати помилки, за умови, що вони не піддаються за це осуду й не отримують негативної оцінки.

Інтерактивний режим навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, він заснований на діалозі, кооперації та співпраці всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання є способом пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності учнів: всі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва для розв'язання навчальних проблем.

При інтерактивному навчанні наголос із структури предмету, що вивчається, переноситься на сам навчальний процес. За таких умов навчальна функція викладача й навчального закладу як соціального інституту формування особистості значно знижується. Навчання при використанні інтерактивного методу не сприймається як взаємозв'язана та збалансована система. Визнання творчої природи особистості кожного учня, присутність у ньому внутрішньої активності веде до відмовлення від засвоєння певної кількості знань як головної мети навчального процесу [1].

Основною метою інтерактивного навчання є розвиток особистості слухача. Засобом розвитку особистості, що розкриває її внутрішні здібності, є самостійна пізнавальна й розумова діяльність. Таким чином, задача

викладача – забезпечити на занятті таку діяльність. Новітні інтерактивні технології сприяють виконанню даної задачі. При інтерактивному навчанні учень сам відкриває шлях до пізнання. Засвоєння знань є результатом його діяльності. Наприклад, робота в групах, що пов'язана з самостійним дослідженням будь-якої проблеми. Отже, інтерактивні технології навчання – це така організація навчального процесу, при якій слухач бере участь у колективному, взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх учасників процесу, навчальному пізнанні.

Інтерактивне навчання реалізується в умовах постійної активної взаємодії всіх учнів. Слухач та викладач є рівноправними суб'єктами навчання. Інтерактивна модель передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем. Неможливе домінування будь-якого учасника навчального процесу, або будь-якої ідеї. Це вчить гуманному, демократичному підходу до навчання [1].

Методи інтерактивного навчання поділяються на дві групи:

– імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, навчальні ігри, ігрове проектування, імітаційні вправи, інсценування, тренінг);

– неімітаційні (проблемні лекції, проблемні семінари, тематичні дискусії, дебати, мозкова атака, круглий стіл, тренінг, виробнича практика, науково-практична конференція, майстерні, що є формами організації навчання, які дають можливість висловлювання власної точки зору, обміну інформацією, досвідом) [5].

Інноваційною формою організації діяльності учнів на занятті є кооперативний спосіб навчання (тобто навчання в малих групах), при якому реалізується спільна діяльність для досягнення спільних цілей, а також задовольняються такі потреби особистості: потреба росту та потреба почувати себе захищеним, приєднавшись до групи людей. Таким чином, у слухачів з'являється впевненість у собі, вони пишаються навчальними успіхами один одного. Кооперативне навчання може здійснюватися як у групах (від 3 до 5 осіб), так і в парах.

Існує безліч інноваційних інтерактивних технологій навчання. Кожен викладач розробляє власні форми роботи на заняттях. Розглянемо надалі на прикладі навчальних програм для волонтерів, які працюватимуть з дорослими маргіналами, Національного інституту освіти дорослих Мексики практику впровадження неформальної професійної підготовки інструкторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі.

Національний інститут освіти дорослих Мексики через Модель освіти для життя і праці (МЕВІТ) пропонує різноманітні курси для волонтерів, які

працюватимуть з дорослими. У програмі курсів МЕВІТу зазначається, що спеціалізована підготовка інструкторів є важливою умовою для підвищення якості освіти дорослих представників найменш захищених верств населення, тому вважається необхідним проведення перманентного навчання для підвищення кваліфікації викладачів і розвитку в них професійних компетенцій.

Програма курсів МЕВІТу розроблена таким чином, щоб надати можливість приймати в ній участь як волонтерам, які не мають ніякої професійно-андрагогічної освіти, так і викладачам, які бажають поширити й оновити свої професійні знання. Проаналізуємо надалі зміст та умови впровадження курсу «Інструктор з навчання для праці (Подорож у предмети з праці)» (тобто курсу для викладача неформальної професійно-технічної освіти).

Курс включає в себе 4 розділи («Подорож у курс для інструктора з навчання для праці», «Подорож з молоддю та дорослими, які шукають роботу, та які її мають і хочуть зберегти», «Подорож з молоддю та дорослими, які працюють удома, або мають малий бізнес», «Як дізнатися, що мої учні зрозуміли матеріал мого курсу?»), кожен з яких складається з 2–6 тематичних блоків, які містять 3–4 підтеми (наприклад, «Для кого я буду викладати», «Перша зупинка: дорослі, які шукають роботу», «Друга зупинка: мій малий бізнес», «Третя зупинка: сільськогосподарське виробництво і збереження навколишнього середовища», «Четверта зупинка: як досягти добробуту моєї сім'ї?» тощо). Кожний тематичний блок завершується додатковим матеріалом для самостійного вивчення «Якщо хочеш знати більше», а також контрольними завданнями «Перевір себе сам». Технологія проекту розпочинається з перевірки базових знань слухачів: вони повинні прочитати вступний текст і відповісти на певні запитання [3].

Наступним завданням проекту є з'ясування таких питань: Що таке праця?; Які проблеми працевлаштування існують у сучасному суспільстві?; Як можна вирішити ці проблеми?; Якими ресурсами володіють безробітні бідні селяни, або маргінали міст для самозабезпечення всім необхідним себе і свої сім'ї?; Які конкретні дії можуть вони вжити для покращення свого життя? Для обговорення цих питань студенти працюють у малих групах, а потім проводять загальну дискусію.

Далі слухачі знайомляться зі списком компетенцій, які вони допомагатимуть розвивати у своїх учнів. Після цього починається головний етап проекту: планування, розробка і презентація фінальної роботи. Викладач пропонує на вибір такі теми: «Підготовка та план дій для втілення

мого власного бізнесу», «План для кращого функціонування мого бізнесу», «Проект покращення сільськогосподарського виробництва», «Баланс сільськогосподарського циклу» тощо [3].

Кінцевим моментом проекту є його презентація й оцінка. У системі підготовки інструкторів-андрагогів Мексики і Венесуели існують такі види контролю знань: самостійна оцінка, спільна оцінка, колективна оцінка, індивідуальна оцінка. Самостійна оцінка є результатом самоконтролю слухача, коли він після виконання певних завдань підручника може перевірити свої знання за допомогою «ключів» до завдань. Спільна оцінка знань проводиться викладачем разом із студентом, таким чином, учень у процесі перевірки виконаного завдання відразу концентрує свою увагу на «недоліках» роботи. Колективна оцінка проводиться всією групою: студенти обговорюють, які знання, уміння, навички вони отримали під час виконання певного завдання та в чому полягає їх практичне застосування. Індивідуальна оцінка реалізується викладачем, коли він перевіряє правильність виконання завдання кожним учнем, а потім оголошує список з винесеними балами.

Висновки. Таким чином, проведений нами аналіз використання інноваційних педагогічних технологій у підготовці тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі дає підстави стверджувати, що використання компетентнісного підходу за допомогою організаційно-діяльнісних особистісно-орієнтованих, переважно інтерактивних інноваційних методів навчання в професійній освіті тьюторів, які працюють з дорослими, сприяє більш раціональному підходу слухачів до своєї професійної діяльності; розвитку їх особистісних якостей, професійних прагнень, індивідуальних здібностей, формуванню й удосконаленню їх професійної майстерності. Інноваційні інтерактивні технології навчання є однією з ефективних форм організації професійно-андрагогічної освіти. Зосередження уваги на інноваційних інтерактивних технологіях навчання зумовлене акцентуванням співробітництва між учнями і викладачами в процесі реалізації курсів з професійно-андрагогічної підготовки, що ґрунтується на гуманістично-антропологічних принципах освіти.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що в контексті наукового пошуку шодо теорії та практики професійної підготовки фахівців для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі перспективами подальших розвідок можуть бути розгляд умов упровадження програм із професійної підготовки андрагогів, аналіз цих програм тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alcalá A. Andragogía. Libro Guía de Estudio / A. Alcalá. – Postgrado U.N.A. Caracas, Venezuela, 1999. – 175 p.

2. Hernández G. E. Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en México / G. E. Hernández. – México : CREFAL, 2008. – 170 p.

3. Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, INEA. El Modelo Educativo para la Vida y el Trabajo (MEVyT). – Mèxico : INEA, 2006. – 130 p.

4. Pieck E. La oferta de formación para el trabajo en México. Documentos de investigación / E. Pieck. – México : Universidad Iberoamericana-Instituto de investigaciones para el desarrollo de la educación, 2004. – 210 p.

5. Torres Perdomo M. La Praxis Andragógica / M. Torres Perdomo, I. Fermín González, R. M. Piñero, G. C. Arroyo. – ULA. Mérida, Venezuela, 1994. – 350 p.

РЕЗЮМЕ

Жыжко Е. А. Инновационные педагогические технологии в подготовке тьюторов для работы со взрослыми в Мексике и Венесуэле.

В статье рассмотрены инновационные педагогические технологии в подготовке тьюторов для работы со взрослыми в Мексике и Венесуэле. Автором выявлено, что использование инновационных педагогических технологий в подготовке тьюторов для работы со взрослыми в Мексике и Венесуэле способствует более рациональному подходу слушателей к своей профессиональной деятельности, развитию их личностных качеств, профессиональных стремлений, индивидуальных способностей, формированию и совершенствованию их профессионального мастерства. Инновационной формой организации деятельности учащихся на занятиях является кооперативный способ обучения (т.е. обучение в малых группах), при котором реализуется совместная деятельность для достижения общих целей.

Ключевые слова: *инновационные интерактивные педагогические технологии; организационно-методическое обеспечение обучения; организационно-деятельностные, личностно-ориентированные методы обучения; профессиональное образование андрагогов, системы образования Мексики и Венесуэлы.*

SUMMARY

Zhizhko E. Innovative pedagogical technologies in professional training of tutors who work with adults in Mexico and Venezuela.

In this article is analysed the innovative pedagogical technologies in professional training of tutors who work with adults in Mexico and Venezuela. Educational programs for professional training of tutors who work with adults in Mexico and Venezuela, are based on anthropological paradigm, focused on the individual learning, the development of cognitive, predictive, constructive and creative skills in future tutors, searching, interactive activities, the formation of social maturity and education for achieving independence in different spheres of life.

The basis of modern professional andragogical education in Mexico and Venezuela are innovative interactive teaching methods that achieve more positive results due to the fact that students are open to learning and actively included in the relationship and cooperation with other in educational process, they have generated sufficient communication skills to enable positive interaction, they are able to analyze their performance and realize their potential, are almost ready to resolve problems in the life and professional activity, can be themselves, are not afraid of expressing themself, making mistakes.

Interactive training mode is one of the modern trends of active social-psychological studies, it is based on dialogue, cooperation and collaboration of all subjects of the educational process. Online training is a way of knowing, implemented in the form of joint activity for students: all members of the educational process interact with each other, share information, solve problems together, simulate a situation of peers and evaluate their own behavior plunge into the atmosphere of a real business cooperation for the solution of liabilities of educational problems.

The author found out that the use of innovative educational technologies in training of tutors who work with adults in Mexico and Venezuela promotes in the students a more rational approach to the study, develop their personal qualities and professional aspirations, their individual abilities, develop and improve their professional skills.

Key words: *innovative educational technologies, organizational- methodological learning support, organizational-active and student-centered teaching methods, professional-andragogical education, the educational systems of Mexico and Venezuela.*

УДК: 378 (410)

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

ТЕНДЕНЦІЇ РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розкривається особливості, зміст і шляхи реформування вищої освіти Великої Британії в кінці XX – на початку XXI століття; розглядаються переваги переходу від елітарної до бінарної, а потім до єдиної моделі вищої освіти; визначаються тенденцій реформування у контексті створення єдиного європейського освітнього простору (масовість; перехід від елітної моделі вищої освіти, яка була неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства, до бінарної, а потім до єдиної моделі вищої освіти, що орієнтована на потреби ринку праці; посилення контролю та скороченню автономії університетів; підвищення вимог до якості освіти; активна участь у реалізації ідей Болонського процесу, які мають сприяти підвищенню її якості та конкурентоспроможності, формуванню спільного європейського освітнього простору; інтернаціоналізація вищої освіти).

Ключові слова*: вища освіта, університет, Велика Британія, інтеграція, освітні реформи, бінарна модель освіти, єдиний європейський освітній простір.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти у світі характеризується особливою інтенсивністю реформістських процесів у галузі вищої освіти, що зумовлюються тенденціями світового розвитку, зокрема: динамічним розвитком суспільства та, як слідство, – необхідність підготовки людей до життя у швидкоплинних умовах дійсності; перехід до інформаційного суспільства, суспільства знань, розширення міжкультурної взаємодії, що актуалізує важливість комунікабельності й толерантності; постіндустріального процесами глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації та інтеграції; виникнення та збільшення глобальних

проблем, вирішення яких можливо лише у співпраці міжнародної спільноти, а це вимагає формування сучасного мислення в молоді; демократизація суспільства, розширення можливостей політичного й соціального вибору; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення галузей, які потребують некваліфікованої та малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що зумовлює постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовці кадрів, зростання їхньої професійної мобільності.

У межах цих загальних тенденцій здійснюється реформування систем вищої освіти, спільними характеристиками яких є: децентралізація й демократизація управління; розширення автономії університетів з одночасним посиленням контролю з боку суспільства; акцентування на ринкових моделях організації, управління та фінансування вищої освіти.

Важливою подією в сучасному розвитку вищої освіти стало підписання Болонської декларації, з якої розпочалося створення єдиного освітнього європейського простору, що повинен забезпечити зближення та гармонізацію існуючих освітніх стандартів і параметрів вищої освіти в європейських країнах за умови збереження високого рівня якості. Оскільки 19 травня 2005 року на конференції у норвезькому місті Берген Україна офіційно приєдналася до »Болонського процесу», то це вимагає здійснення структурних перетворень української вищої освіти за узгодженою системою критеріїв, стандартів і характеристик. У цьому контексті важливим є вивчення зарубіжного досвіду реформування вищої освіти, зокрема досвіду Великої Британії, країни, яка має певні історичні традиції розвитку вищої освіти, що дозволяють їй займати провідні місця у світових рейтингах; є однією з ініціаторів та активним учасником процесу європейської освітньої інтеграції.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблема розвитку вищої освіти у європейських країнах, завжди перебувала в полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Бауер, Н. Бідюк, Б. Л. Вульфсон, І. Каган, О. Коваленко, Т. Козак, М. Кольчугіна, К. Корсак, О. Кузнецова, З. Малькова, М. Лещенко, А. Піскунов, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Є. Соколов, А. Турчин та ін.). Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування британської вищої освіти стали роботи О. Бейна (O. Bain), С. Бергана (S. Bergan), Р. Брауна (R. Brown), Дж. Колдера (J. Calder), Б. Кларка (B. Clark), П. Гарета (P. Gareth). У той же час проблема реформування вищої освіти у Великій Британії потребує подальшого вивчення.

Саме тому **метою** нашої **статті** стало вивчення особливостей, змісту та шляхів реформування вищої освіти Великої Британії в кінці XX – на початку XXI століття та виокремлення провідних тенденцій її реформування в контексті створення єдиного європейського освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Структура вищої освіти в розвинених країнах світу є надзвичайно різноманітною, проте її можна узагальнити до двох систем:

– унітарної, або єдиної, системи, коли вища освіта забезпечується університетами чи відповідними до них закладами. Такі заклади пропонують як загальні академічні ступені, так і професійно орієнтовані програми різної тривалості й рівня. В унітарній системі вищої освіти до її складу входять лише університети (частка інших ВНЗ становить незначний відсоток). Такою є освіта в Італії, Іспанії, Австрії, Фінляндії, Швеції. Деякі експерти виділяють в окрему групу країни з так званими «інтегрованими» університетами, до складу яких увійшли спеціалізовані середні й вищі навчальні заклади (Швеція та Іспанія) та країни, що належали до соціалістичного табору;

– бінарної, або подвійної, системи з традиційним університетським сектором, що так чи інакше опирається на концепцію Гумбольдтського університету та на окремий неуніверситетський сектор вищої освіти, що має чітко окреслену структуру. Така система освіти притаманна більшості розвинених країн світу, де поряд з університетським сектором існують численні спеціалізовані заклади, які приймають чималу частину молоді. З європейських країн бінарну систему вищої освіти мають Бельгія, Великобританія, Греція, Данія, Ірландія, Нідерланди, Норвегія, Німеччина, Франція, Швейцарія та ін.

Визначальним фактором реформування європейських систем вищої освіти, зокрема Великої Британії, виступає необхідність пристосування національних систем вищої освіти до реалій сучасного суспільства, явищ глобалізації, інтеграції та інтернаціоналізації.

Велика Британія має давню й розвинену систему вищої освіти. Проте кілька століть вища освіта в країни була елітарною та охоплювала дуже малий відсоток молоді. Все змінилося після Другої світової війни з прийняттям Закону про освіту «Батлера» («Butler» Education Act of 1944), та підготовкою доповіді «комісії Барлоу» (1946), яка засвідчила, що елективна британська освітня система неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства й необхідність збільшення кількості вищих навчальних закладів [5].

Суттєве значення для розвитку вищої освіти Великої Британії мало створення в 1961 році Комісії з питань вищої освіти, яку очолив лорд Л. Роббінс. Її провідним завданням було не тільки проаналізувати та дати оцінку сучасному розвитку вищої освіти, але й розробити рекомендації щодо підвищення її ефективності. Комісія провела титанічну роботу й через два роки представила звіт у 6-ти томах, у якому визначила цілі вищої освіти, зокрема, формування навичок, розвиток загальних здібностей, неперервна освіта, передача загальної культури й загальних стандартів громадянства; та пріоритети вищої освіти: спеціалізація навчання, введення загальнотеоретичної, неутилітарної складової, забезпечення балансу між навчанням і науково-дослідницькою діяльністю, збереження культурної світоглядної функції університетів як інститутів соціалізації; і запропонувала 178 рекомендацій щодо подальшого розвитку університетської освіти,зокрема, рекомендацію, яка визначила подальший розвиток вищої освіти – розширення університетської освіти та створення неуніверситетського сектору, до якого належали технічні комерційні коледжі, коледжі мистецтв і сільськогосподарські навчальні заклади, а також педагогічні коледжі й політехніки. Така бінарна система вищої освіти, на думку авторів доповіді, зберігала домінуючу роль університетів у розвитку вищої освіти, їх традиції та здатна була гнучко й адекватно реагувати на економічні потреби країни. Принципово новою стала теза Л. Роббінса про необхідність доступності та масовості системи вищої освіти [6].

Водночас такий підхід до реформування вищої освіти вимагав кардинальних змін у системі шкільної освіти. Тому, якщо в 1960–1970-ті роки результати освіти визначалися соціумом, то починаючи з 1980-их років філософія освіти акцентує увагу на стимулюванні активної позиції та відповідальності навчальних закладів за якість своєї педагогічної діяльності, а стратегічним орієнтиром розвитку шкільної освіти стає введення високих вимог до освітніх стандартів. Проте, це не означає зняття відповідальності з учня за результати власної навчальної діяльності.

Наші наукові розвідки свідчать, що на початку 70-х років XX століття завдяки переходу до бінарної системи вищої освіти, яка поєднувала університетський і неуніверситетський сектори, кількість університетів у Великій Британії збільшилася до 45, а чисельність студентів досягла 259 тисяч, що в 2 рази більше порівняно з 60-ими роками [4].

Бінарна система вищої освіти, з одного боку, зберігала традиційну автономію університетів, а з іншого – дозволяла адаптувати вищу школу до потреб суспільно-економічного розвитку країни. Проте, з приходом до

влади в 1979 року консервативного уряду на чолі з М. Тетчер, розпочався процес зближення двох секторів вищої освіти завдяки перегляду правової основи діяльності навчальних закладів незалежно від їх статусу, удосконалення механізмів управління й фінансування, посилення відповідальності щодо задоволення ними соціальних і економічних потреб країни. Важелем впливу держави на університети стало створення Ради з фінансування університетів (1988 р.), що підпорядковувалась уряду.

Уряд Дж. Мейджора, що прийшов до влади в 1990 році продовжував стратегію зближення двох секторів вищої освіти, виходячи з того, що основним завданням реформи вищої освіти у Великій Британії є усунення штучного розподілу між університетами, з одного боку, і політехнічними інститутами, – з іншого боку, що може бути досягнуто завдяки модернізації освіти й усунення бар'єрів між академічними та професійними складовими. Це вимагало здійснення структурних змін у британській вищій освіті, які розпочалися з прийняття в 1992 році Закону про подальшу та вищу освіти (Further and Higher Education Act). Закон скасував бінарну систему вищої освіти й затвердив єдину модель вищої освіти, надавши політехнічним коледжам та еквівалентним навчальним закладам статусу університетів. Зміна статусу навчальних закладів зобов'язувала їх переглянути власні навчальні програми відповідно до прийнятих національних освітніх стандартів. Водночас Закон передбачав створення єдиної структури фінансування університетів, політехнічних інститутів і коледжів; удосконалення якості підготовки фахівців; встановлення тісних зв'язків між навчальними закладами та бізнесом; розширення доступу до вищої освіти дорослому населенню; надання деяким коледжам присвоєння магістерського ступеню, що раніше було винятковою прерогативою університетів [5].

Отже, в кінці 80-х – на початку 90-х років у країні були зроблені кардинальні державно-правові кроки щодо створення нової законодавчої бази вищої освіти: прийнято Закон про реформу освіти (1988 р.), Закон про неперервну та вищу освіту (1992 р.), Закони про освіту (1993, 1994 рр.). Їх аналіз дозволяє виокремити тенденцію централізації управління та стандартизації освіти в цілому. Наприклад, у 1993 році за сприяння уряду було створено Національну консультативну Раду з цілей освіти та підготовки, яка мала проводити моніторинг цілей освіти, а також розробляти рекомендації щодо міри їх реалізації. У 1995 році була створена «Біла книга», де під назвою «Рух вперед» були зафіксовані оновлені рамки цілей, на яких базувався розвиток вищої освіти Великої

Британії. Зауважимо, що поряд із досить жорстким державно-правовим контролем за діяльністю вищих навчальних закладів, чітко простежується тенденція до їх демократизації та автономії.

Привертає увагу доповідь голови Комітету з досліджень вищої освіти Рона Діарінга (1997 р.), у якій зазначалося, що метою вищої освіти є як підтримка суспільства через розумовий розвиток людини, підготовку її до трудової діяльності й надання їй можливості внести свій вклад у розвиток суспільства та досягнути особистісної самореалізації, так і обслуговування потреб економіки, що базується на знаннях і формування демократичного, цивілізованого й відкритого суспільства [4].

У 1998 році виходить Зелена книга «Вік, що навчається» (The Learning Age), у передмові до якої Тоні Блер відзначив, що вища освіта є найкращою економічною політикою, акцентувавши, таким чином, увагу на її гнучкості та новій меті – стимулювання економічного зростання країни. У Зеленій книзі уряд виклав своє бачення розвитку вищої освіти, зосередившись на стратегії освіти впродовж життя, підкресливши, необхідність розширення участі й удосконалення стандартів і якості викладання та навчання.

У контексті створення єдиного європейського освітнього простору Департамент освіти та навичок (DfES) у 2001 році вирішив переглянути підходи до вищої освіти в країні та зосередитися на:

– масовості: створити умови отримання половиною населення до 30 років вищої освіти;

– збереженні лідерства Великої Британії як науково-дослідницької нації світу;

– розширенні соціального партнерства;

– збереженні високих стандартів викладання та навчання;

– підвищенні якості управління вищими навчальними закладами [4].

Саме ці підходи було розкрито в Білій книзі «Майбутнє вищої освіти» (2003 р.), у якій викладена стратегія уряду стосовно реформування британської вищої освіти. Стратегія містить шість пріоритетних напрямів:

– посилення наукових досліджень шляхом збільшення фінансування;

– розширення соціального партнерства між вищої освітою, бізнесом і державою;

– підвищення ефективності вищої освіти шляхом розробки нових професійних стандартів і створення Академії якісного викладання (Teaching Quality Academy);

– підвищення масовості, залучення 50% населення до набуття вищої освіти;

– забезпечення справедливого доступу до вищої освіти;

– реформування фінансування вищої освіти шляхом введення нової схеми студентської платні [3].

Нині в країні існує 89 університетів і 70 інших закладів вищої освіти, у тому числі коледжі для підготовки вчителів, технічні й інші коледжі.

За своєю організаційною структурою британські університети поділяються на федеративні чи колегіальні університети (вони складаються з багатьох коледжів, що мають високий ступінь автономії) та унітарні (організовані на базі факультетів). Переважна більшість вищих навчальних закладів Великобританії фінансується з державного бюджету.

Сучасні інтеграційні процеси в Європі зумовили необхідність модернізації національних систем вищої освіти в напрямі змін змісту освіти, засобів і методів навчання, механізмів управління освітою, системи оцінки якості освіти. Початком інтеграційних освітніх процесів можна вважати підписання Сорбонської декларації (1998) міністрів освіти Великої Британії, Німеччини, Італії та Франції та Болонської декларації (1999), яка поставила стратегічну мету: створення єдиного європейського простору вищої освіти як основи загальноєвропейської «економіки знань».

Болонський процес актуалізував реформування національних систем вищої освіти країн Європи, з метою їх гармонізування та зближення.

Нагадаємо, що входження національних системи вищої освіти до єдиного європейського простору передбачає уніфікацію таких освітніх параметрів:

– ступеневість вищої освіти (співмірність рівнів і циклів навчання);

– зміст навчання за кожним кваліфікаційним напрямом і рівнем освіти, у структурі якого передбачено загальноєвропейський і національний компоненти;

– оптимальний спосіб організації засвоєння змісту освіти (навчального процесу) з метою забезпечення співмірності й взаємозарахування;

– кредитно-модульна та кредитно-трансферна системи;

– наявність єдиних стандартів якості вищої освіти;

– єдині «вимірники» для оцінювання навчальних досягнень і якості кінцевого та проміжних результатів засвоєння змісту освіти [3].

Усі інші напрями вдосконалення національною системи вищої освіти країна обирає, виходячи із власних пріоритетів соціально-економічного розвитку та соціальних вимог і потреб.

На думку Д. Тернера, Великій Британії просто пощастило, оскільки вимоги Болонського процесу до розбудови вищої освіти в Європі дуже схожі до британської системи вищої освіти, проте існуючі розбіжності дуже важко усунути [3, 16].

У Великій Британії традиційно існувала система трьох циклів: бакалавр – магістр – доктор, починаючи з першої «стандартної» кваліфікації – ступінь бакалавра (бакалавр мистецтв чи бакалавр наук), яку можна отримати після трьох років навчання у вищому навчальному закладі. Далі йшла післядипломна освіта для отримання ступеню магістра (після одного чи двох років очного навчання) та ступеня доктора (після трьох чи більше років). Проте, за Болонською системою необхідно чітко розмежувати ступені бакалавра й магістра. Якщо у Великій Британії магістерський ступінь розглядали як можливість отримати другу спеціальність, то в межах Болонського процесу цього зробити не можна, оскільки вступ до докторантури передбачає наявність базових знань зі спеціальності, одержані в процесі отримання ступеню бакалавра. Усе це потребує певних змін у британській вищій освіті [1].

Водночас у британській системі вищої освіти є певні неузгодженості з Болонським процесом стосовно ступеня бакалавра. Так, вважається, що вивчення спеціальних предметів при отриманні ступеню бакалавра не має суттєвого значення, оскільки студент повинен набувати вміння самостійно керувати власним процесом навчання, уміння навчатися й мати впевненість у досягненні успіху в оволодінні новими знаннями. Таке уявлення створює проблеми британській системі вищої освіти впроваджувати окремі елементи Болонського процесу.

Проведений нами аналіз наукових джерел показує, що британська система вищої освіти в аспекті створення прозорої системи забезпечення якості освіти майже відповідає вимогам Болонського процесу, оскільки історично в розбудові вищої освіти акцент робився на процесі забезпечення якості освіти з елементами моніторингу якості. При цьому засобом моніторингу якості є звіти зовнішніх екзаменаторів, а контролю вхідних показників приділяється незначна увага.

Висновки. Проведене дослідження дало можливість зробити висновок, що британська система вищої освіти має тривалі університетські традиції й раніше багатьох європейських країн усвідомила та здійснила довгий і складний шлях реформ і впровадження інновацій, що має логічний, послідовний, поміркований, поступовий характер. Основними особливостями реформування сучасної вищої освіти у Великій Британії є, з

одного боку, спрямованість на інтеграцію до європейського освітнього простору, а з іншого – намагання зберегти баланс між інноваціями та традиціями. Уряди Великобританії (як консервативний, так і лейбористський) створили міцну законодавчу базу реформи освіти. Провідними тенденціями реформування вищої освіти в країні є: масовість; перехід від елітної моделі вищої освіти, яка була неспроможна забезпечити достатній інтелектуальний рівень суспільства, до бінарної, а потім до єдиної моделі вищої освіти, що орієнтована на потреби ринку праці; посилення контролю та скороченню автономії університетів; підвищення вимог до якості освіти; активна участь у реалізації ідей Болонського процесу, які мають сприяти підвищенню її якості та конкурентоспроможності, формуванню спільного європейського освітнього простору; інтернаціоналізація вищої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів багатогранної проблеми реформування системи вищої освіти Великобританії Потребують подальшого вивчення регіональні особливості управління вищою освітою в Уельсі, Шотландії, Північній Ірландії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вяземский Е. Е. Болонский процесс как построение единого образовательного пространства стран Европы / Е. Е. Вяземский, Е. Б. Евладова // Проблемы современного образования. – 2011. – № 1. – С. 11–17.

2. Саргсян А. Л. Фактори реформування системи вищої освіти у Великобританії в кінці XX століття / А. Л. Саргсян // Учёные записки Таврического нац. ун-та имени В. И. Вернадского – 2009. – Том 22 (61) – № 1. – С. 623–628.

3. Ткач Г. Ф. Тенденции развития и реформы образования в мире : учеб. пос. / Г. Ф. Ткач, В. М. Филиппов, В. Н. Чистохвалов. – М. : РУДН, 2008. – 303 с.

4. Ball S. Education policy in England. Changing modes of regulation : 1945–2001. Changes in Regulation Modes and Social Reproduction of Inequalities in Education Systems : A European Comparison / S. Ball. – London : Institute of Education and King's College, University of London, 2002. – 44 p.

5. Education Reform Act. A decade of reforms act compulsory education level (1984-1994). – Brussels – Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 1997. – 316 p.

6. Moser Cl. The Robbins report 25 years after and the future of the universities / Cl. Moser // Oxford Review of Education. – 1986. – Vol. 21. – № 2. – P. 5–20

РЕЗЮМЕ

Огиенко Е. И. Тенденции реформирования высшего образования Великобритании в контексте евроинтеграционных процессов.

В статье раскрываются особенности, содержание и пути реформирования высшего образования Великобритании в конце XX – начале XXI столетия; рассматриваются преимущества перехода от элитарной модели высшего образования к бинарной, а затем – к единой модели высшего образования; определяются тенденции его реформирования в контексте создания единого европейского образовательного пространства (массовость; переход от элитной

модели высшего образования, которая была в состоянии обеспечить достаточный интеллектуальный уровень общества, к бинарной, а затем к единой модели высшего образования, которая ориентирована на потребности рынка труда; усиление контроля и сокращение автономии университетов; повышение требований к качеству образования; активное участие в реализации идей Болонского процесса, которые должны способствовать повышению ее качества и конкурентоспособности, формированию общего европейского образовательного пространства; интернационализация высшего образования).

***Ключевые слова**: высшее образование, университет, Великобритания, интеграция, образовательные реформы, бинарная модель образования, единое европейское образовательное пространство.*

SUMMARY

Ogienko O. The tendencies of higher education reforming of Great Britain in the context of European integration processes.

The article shows that the current stage of the development of education in the European countries is characterized by great intensity of reform processes in higher education, which are determined by integration processes, the creation of a common European educational space.

Attention is focused on the fact that Ukraine's accession to the Bologna process requires structural transformation of Ukrainian higher education system according to the agreed criteria, standards and specifications. In this context it is important to study foreign experience of higher education reforming, especially the experience of Great Britain, a country that has certain historical traditions of higher education, allowing it to occupy a leading place in the world rankings; moreover, it is one of the initiators and active participants of European integration process in education.

The features of reforming of the British higher education system, including objectives, approaches, paths, structure, are summarized; it is shown that its modernization at the end of the XX-th and the beginning of the XXI-st century is a natural phenomenon that is not limited to national and state borders.

It is determined that in its organizational structure British universities are divided into federal or collegiate universities (consisting of many colleges that have a high degree of autonomy) and unitary (organized on the basis of faculties). The vast majority of higher education institutions in Great Britain are financed from the state budget.

It is emphasized that the British system of higher education correlates best with the requirements of the Bologna Process to the development of higher education in Europe, but existing differences are rather difficult to eliminate.

The tendencies in higher education reforming of Great Britain are distinguished, including higher education on a large scale; transition from binary to a single model of higher education, which contributed to the control and reduction of university autonomy; increased requirements for quality education; active participation in the implementation of the ideas of the Bologna Process, which should enhance its quality and competitiveness, the formation of a common European educational space; internationalization of higher education.

***Key words:** higher education, university, Great Britain, integration, educational reforms, the binary model of education, a common European educational space.*

УДК 378.147(410)

Є. В. Танько
Національний технічний університет
Харківський політехнічний інститут

РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ «САМОСТІЙНА РОБОТА» В ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ: ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Стаття присвячена проблемам організації самостійної роботи у вищій школі. Проаналізовано погляди науковців Великобританії на сутність, значення самостійної роботи в підготовці майбутнього фахівця у ВНЗ та умов її ефективності. Простежено вплив методологічних засад когнітивного підходу, гуманістичної психології та концепції «Навчання, спрямованого на студента» на організацію та здійснення самостійної роботи у вищій школі. Висвітлено теоретичні засади розуміння сутності «самостійна робота» британськими вченими та сучасні дослідження проблеми організації самостійної роботи у ВНЗ Великобританії, які можуть бути перспективними для використання у практиці вищої освіти України.

Ключові слова: *самостійна робота, функції самостійної роботи, активізація самостійної роботи, когнітивний підхід, навчання, спрямоване на студента, гуманістична психологія.*

Постановка проблеми. Організація навчального процесу в сучасному вищому навчальному закладі базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного й методичного забезпечення, що здатне закласти основи для самостійного творчого опанування й осмислення знань та прояву творчої і дослідницької ініціативи майбутніх фахівців. Відтак, основна увага приділяється організації, здійсненню самостійної роботи студентами й контролю за нею.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначенням сутності, мети, особливостей організації самостійної роботи у ВНЗ займалися такі англійські науковці, як Д. Брукс, Дж. Тейлор, К. Тернер, Дж. Хармер, С. Хіл та ін. Глибоке вивчення й осмислення зарубіжного досвіду щодо організації самостійного навчання (М. Доуні, М. Коган, Дж. Роджерс, С. Роджерс, Х. Н. Стіль, С. Ширін) може бути перспективним для використання у практиці вищої освіти України.

Проте на сьогодні недостатньо досліджень, в яких системно подано узагальнений науковий доробок учених Великобританії щодо сутності самостійної роботи студентів, її ролі й місця в навчальному процесі вищого навчального закладу.

Основну **мету статті** ми вбачаємо у висвітленні теоретичних засад розуміння сутності поняття «самостійна робота» британськими вченими та сучасних досліджень проблеми організації самостійної роботи у ВНЗ Великобританії.

Виклад основного матеріалу. У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовується низка понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін «самостійна робота» (selbstständige Arbeit) використовують, як правило, у тому значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді використовують поняття «опосередковане навчання» (mittelbarer Unterricht), тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача; протилежне поняття – «пряме» (безпосереднє) навчання (unmittelbarer Unterricht), що відбувається під директивним керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії знайшов застосування термін «тиха робота» (Stillarbeit), який підкреслює, що робота здійснюється на самоті. У французькій педагогічній літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота» (le travail individual, the individual work). У США користуються терміном «незалежне навчання» (independent study), що означає таку пізнавальну діяльність, за якої студенти отримують навчальні плани-програми та їм надається відносно широка свобода в доборі методів і засобів навчання.

Самостійна робота студентів розглядається науковцями і практиками Великобританії як багатогранне, поліфункціональне явище, що має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення.

У дослідженнях науковців Великобританії (Дж. Боуд, С. Брукфілд, П. Дрессел, Г. Глісон) поняття «самостійна робота» визначається як незалежна робота (independent study), робота із самоінструктуванням (individual instruction study), автономна робота (autonomous study), самостійно спрямована робота (self-directed learning), самодоступне навчання (self-access learning).

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що науковці розуміють самостійну роботу як індивідуальну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів, що здійснюється без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організується ним, передбачає сукупність засобів організації й керування цією діяльністю та включає методи наукового пізнання.

Проаналізувавши наведені вищі думки учених щодо сутності самостійної роботи студентів, можна стверджувати, що спільним у всіх визначеннях є:

– здійснення управління самостійною діяльністю: безпосереднє управління нею викладачем («під керівництвом», «під контролем»); опосередковане («за завданнями», «без особистої участі»); самоуправління;

– необхідність застосування розумових і (або) фізичних зусиль для досягнення мети, виконання завдань самостійної роботи;

– формування або наявність активності суб'єкта навчання;

– формування, набуття, удосконалення студентом необхідної сукупності знань, умінь, навичок для здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Дж. Хармер зазначає, що самостійна позааудиторна робота студентів посідає провідне місце у процесі формування професійної компетенції майбутнього фахівця. Науковець стверджує, що виконання самостійної роботи дозволяє не лише здобути нові знання та відпрацювати отримані вміння й навички, а й справляє позитивний психологічний вплив на майбутнього фахівця. Під час самостійної роботи студенти мають можливість відпочити від «зовнішнього тиску», оскільки сам перебіг самостійної навчально-пізнавальної діяльності не обмежений у часі та не передбачає конкуренції. Крім того, відповідальність за успішність засвоєння навчального матеріалу, що визначений для самостійного опанування, покладена на майбутнього фахівця [2, 248].

Відтак, у працях учених Великобританії самостійна робота студентів розглядається як підґрунтя для формування й розвитку особистості, якій притаманні творча індивідуальність, високий рівень знань, загальна і професійна культура, а також як основна дидактична умова оптимізації навчального процесу.

На думку англійських науковців і практиків, самостійна робота студентів:

– формує в майбутніх фахівців уміння самостійно управляти власним навчанням;

– формує впевненість у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань;

– розвиває критичне мислення, індивідуальні здібності та ініціативність;

– виховує персональну відповідальність за рівень навчальних досягнень;

– стимулює студентів до самовдосконалення;

– надає можливість приймати самостійні рішення;

– забезпечує право на свободу вибору;

– стимулює творчу пошукову активність студентів;

– дозволяє набути навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності.

Самостійна робота є основою отримання вищої освіти. Вона виконує різні функції, серед яких важливе значення мають:

– навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню засвоєної суми знань, набутті вмінь, навичок, техніки їх самостійного оновлення та творчого застосування,

– пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні меж світогляду;

– коригувальна, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо;

– стимулювальна, сутність якої полягає в такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;

– виховна, яка спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, розвиток самостійності як риси особистості та стереотипу пізнання;

– розвивальна, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

У Великобританії сучасні дослідження проблеми організації самостійної роботи здійснюються з урахуванням когнітивного підходу, який підкреслює активну природу навчального процесу. Такий навчальний процес характеризується: позицією студента як активного суб’єкта навчання; розвитком його здібностей самокерування (самоорганізації, саморегулювання, самоконтролю); організацією процесу засвоєння знань, набуття вмінь і навичок на основі взаємодії, діалогу, моделювання ситуацій вибору, вільного обміну думками, вирішення нестандартних завдань; акцентуванням уваги на взаємоконтролі, самоконтролі навчальних досягнень.

За висновками П. Стревенса, викладачі не можуть самі реалізувати цілі навчального процесу повною мірою і тому необхідною є модифікація традиційно розподілених ролей викладача та студентів. У традиційній моделі організації навчального процесу здійснення контролю за його проведенням є прямим обов’язком викладача, у той час як студент вважається пасивним, повністю керованим у межах освітнього процесу об’єктом, у якого відсутня відповідальність за власні дії. Відсутність активного залучення до навчального процесу й зацікавленості в його регулюванні значно знижує і якість засвоєння навчального матеріалу. Тому студент має стати активним, рішучим, творчим, відповідальним учасником навчального процесу [6]. Н. Найман, вивчаючи характеристики найбільш

встигаючих студентів, установив, що усвідомлення відповідальності за власне навчання прямо впливає на результати навчального процесу [3, 14].

На актуальність нових педагогічних, дидактичних і методичних розробок з організації самостійної роботи студентів вказує поява на світовому ринку послуг щодо отримання освіти й роботи за кордоном, що тягне за собою необхідність оптимізації процесу навчання з метою підвищення якості освіти, інтелектуального рівня, творчого потенціалу особистості.

Розвиток досліджень у галузі самостійної роботи студентів пов'язують із формуванням концепції «Навчання, спрямованого на студента».

З 80–90-х років минулого століття термін «навчання, спрямоване на студента» (Learner-Centred Teaching) став дедалі частіше з'являтися в англійській педагогічній літературі. Більшість спеціалістів вважають, що він чітко відбиває думку про те, що саме на студента – на його цілі, прагнення, уподобання, інтереси – має бути спрямоване навчання.

У концепції «Навчання, спрямованого на студента» визначено принципи підвищення ефективності навчання та шляхи їх реалізації.

Так, за першим принципом, навчання повинне відповідати потребам, особистісним характеристикам та уявленням тих, хто навчається.

Другий принцип передбачає, що студенти будуть відігравати активну роль у плануванні програми власного навчання.

Третій принцип зумовлює для викладача необхідність володіння широким арсеналом технологій і методик навчання й уміннями обрати найбільш ефективні в конкретній навчальній ситуації. Тобто, вона пропонує не конкретні технології та методики, а новий погляд на їхнє використання.

На відміну від інших педагогічних теорій і парадигм освіти, концепція «Навчання, спрямованого на студента» має кілька переваг, зокрема:

– концентрує увагу на якості, а не на формі навчання. Методи, способи, засоби забезпечення якості навчання обираються відповідно до особистісних характеристик у співпраці із самим студентом;

– відкрита для будь-яких джерел більш ефективного навчання конкретного студента в конкретній ситуації і не визначає жодних ідеологічних бар'єрів;

– шукає в навчальному процесі відповідності не з певною методикою, а з потребами кожної окремої групи чи окремого студента, що можна визначити тільки локально, на основі вивчення особистісного розвитку кожного студента чи особливостей групи;

– позитивно сприймає розбіжності між студентами, їхніми навчальними цілями й навчальним контекстом. Тому вона відкидає існування єдиного універсального методу правильного навчання.

Необхідно зазначити, що концепція «Навчання, спрямованого на студента» заснована на самостійності та здатності приймати рішення, відповідає характеру й особливостям навчання дорослої людини, тому передбачена для професійної освіти студента. Саме у вищому навчальному закладі існують найбільша необхідність і найширші можливості для реалізації цієї концепції.

Під впливом гуманістичної психології педагоги Великобританії дедалі більше схиляються до висновків про пріоритетність індивідуального, особистісного, гуманістичного підходів до організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах. На думку С. Шерин, студенти відрізняються один від одного за такими яскраво вираженими параметрами:

1) психічні – різниця когнітивних здібностей, що впливають на швидкість засвоєння навчального матеріалу; особливості розумової діяльності, а саме: переважання логічного, аналітичного мислення або, навпаки, творчого, просторового; особливості процесу сприйняття – зорове, слухове або змішаний тип;

2) особистісно-психологічні – особливості характеру, загальна спрямованість особистості, її ставлення до навколишнього середовища (культури, людей, себе); ступінь інтроверсії/екстраверсії, толерантності, етноцентричності;

3) навчальні – особливості стилю навчальної діяльності, віддавання переваги певним видам завдань і формам роботи; загальна стратегія засвоєння матеріалу [5].

4) мотиваційні – першооснова активної участі в навчальному процесі; внутрішня або зовнішня мотивація, що впливає на цілі, які висувають перед собою студенти у процесі навчання (особистісні, професійні) [1, 5].

Як зазначалося раніше, у британських університетах важлива роль відводиться самостійній роботі студентів. Англійські педагоги вважають, що найважливіше – навчитися працювати самостійно, а для цього студент має використовувати весь курс навчання. Відтак, самостійна робота студентів спеціально планується.

Велика увага надається усвідомленню студентами мети самостійної роботи. Р. Ноласко стверджує, що «і студент, і викладач повинні чітко розуміти не тільки те, що вони роблять, але й для чого» [4, 3–8]. Це є важливим з погляду мотиваційного аспекту та загальної освітньої валідності.

У межах організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах Великобританії використовується широка мережа форм, методів, способів організації самостійної роботи студентів з метою вдосконалення навчального процесу й досягнення високих результатів навчання. Усі вони

відбивають основні тенденції оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, що присутні в дидактиці вищої школи Великобританії. Багато з них корелюють із методами та способами організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах України й відповідають основним дидактичним вимогам і положенням, що прийняті у нашій країні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проведений аналіз підтверджує актуальність вивчення зарубіжного педагогічного доробку щодо самостійної роботи студентів. Для ефективного використання надбань педагогічної науки і досвіду вищої школи Великобританії щодо організації самостійної роботи студентів в українському освітньому середовищі доцільно на базі дидактичного аналізу її структури й змісту виявити педагогічні умови вдосконалення самостійної роботи студентів, а потім співвіднести їх на теоретичному і практичному рівнях з українськими дидактичними концепціями організації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М.,2001. – 53 с.
2. O'Driscoll J. Britain / J. O'Driscoll. – Oxford University press, 1995. – P. 138–139.
3. Naiman N. The Good English Learner / N. Naiman, M. Frohlich, H. H. Stern, A. Todesko. – Research in Education Series. – Ontario Institute for Studies in Education, 1978. – № 7.
4. Nolasco R. Conversation / R. Nolasco, L. Arthur. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 148 p.
5. Sheerin S. Self-Access / S. Sheerin. – Oxford University Press, 1996. – 200 p.
6. Strevens P. The Paradox of Individualized Instruction: It Takes Better Teachers to Focus on the Learner / P. Strevens // Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs / ed. by Altman H. B., James C. V. – Oxford : Pergamon Press, 1980.

РЕЗЮМЕ

Танько Е. В. Развитие понятия «самостоятельная работа» в зарубежной педагогике: опыт Великобритании.

Статья посвящена проблемам организации самостоятельной работы в высшей школе. Проанализированы взгляды ученых на сущность, значение самостоятельной работы в подготовке будущих специалистов в ВУЗах и условия ее эффективности. Прослежено влияние методологических основ когнитивного подхода, гуманистической психологии и концепции «Обучение, направленное на студента» на организацию и осуществление самостоятельной работы в высшей школе. Освещены теоретические основы понимания сущности «самостоятельная работа» британскими учеными и современные исследования проблемы организации самостоятельной работы в вузах Великобритании, которые могут быть перспективными для использования в практике высшего образования Украины.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, функции самостоятельной работы, активизация самостоятельной работы, когнитивный подход, обучение, направленное на студента, гуманистическая психология.*

SUMMARY

Tanko E. The development of the concept of «self-study» in the foreign pedagogy : the experience of Great Britain.

This article is devoted to the problems of independent work in high school. The views of British scientists are analyzed on the value of self-study work in preparation of future specialist in the universities and conditions of its efficiency. The impact of methodological principles of cognitive approach, humanistic psychology and the concept «training aimed at student» were traced on the organization and implementation of self-study in high school. The article deals with the theoretical foundations of understanding the essence of «self-study» of the British scientists and current research problems of self-study in UK universities, which may be promising for use in the practice of higher education in Ukraine.

In the articles of British scientists independent work is considered as the basis of formation and development of personality with a creative individuality, high level of knowledge, general and professional culture. In the UK, current research problems of independent work carried out with the cognitive approach that emphasizes the active nature of the learning process. This learning process is characterized by: the position of the student as an active subject of study, the development of his self-organization abilities, the process of learning organization, acquiring skills through interaction , dialogue, simulations, choice, free exchange of ideas, focusing on mutual, emphasis on self-learning achievements.

The analysis of educational and methodological literature suggests that activation of students' independent work search activity is not determined at all, and finding ways to address them, not only the assimilation of the results of scientific knowledge, knowledge systems, but also mastering the very process of obtaining these results and developing their creative abilities. As a result of independent work the student learns to organize not only his learning process appropriately but also his intellectual activity that provides efficient perception, comprehension, memory, generalization of training material, forming a willingness to search for a solution. Under such circumstances, the students develop self-awareness, self-discipline, personal responsibility, self-improvement, self-knowledge, self-realization. Thus, the teacher can no longer influence the formation of the future specialist.

Key words: *self-study work, function of self-study, activation of self-study work, cognitive approach, training aimed at student, humanistic psychology.*

УДК 378:811.111 (073)

О. В. Хоменко

Київський національний університет технологій та дизайну

ЕКОНОМІЧНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК ЗАПОРУКА МОВНОЇ ЕКСПАНСІЇ КИТАЮ

У статті представлений аналіз мовної політики Китаю. Наголошується, що мовна експансія Китаю є результатом зростання економічної могутності КНР. Дається тезисна оцінка основних тенденцій економіки Китаю з огляду на цілі дослідження. Стверджується, що перетворення Китаю на одну з найпотужніших економік світу сприяє суттєвій зміні картини світових економічних і політичних відносин, а також і мовної картини світу. Вивчення китайської мови перетворюється для багатьох на засіб успішного кар'єрного росту, дає можливість знайти престижну роботу, відкриває доступ до величезного ринку праці тощо. Систематизуються напрями діяльності щодо просування китайської мови у світі, зокрема в Україні.

Ключові слова*: мовна експансія, державні стипендії, інститути Конфуція, закордонні китайські асоціації.*

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі все сильніші позиції завойовує китайська мова. Статус мови тієї чи іншої країни визначається її політико-економічною могутністю. Доказ правомірності цього твердження, нерозривного зв'язку між економічним зростанням Китаю, поширенням його впливу у світовому масштабі та мовною експансією і є **метою** нашої статті.

Аналіз актуальних досліджень. Для того, щоб дати тезисну оцінку основних тенденцій економіки Китаю з огляду на цілі нашого дослідження, ми проаналізували низку робіт науковців, присвячених проблемам економічного розвитку Китаю **(**Я. М. Бергер, Ван Сяо Чунь, В. Г. Гельбрас, А. М. Ілларіонов, В. В. Міхєєв, С. В. Мочерний, Ж. Ш. Рамазанов та ін.).

Виклад основного матеріалу. Економічне чудо, яке останні десятиліття демонструє Китай, є результатом наполегливої праці, успішного вирішення багатьох складних і гострих господарських і соціальних проблем [4; 6]. Глобалізаційні процеси та активне долучення до них Китаю стали каталізаторами ринкових реформ та відкритості країни зовнішньому світу. КНР, починаючи з кінця 70-х років XX ст., демонструє надзвичайно високі темпи розвитку економіки, які, за С. В. Мочерним, у 2 рази переважають темпи промислово розвинутих країн. Причому темпи економічного розвитку були не тільки високими, а й стабільно зростаючими. Наприклад, якщо в 1980-1990 роках середньорічний приріст ВВП становив 9%, то в 1990–2000 роках цей показник зріс ще на три пункти. Протягом 1980–2000 року ВВП зріс у чотири рази і в 2000 році перевищив один трильйон доларів США [8]. За період з 1978 по 2010 рік підвищення ефективності економіки призвело до збільшення ВВП Китаю більш, ніж у 10 разів. Це – другий після США показник. Доларова вартість об'єму сільськогосподарського та промислового виробництва вже перевищує показники США. Однак прибуток на душу населення в Китаї залишається ще низьким [10]. За даними дослідницької групи «Morgan Stanley», до 2020 року ВВП Китаю повинен збільшитись до 10 трлн. дол. Це означає, що китайська економіка за своїм розміром буде такою, як економіка США в наші дні. Намагання утвердити Китай у ролі провідної держави світу тягне за собою прагнення підвищити конкурентноздатність країни в світовому масштабі і є важливим чинником внутрішніх перетворень. Головним завданням країни є реалізація формули «всебічне будівництво суспільства сяокан», висунутої КПК у 2002 році. Вона прийшла на зміну формулі Ден Сяопіна «будівництво суспільства сяокан» (середньо заможного суспільства) і передбачала збільшення ВВП на душу населення до 800–1000 дол. Це означало забезпечення «тепла і ситості» для більшості населення країни [10; 1].

«Всебічне будівництво суспільства сяокан» передбачає не лише підвищення життєвого рівня населення до показників країн з високими прибутками, але й збільшення освітнього рівня, перетворення Китаю на глобальну державу, здатну, за твердженнями китайських дослідників, активно й конструктивно вести за собою світове співтовариство. Амбіційні плани Китаю –протягом століття створити 1,5 мільярдне суспільство, яке за масштабами економіки, рівнем добробуту, рівнем науково-технічного прогресу, рівнем впливу на глобальний світ не поступатиметься теперішньому «золотому мільярду». Проте, на відміну від країн «золотого мільярда», які забезпечили високий рівень життя для більшості населення протягом трьох століть, пройшовши через війни і кризи, Китай хоче скористатися досвідом розвинутих країн, не допускаючи дестабілізації свого курсу. Пріоритетним напрямом є тісний зв'язок держави з бізнесом, ринком, формування людини економічної, розвиток підприємницьких, організаційних задатків особистості за рахунок мобільності талановитих людей з нижчих верств суспільства. Необхідність постійно вдосконалювати інвестиційне середовище для залучення іноземного капіталу, з одного боку, та забезпечувати сприятливі умови для просування власних товарів та капіталів, з іншого, стимулюють входження країни в світову економіку. Довготермінову стратегію закріплення на передових позиціях цивілізаційного розвитку Китай реалізує в руслі сучасних загальносвітових тенденцій, рухаючись до суспільства знань, інновацій та науково-технічного прогресу. У найближчі 20 років економіка Китаю, як зазначалося вище, має всі шанси стати другою в світі після США.

Перетворення Китаю в одну з найпотужніших економік світу сприяє суттєвій зміні картини світових економічних і політичних відносин, а також і мовної картини світу. Китайська мова (Мандарин) – мова, якою розмовляє найбільша кількість людей у світі – близько 130 млрд. чол. У 20 столітті ця мова завоювала стійкі позиції в світі інформаційно-комунікаційних технологій. У 2009 році кількість користувачів Інтернет у Китаї досягла 360 млн. чол. [7].

Ми не акцентуємо увагу на розповсюдженні китайської мови в світі, оскільки про це вже йшлося в попередніх розділах нашого дослідження. Зазначимо лише, що, починаючи з 2000 року в світі постійно збільшується кількість людей, які прагнуть вивчати китайську мову. Згідно інформації Державної канцелярії з розповсюдження китайської мови за кордоном (Ханьбань), у 2010 році їх налічувалось 100 млн., а в 2013 році – майже 150 млн. Як бачимо, окреслені нами вище тенденції економічного

розвитку Китаю, які сприяли посиленню економічної могутності країни, зміцненню її позицій та впливу в глобалізованому світі, стали запорукою популярності китайської мови. Вивчення китайської мови для багатьох перетворюється на засіб успішного кар'єрного росту, дає можливість знайти престижну роботу, відкриває доступ до величезного ринку тощо.

Мовна експансія Китаю, як показує аналіз джерел, реалізується в декількох напрямах. Одним із них є *надання іноземним студентам державних стипендій для навчання в Китаї.*

Згідно статистичних даних у 2008 році 13 тис. 516 іноземних студентів отримали стипендії китайського уряду; в 2010році – 20 тисяч; у 2013 році ця цифра подвоїлась. Зауважимо в цьому зв'язку, що кількість студентів, які прибувають на навчання до Китаю, подвоюється кожні 4–5 років [5]. До державних стипендій для іноземних студентів, установлених у Китаї, належать стипендії китайського уряду, місцевих органів влади, стипендії вищих навчальних закладів, підприємств тощо. Зокрема, стипендія уряду КНР встановлюється відповідно до угоди про освітній обмін між урядами, закладами, міжнародними організаціями, ВНЗ. Стипендію уряду «Велика стіна» отримують студенти, які навчаються в китайських ВНЗ по лінії ЮНЕСКО. Стипендія «прекрасні студенти» призначена для іноземних магістрів і докторів тощо. Зазвичай навчання здійснюється китайською мовою, в деяких випадках – англійською. За даними Комісії з державних стажувань при Міністерстві освіти Китаю в 2010 році на державні стипендії було виділено 650 млн. юанів (близько 80 млн. дол.)

Оскільки наше дослідження стосується економічних спеціальностей, то ми не можемо залишити поза увагою Міжнародний Інститут китайської мови та культури у складі Дунбейського фінансово-економічного університету (м. Далянь), якому належить особлива роль у підготовці іноземних студентів. Ґрунтуючись на інтернет-публікаціях, зауважимо, що це – спеціальний заклад для навчання іноземних студентів китайської мови. З цією метою створюються коротко- і довгострокові курси, реалізується спеціальний бізнес-курс китайською мовою, розроблені різні бакалаврські, магістерські, докторські програми тощо. Студенти-іноземці за видатні успіхи мають можливість отримувати грошові премії. З часу створення Міжнародного Інституту китайської мови та культури в 1988 році, інститут підготував декілька тисяч іноземних студентів більш, ніж із 20 держав світу, зокрема Південної Кореї, Росії, Канади, Англії, Індонезії, Північної Кореї, Японії, Пакістану, Монголії, Таїланду, США, Німеччини, Австралії, В'єтнаму, Замбії, Філіппін та ін.

Заслуговує на увагу і діяльність Фонду Цзян Цзінго, який носить ім'я екс-президента Тайваню, фінансує проекти та надає ґранти іноземним китаєзнавцям.

Наступний напрям, у якому здійснюється мовна експансія – «політика виходу за кордон», яка передбачає *розвиток системи інститутів Конфуція та культурних і науково-дослідницьких центрів*. Глобальною мережею інститутів Конфуція охоплено багато країн світу. В 113 країнах функціонують понад 350 інститутів і класів Конфуція, які є некомерційними громадськими організаціями. Їх мета – викладання китайської мови і поширення китайської культури, а також організація наукових конференцій, популяризація мови та культури за допомогою різноманітних заходів, конкурсів, присвячених Китаю, проведення кваліфікаційного тесту на знання китайської мови (HSK), підготовка і публікація навчальної літератури з китайської мови, студентські і викладацькі стажування в Китаї, консультації стосовно навчання в КНР [9]. З 2007 року по всьому світу почали відкриватися китайські культурні центри (ККЦ). Спираючись на дослідження О. Сергеєвої та на публікації в мережі Інтернет, наведемо певні статистичні дані відносно ККЦ. На кінець 2011 року налічувалося 9 таких центрів, зокрема в Єгипті, Франції, Німеччині, Японії, Південній Кореї, Монголії та інших країнах. У 2012 році були відкриті ККЦ у таких столицях, як Москва, Бангкок, Мадрід. У Лондоні, наприклад, функціонує 4 Інститути Конфуція, а в усій Великій Британії налічується понад 20 культурних центрів. У Росії діють понад 20 інститутів і класів Конфуція – в Москві, Санкт-Петербурзі, Владивостоці, Казані, Новосибірську, Єкатеринбурзі та інших містах. У 2013 році відкрилися ККЦ в Сингапурі, Пакистані, Сербії, Мексиці, Канаді, Шрі-Ланці. Планується відкриття таких центрів у Туреччині, Румунії, Угорщині, Італії, Індії. За період з 2007 по 2011рік у ККЦ навчалося понад 26 тис. чол., було проведено понад 2500 заходів.

Що стосується України, то на даний момент в нас налічується 5 Інститутів Конфуція. Вони відкриті при українських вищих навчальних закладах: Луганському національному університеті ім. Т. Шевченка (2007 р.), Харківському національному університеті ім. В. Каразіна (2008 р.), Київському національному університеті ім. Т. Шевченка (2008 р.), Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Ушинського (2012 р.), Київському національному лінгвістичному університеті (КНЛУ) (2013 р.). Слід зазначити, що в 2012 р. також було підписано угоду про створення першого в Україні Класу Конфуція у Київській гімназії східних мов № 1. Досягнута домовленість про створення

Інституту Конфуція на базі Донецького національного університету, а також у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника.

Ще один напрям поширення китайської мови – *використання можливостей діаспори та асоціацій зарубіжних китайців.* У цьому випадку йдеться про країни, де етнічні китайці займають лідируючі позиції в економіці завдяки концентрації в своїх руках величезних фінансових потоків. Зауважимо, що майже 80% усіх іноземних інвесторів в економіку КНР складають етнічні китайці (хуацяо), які проживають за кордоном [2]. Передусім, це стосується країн Південно-Східної Азії, де відкриваються дитячі садки і школи з вивченням китайської мови, вищі навчальні заклади, засоби масової інформації тощо. Оскільки бізнес цих країн зорієнтований на Китай, на довгострокове торгово-економічне співробітництво з КНР, то для багатьох фахівців великих компаній вивчення китайської мови стає необхідним та навіть обов'язковим при прийомі на роботу. Серед китайської діаспори, за твердженням О. І. Зав'ялової (2009), великою популярністю користуються безкоштовні короткострокові програми з вивчення китайської мови «Припасти до рідного коріння». Вони дають можливість представникам зарубіжної діаспори посилати своїх дітей та внуків на історичну батьківщину (в КНР та на Тайвань) для вивчення мови, історії, культури [3].

Як нам видається, китайський досвід цінний і для України в плані залучення зарубіжної діаспори, висококваліфікованих фахівців, що емігрували, до процесів реформування й модернізації країни.

Сприяння КНР викладанню китайської мови за кордоном ми також розглядаємо як один із напрямів мовної експансії. Зазначимо, що до навчальних планів та програм більш, ніж 2500 вищих навчальних закладів у понад 100 країнах світу в 2009 році входив предмет «китайська мова». Зауважимо, що в світі не вистачає 5 млн. викладачів китайської мови як іноземної [11], що також відкриває простір для діяльності. Відповідні організації в Китаї докладають зусиль для підготовки фахівців з міжнародними сертифікатами для відправки за кордон у ролі викладачів китайської мови. Згідно із статистичними даними, лише в 2010 році Державна канцелярія з розповсюдження китайської мови в світі відправила до 81 країни 3099 добровольців. Ця кількість на 40% перевищує показники 2009 року [12].

Підсумовуючи все вище викладене, зазначимо, що роки політики реформ та відкритості стимулювали швидкий розвиток Китаю. Цілком імовірно, що в найближчому майбутньому Китай стане однією з нових

світових наддержав. Користуючись сильним політичним і економічним впливом, КНР демонструє величезну зацікавленість у поширенні національної культури та мови. Тобто, мовна політика перетворилася на одну з важливих складових формування позитивного іміджу Китаю за кордоном. Багато хто вважає (і про це вже йшлося в нашому дослідженні), що китайська мова має шанс перетворитися на мову міжнаціонального спілкування, витіснивши англійську. Однак поширена і протилежна скептична точка зору, яка базується на труднощах засвоєння цієї мови, недостатній привабливості й незрозумілості традиційної китайської культури для сучасного глобалізованого суспільства, поступовій вестернізації самого Китаю. На нашу думку, лише час розставить все на свої місця. Характерною ж ознакою нашого часу є поляризація світу. Людство прагне до справедливої поліцентричної світобудови. Багато держав починають відігравати значну роль в економічному й політичному житті світу, створюються нові потужні центри світової економіки. Світ перестає бути однополярним. І мовна експансія Китаю – це, на нашу думку, м'яка сила (Дж. Най, А. Сергеєва, О. І. Завьялова), один із засобів завоювання позицій у світі, що змінюється.

Висновки. Припускаємо, що так само, як і англійська мова, китайська перетворюється на експортний товар і Китай здійснює активну зовнішню політику з його розповсюдження. Успішно реалізовувати цю політику допомагають окреслені нами вище напрями діяльності КНР у мовній сфері. Логічно припустити, що, зокрема Інститути Конфуція, які масово з'являються в усьому світі, розробляють навчальні програми, де трактування економіки, культури КНР тощо подаються у вигідному саме для Китаю світлі. Таким чином, готуються і відповідні фахівці з вигідною для китайської сторони точкою зору, прихильні до цієї держави, що й надалі сприятиме зміцненню позицій КНР у конкурентному складному світі. Як нам видається, досвід Китаю вартий уваги і запозичення, що особливо стосується *залучення зарубіжної діаспори* до модернізації країни, про що зазначалося вище. Слід також навчитися *активно просувати свою мову* в світі, зокрема і в Китаї. У нашому дослідженні вже йшлося про створення за кордоном українських спеціальних лінгвістичних і культурних центрів типу Гете-інститутів (ФРН) чи інститутів Конфуція. Нам також знадобляться висококваліфіковані досвідчені іноземні фахівці, які добре володітимуть українською мовою та братимуть активну участь у модернізації нашої країни. Прихильники в усьому світі також сприятимуть реалізації економічних та політичних амбіцій України. Проте їх слід готувати, як це роблять китайці.

Що стосується безпосередньо економічних вищих навчальних закладів, то нам видається доцільним при провідних вузах країни, за зразком Дунбейського фінансово-економічного університету, відкрити *міжнародні факультети української мови та культури*, де навчати іноземних студентів, майбутніх економістів, викладаючи фахові дисципліни українською мовою. Великих фінансових витрат це не потребуватиме. Проблема, як нам видається, лише в залученні охочих. Для цього потрібні значні успіхи України в економічній сфері. Тобто, досвід Китаю заслуговує на увагу як один із факторів, які допоможуть нашій країні посісти гідне місце в конкурентному глобалізованому світі, пронизаному транснаціональними компаніями, потужними ринковими економіками тощо.

Що стосуєтся **подальших перспектив дослідження** проблеми, то, як нам видається, зусилля науковців повинні бути спрямовані на розробку нормативно-правової бази, яка регулює створення й функціонування Інститутів Конфуція на території України та відповідних українських інституцій у Китаї, у відповідності до міжнародного законодавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бергер Я. М. Экономическая стратегия Китая / Я. М. Бергер. – Издательство : Форум, 2009. – 560 с.

2. Завьялова О. И. Языковая ситуация и языковая политика в КНР / О. И. Завьялова // Китай: поиск гармонии. К 75-летию академика М. Л. Титаренко. – М., 2009. – С. 492–499.

3. Завьялова О. И. Язык – это мягкая сила [Електронный ресурс] / О. И. Завьялова // Независимая газета. – 16.12.2009. – Режим доступа : http://www.ng.ru/science/2009-12-16/9_language.html.

4. Илларионов А. Н. Тайна китайского экономического чуда [Електронный ресурс] / А. Н. Илларионов. – Режим доступа : http://librus.info/add.php.

5. К 2013 году число иностранных студентов, получивших стипендии китайского правительства, удвоится [Електронный ресурс]. – Режим доступа : http://russian.cri.cn/1070/2009/04/03/1s285036.htm.

6. Китай: угрозы, риски, вызовы развитию ; колл. авторов ИДВ РАН / под ред. В. Михеева. – М. : Московский центр Карнеги, 2005. – 130 с.

7. Клипка К. К. Политика распространения китайского языка в России / К. К. Клипка // Сборник научных трудов SWorld : материалы Международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании 2011. Юридические и политические науки». – Вып. 4. Т. 28. – Одесса : Черноморье, 2011. – С. 44–47.

8. Мочерний С. Економічна теорія для менеджерів : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Мочерний, В. Фомішина, О. Тищенко. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2006. – 624 с.

9. Сергеева А. Китайский язык, как инструмент мягкой силы [Електронный ресурс] / А. Сергеева. – Режим доступа : http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=2388#top.

10. Экономика Китая. Основные черты и перспективы развития [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.creditkoop.info/articles/article-06.html.

11. http://www.chinastudy.ru/news/show/id/702.
12. National Bureau of statistics of China [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.stats.gov.cn.

РЕЗЮМЕ

Хоменко А. В. Экономическое возрастание как залог языковой экспансии Китая.

В статье представлен анализ языковой политики Китая. Подчеркивается, что языковая экспансия Китая является результатом возрастания экономической мощи КНР. Дается тезисная оценка основных тенденций экономики Китая соответствии с целями исследования. Утверждается, что превращение Китая в одну из самых мощных экономик мира способствует существенному изменению картины мировых экономических и политических отношений, а также языковой картины мира. Изучение китайского языка превращается для многих в средство успешного карьерного роста, дает возможность найти престижную работу, открывает доступ к огромному рынку труда и т. д. Систематизируются направления деятельности по продвижению китайского языка в мире.

***Ключевые слова**: языковая экспансия, государственные стипендии, институты Конфуция, зарубежные китайские ассоциации.*

SUMMARY

Khomenko O. Economic growth as a precondition for language expansion of China.

This paper dwells on the analysis of the language policy of China. It is noted that the expansion of the Chinese language (Mandarin) results from the growth of economic power of China. The author highlights the main trends in the Chinese economy for the purposes of the research. It has been stated that the transformation of China into one of the most powerful economies in the world contributes both to significant changes of global economic and political relations patterns and the linguistic map of the world. Learning Chinese language is becoming an indispensable condition for a successful career, it gives an opportunity to find a prestigious job, provides an access to a huge labour market etc. The author gives examples of some activities undertaken by China in order to promote Mandarin throughout the world, including Ukraine. The prevailing one is granting international students with state scholarships in order to study in China. Another way of the linguistic expansion is «virus-like» worldwide establishment of Confucius Institutes. The latter pursues the following goals: to give the opportunity to learn the Chinese language, to spread Chinese culture, to organise the research conferences, to promote the language and culture through events and competitions, dedicated to China, to carry the language proficiency test (HSK), to develop and publish the textbooks of the Chinese language etc. On top of that China efficiently uses its Diaspora and Overseas Associations as a tool of the language expansion policy. International promotion of teaching of the Chinese language is also considered as one of the areas of the language expansion policy. Since 2009 the discipline «the Chinese language» has been integrated in curricular of more than 2,500 higher education establishments in over 100 countries. Besides there is a need for 5 million teachers of Chinese as a foreign language worldwide. Relevant organizations in China are making efforts to train professionals with international certificates in order to work abroad as teachers of Chinese. It is suggested that similar to English, Chinese (Mandarin) is being transformed into an export commodity and China carries out the active foreign policy for its dissemination with its dissemination. It is also concluded that the language policy has become one of the important components of building a positive image of China abroad. It is noted that the positive experience of China in the language area deserves further consideration.

***Key words**: language expansion, government scholarships, Confucius Institute, foreign Chinese associations.*

УДК 373.5(410).046»465*16/18».014.24(043.3)

Ж. Ю. Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРІОРИТЕТНІ ФОРМИ ТА ЗАСОБИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті з'ясовано сутнісні характеристики процесу інтернаціоналізації освіти; визначено пріоритетні форми (академічна мобільність, віртуальна мобільність, мобільність освітніх експертів, менеджерів, дистанційне навчання, Е-навчання, міжнародне партнерство) та засоби (міжнародні програми та проекти, угоди, інформаційно-комунікативні технології, міжнародні освітні мережі, інтернаціоналізований курикулум, міжнародний бакалаврат (International baccalaureate) інтернаціоналізації освітнього простору; схарактеризовано їх специфічні особливості.

Ключові слова: *процес інтернаціоналізації освіти, форми інтернаціоналізації освітнього простору, засоби інтернаціоналізації освітнього простору, мобільність, міжнародні освітні мережі, інтернаціоналізований курикулум, міжнародний бакалаврат.*

Постановка проблеми. Інтеграція вітчизняної системи освіти до світового та європейського освітнього простору потребує її якісну трансформацію відповідно до тенденцій міжнародного розвитку й ґрунтовну розробку фундаментальних законів, положень, законопроектів, постанов на національному рівні. Основоположними документами, що визначають концептуальні підходи до інтернаціоналізації національної освіти є: «Національна доктрина розвитку освіти» (2002 р.), Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005 р.), Наказ МОН «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське та світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007 р.), Біла книга національної освіти України (2009 р.), «Національна стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2011 р.) тощо. У названих документах процес інтернаціоналізації визнано невід'ємною умовою ефективного розвитку національної освітньої системи.

Інтернаціоналізація освіти є пріоритетним вектором сучасної освітньої політики країн Європи та світу. Сучасне розуміння інтернаціоналізації освіти представляє її як процес інтеграції міжнародного виміру у викладання та навчання, наукові дослідження, соціальні послуги навчального закладу; у розроблення стратегій розвитку освіти, спрямованих на формування глобального мислення молоді з урахуванням перспектив розвитку сучасного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. У вивченні досліджуваного явища велику роль відіграли наукові доробки зарубіжних компаративістів. Сутнісні характеристики інтернаціоналізації освіти висвітлено в працях Ф. Альтбаха, С. Арума, Б. Бьорна, Дж. Ван де Ватера, М. Ван дер Венде, Х. де Віта, Б. Дж. Еллінгбо, Дж. Едвардса, С. Б. Клесека, Дж. Местенхаузера, М. Харарі та ін.

Проблема теоретичного осмислення зарубіжного досвіду інтернаціоналізації освіти актуальна у вітчизняному науковому просторі. Великий внесок у розроблення цієї проблеми зробили українські дослідники Н. Авшенюк, М. Борисова, Б. Год, Т. Десятов, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін.

У наукових працях відомих зарубіжних дослідників схарактеризовано пріоритетні форми інтернаціоналізації освітнього простору, зокрема, Д. Галпін, Г. Уітті розглядали особливості академічної мобільності; К. Бейненс, Е. Бунен, І. Бік, Б. Шроерс, У. вен Петегем, С. Стренд, Ф. Демі, Дж. Добсон, С. Пулі визначили сутність та форми віртуальної мобільності; А. Аппадураї, К. Далі проаналізували мережеві та телекомунікаційні технології, що сприяли появі нових форм навчання та ін.

Суттєвий внесок у реалізацію завдань дослідження зробили науковці, праці яких присвячені окремим проявам інтернаціоналізації освітнього простору, насамперед проблемам академічної мобільності (Ю. Калиновський, В. Кремень, О. Вауліна, В. Солощенко, А. Татарнікова та ін.). Проте ґрунтовного аналізу потребує визначення та дослідження основних форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору.

Метою статті є визначення пріоритетних форм та засобів інтернаціоналізації освітнього простору. Завданнями статті є характеристика та з’ясування специфічних особливостей представлених форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Вивчення сутнісних характеристик процесу інтернаціоналізації освіти в країнах Європи зарубіжними та вітчизняними дослідниками (міжнародний характер змісту освіти й організації освітнього процесу, міжнародний вимір змісту, цілей, освітніх послуг закладу, міжнародна перспектива та стратегія навчального закладу, формування глобального й компаративного мислення тощо) дозволяє встановити пріоритетні форми інтернаціоналізації освітнього простору, а саме, академічну мобільність, віртуальну мобільність, мобільність освітніх експертів, менеджерів, дистанційне навчання, Е-навчання, міжнародне партнерство.

Аналіз праць згаданих авторів дозволяє стверджувати, що мобільність є важливою характеристикою інтернаціоналізації освітнього простору, вона набуває нового розуміння, вираження та забарвлення в умовах розбудови освіти в контексті європейських інтеграційних процесів. Мобільність – це інтенсивний обмін студентами, викладачами, стажерами між освітніми закладами різних країн світу, що передбачає розширення й удосконалення навчальних програм, форм навчання, освітніх технологій та організаційних систем (А. Татарнікова) [6].

Сутнісними характеристиками мобільності більшість авторів визнають здатність особистості швидко змінювати свій статус або становище в соціальному, культурному чи професійному середовищі (Ю. Калиновський) [3]; опанування конкретними уміннями, спрямованими на перебудову своїх дій у відповідних ситуаціях, що змінюються і потребують швидкого коригування (О. Амосова) [1].

У вітчизняному науковому просторі академічну мобільність пов’язують із свободою вибору місця, форм і засобів навчання з урахуванням потенційних можливостей і здібностей студента (В. Кремінь) [5]; отриманням загальноєвропейської або інтернаціональної перспективи для вітчизняної вищої освіти (О. Вауліна) [2]; здобуттям знань і професійних компетенцій протягом перебування певного періоду в навчальному закладі іншої країни (І. Козієвська) [4].

На початку XXI ст. в зарубіжній науково-педагогічній літературі поняття «академічна мобільність» стає актуальним і трактується як одна з форм міжнародного співробітництва студентів, аспірантів, професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу та передбачає їх виїзд до освітньої установи іншої країни з освітніми цілями [10].

Одним із видів академічної мобільності є мобільність учнів, що передбачає їх пересування в межах та поза межами навчально-виховного закладу. Д. Галпін, Г. Уітті запевняють, що під інтерпретацією поняття «мобільність викладацького складу» слід розуміти перетинання кордону академічною спільнотою з метою вивчення й набуття міжнародного освітнього та наукового досвіду, а також для викладання авторських курсів з певної навчальної дисципліни [10].

Під егідою Європейської Комісії створено «Програму неперервної освіти» (The Life Learning Programme), що складається з низки інших освітніх програм, що охоплюють усі стадії навчання та сприяють поширенню кращого досвіду в європейських країнах, у контексті неперервної освіти [13].

К. Бейненс, Е. Бунен, І. Бік та ін. вважають, що розвиток світової мережі Інтернет зумовив появу нової форми мобільності – віртуальної мобільності, що активізує процес інтернаціоналізації освіти. Віртуальна мобільність надає необмежені можливості суб'єктові навчання, сприяє його участі в науково-дослідницькій діяльності, міжнародних освітніх програмах і проектах шляхом використання ІКТ [18].

Погоджуючись із думкою попередніх дослідників, науковці Б. Шроерс, У. вен Петегем доводять, що осмислення сутності «віртуальної мобільності» пов'язано з використанням ІКТ для отримання міжнародних знань, умінь, навичок [15]. У праці «Мобільність учнів і навчальні досягнення» С. Стренд, Ф. Демі стверджують, що віртуальна мобільність є формою навчання, що складається з певних компонентів, зокрема використання ІКТ, міжнародного співробітництва з представниками-носіями різних культур, які навчаються разом і мають спільні освітні цілі, підвищення міжкультурного взаємозв'язку та обмін знаннями в полікультурному просторі [16].

Віртуальна мобільність набуває різних форм: міжкультурний досвід студентів і викладачів через організацію семінарів за кордоном, міжнародних семінарів, у межах яких відбувається обмін інтеркультурними навичками; мобільність студентів; заняття на підготовчих курсах через використання ІКТ тощо. Європейська Комісія проголосила фінансову підтримку проектів віртуальної та Е-мобільності в межах програми Міневра (Socrates/Minerva Programme) та Е-навчання (E-Learning Programme) [9, 18]. Протягом навчального року проводяться міжнародні віртуальні семінари, які є прикладом навчання без кордонів та міжнародної співпраці між навчальними закладами, бізнес-структурами, громадянами й поширенням міжнародних знань і досвіду. Проект здійснювався протягом двох років (з 2006 до 2008 р.) [18].

Дж. Добсон, С. Пулі зазначають, що на початку XXI ст. «віртуальна мобільність» має такі форми, як навчальна (міжкультурний досвід для учнів і вчителів реалізується шляхом організації семінарів за кордоном) та освітня (мобільність учнів до освітнього закладу іншої країни з метою вивчення конкретного навчального предмета тощо) [8].

С. Стренд вважає, що формування єдиного європейського простору освіти зумовило появу нової форми академічної мобільності в контексті її інтернаціоналізації, зокрема «мобільність освітніх експертів і менеджерів», які є суб'єктами академічного процесу та мають можливість вільного пересування між країнами з метою вивчення тенденцій і закономірностей

розвитку освітніх систем, дослідження й аналізу конкретних педагогічних явищ і фактів, систематизації та узагальнення позитивного досвіду тієї чи іншої країни [16].

На початку XXI ст. в Європі було засновано організацію «Глобальна освітня трансформація» (GET – Global Education Transformation), що працює в режимі он-лайн та пропонує віртуальне освітнє партнерство («Віртуальні кругли столи» (Virtual Roundtables), «Зафіксовані думки лідерів» (Featured Thought Leaders), «Глобальна освітня трансформація: сутність» (GETinsight) та ін.), міжнародне співробітництво («Суспільство для освітніх лідерів» (The Community for Education Leaders)), участь у міжнародних освітніх програмах («Трансформуємо освіту для XXI століття – від локального до глобального» (Transforming Education for the XXI Century – Local to Global)), поширення прогресивного освітнього досвіду. Варто зазначити, що «освітнє партнерство» визнано однією з форм інтернаціоналізації освітнього простору й трактується як встановлення відносин між двома або більшою кількістю людей чи організацій [11]. Так, у межах цієї організації було створено веб-сайт «Консорціум для шкільних мереж» (Consortium for School Networking), що є провідною професійною асоціацією для лідерів шкільних округів та допомагає у встановлені партнерських відносин у суспільстві.

«Партнерство для освіти» (Partnerships for Education) об’єднує ініціативи ЮНЕСКО та Світового Економічного Форуму щодо розуміння ролі міжнародного партнерства й розбудови глобалізованого суспільства, надає інформацію про міжнародних освітніх посередників та інформацію, необхідну для встановлення продуктивного освітнього партнерства [11].

Глобальне партнерство в освіті, започатковане у 2002 р., нараховує 46 країн світу, що розвиваються, та 30 двосторонніх, регіональних і міжнародних агентств, банків розвитку, приватного сектору, вчителів, глобальних і локальних груп громадянського суспільства [11].

М. Макісаак переконує, що дистанційне навчання стало можливим завдяки використанню ІКТ; ця форма навчання надає змогу отримати міжнародні знання, вміння, навички та певну кваліфікацію поза межами навчального закладу. Дослідник доводить, що дистанційне навчання є процесом забезпечення доступу до навчання в умовах часових і територіальних меж [14]. Поняття «дистанційне навчання» трактується як форма організації та реалізації навчально-виховного процесу, за якою його учасники взаємодіють між собою переважно екстериторіально (на відстані), що поділяється на традиційне (заочна форма навчання) й електронне та залежить від організації доступу до мережі Інтернет учасників навчально-виховного процесу [14].

Зазначимо, що Міжнародну Раду з Дистанційної Освіти (The International Council for Open and Distance Education – ICDE) визнано глобальною організацією, що об'єднує навчальні заклади, національні й регіональні асоціації, корпорації й інші організації, які працюють у галузі дистанційної неперервної освіти. Міжнародна Рада об'єднує представників більше ніж 130 країн і офіційно визнана ООН як недержавна організація. Європейською комісією було започатковано та фінансовано дворічний проект «Тенденції відкритих освітніх практик», учасниками якого є Міжнародна Рада з Дистанційної Освіти, організація ЮНЕСКО, Відкритий Університет Великої Британії, університет Аалто Фінляндії, Католицький університет Португалії, університет Дуізбург-ессен Німеччини [11].

Новою популярною формою інтернаціоналізації інституційного освітнього простору в більшості розвинутих країн світу встановлено Е-навчання (електронне навчання), що здійснюється дистанційно, он-лайн, із застосуванням ІКТ та не має кордонів [9]. Головними засобами Е-навчання слугує електронна пошта (спілкування індивідуально з інструктором-викладачем або студентами), Е-зустрічі (дискусійні форуми, конференції з метою кращого засвоєння нового матеріалу та використанням електронних дощок, слайд-шоу, відео й аудіо-кліпів у реальному часі), Е-експедиції (віртуальні подорожі в кіберпросторі або локальному з відвідуванням веб-сайтів, компаній, лабораторій, музеїв для поглиблення знань з окремої теми) [9].

Основними засобами інтернаціоналізації освітнього простору є міжнародні програми й проекти, угоди, інформаційно-комунікативні технології, міжнародні освітні мережі, інтернаціоналізований курикулум, міжнародний бакалаврат (International baccalaureate).

Інтернаціоналізація єдиного освітнього простору спонукає країни до плідної комунікації, зближення національних культур, традицій, розуміння розмаїтості світу та поваги до інших народів. Інструментом саме такої співпраці є спільні європейські програми, проекти, які охоплюють як галузь вищої, так і середньої освіти. Характеристику міжнародних програм і проектів подано в таблиці 1.

Як показано в таблиці, велика різноманітність сучасних міжнародних освітніх програм (глобальних, європейських, національних, регіональних) спрямована на інтернаціоналізацію освітнього простору, формування інтеркультурних і мовних компетентностей, громадянської позиції, національної ідентичності та свідомості, розуміння й поваги різних культур і націй у сучасному глобалізованому суспільстві.

Таблиця 1

Характеристика програм міжнародних організацій

Назва програми	Дата створення	Головна мета
Програма «Комет» («COMETT»)	1986 р.	реалізація політики ЄС у галузі освіти; поліпшення якості підготовки до технологічних змін
Програма «Еразмус» («ERASMUS»)	1987 р.	створення спільного ринку в Європі; сприяння співробітництву між вищими навчальними закладами, мобільності студентів і викладачів, взаємному визнанню дипломів
Програма «PETRA»	1988 р.	реалізація політики ЄС у галузі освіти, спрямована на якісну професійну підготовку молоді
Програма «Молодь для Європи»	1988 р.	надає можливість молоді 15 до 25 років брати участь у навчальних програмах і добровільних роботах; розвиток позашкільних обмінів; ознайомлення з іншими культурами
Програма «IRIS»	1988 р.	європейська мережа програм спрямована на розвиток інновацій щодо професійної підготовки жінок
Програма «EUROTECHNET»	1990 р.	розвиток інновацій у системі професійної підготовки та в методах навчання
Програма «Лінгва»	1990 р.	заохочення та стимулювання вивчення іноземних мов
Програма «Темпус»	1990 р.	реалізація спільних європейських проектів, що спрямовані на забезпечення подальшої освітньої інтеграції в Європі; створення європейського освітнього простору та транс'європейської мобільності у вищій освіті
Програма «FORCE»	1991 р.	спрямована на розвиток політики інновацій і обмін досвідом щодо професійної підготовки
Програма «Леонардо»	1993 р.	реалізація політики ЄС у галузі професійної підготовки та підвищення кваліфікації
Програма «Сократ»	1994 р.	реалізація політики ЄС у галузі освіти; розвиток європейського виміру й підвищення якості освіти
Програма «NORD-plus»		спрямована на розвиток студентської мобільності між північними європейськими країнами
Проект Тацис (TACIS)	1994 р.	сприяння економічній і соціальній реорганізації країн Східної та Центральної Європи
Акція Жан Моне (Jean Monnet Action)	1990 р.	спрямована на розуміння й підтримку Європейської інтеграції

Укладання міжнародних угод між навчальними закладами й міжнародними організаціями передбачає реалізацію завдань забезпечення якості освіти, акредитації та сертифікації програм вищих навчальних закладів, пропонованих за межами своєї країни, взаємного визнання академічних програм (franchising, twinning, articulation).

Так, під франшизою розуміється надання університетом права навчальному закладу іншої країни використовувати навчальні програми, курси або присвоєння освітніх ступенів на взаємовигідних умовах. При цьому відповідальність за якість освітніх послуг покладається на заклад, який пропонує такі послуги.

«Програми-близнюки» (між двома навчальними закладами) передбачають використання вищими навчальними закладами різних країн спільних академічних програм. Взаємне визнання академічних програм відбувається в межах зарахування студентів до навчального закладу інших країн із визнанням оцінок, отриманих у місцевому закладі, що надає можливість продовження програми навчання в іншій країні [12].

Зазначимо, що інтернаціоналізація освітнього простору залежить від застосування інформаційно-комунікативних технологій. Погоджуємося з думкою А. Аппадураї, що сучасне навчання виходить за межі класної кімнати й набуває нових форм: дистанційного навчання, відкритого та незалежного навчання, теленавчання, он-лайн навчання, навчання за допомогою комп’ютерів і мультимедіа. Так, виникнення мережі глобальних засобів масової інформаційної індустрії передбачає величезні інформаційні потоки і культурні уяви, що визначають традиційні кордони. Поява нового покоління комп’ютерів та зв’язку сприяло прискореному розвитку технологій: мультимедіа, гіпермедіа, інтермедіа та мережевих технологій [8].

К. Далі вважає, що на початку XXI ст. поява «мережевих навчальних спільнот» забезпечує єдність освітньої політики між середнім навчальним закладом, місцевою владою, університетом і встановлення міжнародного освітнього партнерства. Науковець переконаний, що «мережеві технології» передбачають роботу в комп’ютерних мережах. На його думку, запровадження телекомунікаційних технологій уможливило використання електронної пошти як зв’язку між учителями й учнями. Дослідник доводить, що телекомунікаційні технології сприяють появі нових форм навчання, зокрема телеконференції в режимі он-лайн та оф-лайн, комп’ютерні навчальні програми, підручники тощо. К. Далі запевняє, що успіх міжнародного он-лайн навчання залежить винятково від учителів, які створюють «віртуальні навчальні громади» для навчання, структурують і викладають навчальний матеріал академічному загалу [7].

Інтернаціоналізований курикулум як засіб інтернаціоналізації освітнього простору передбачає впровадження міжнародного виміру в навчання та викладання, міжнародні наукові дослідження, вивчення

іноземної мови, міжнародні обміни для студентів і викладачів, позанавчальну діяльність навчального закладу [12].

Інтернаціоналізація освітнього простору відбувається через програму міжнародного бакалаврату, який становить визнаний диплом про повну середню освіту, що складається з двох років інтенсивного навчання за міжнародними освітніми програмами для студентів віком від 16 до 19 років. Випускники отримують диплом міжнародного зразка, який визнається університетами в усіх країнах світу та надає їм можливість продовження навчання у вищих освітніх закладах інших країн.

Так, Міжнародна організація бакалаврату (International Organization of Baccalaureate – IBO) співпрацює зі шкільними установами, державними й міжнародними організаціями з метою поширення програми міжнародного бакалаврату. Програма спрямована на міжкультурне порозуміння й повагу, на спілкування між різними націями й народами та дає змогу навчатися впродовж усього життя [17].

Висновки. Таким чином, у межах дослідження виявлено сутнісні характеристики процесу інтернаціоналізації освіти, встановлено пріоритетні форми та засоби інтернаціоналізації освітнього простору, які набувають нового змісту й осмислення в контексті неперервної освіти, з’ясовано їх специфічні особливості. Доведено, що пріоритетні форми та засоби інтернаціоналізації освітнього простору сприяють встановленню міжнародного співробітництва, міжкультурному спілкуванню, збагаченню власних традицій і формуванню національної свідомості, поваги до європейських країн, громадянської позиції.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати вивчення пріоритетних форм і засобів інтернаціоналізації освітнього простору старшої школи Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амосова О. В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях / О. В. Амосова. – Иркутск, 2000. – 220 с.

2. Вауліна О. С. Академічна мобільність як складова Болонського процесу / О. С. Вауліна, А. Е. Умєрова // Вища освіта України. – Додаток 4, том I (19) : «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 61–66.

3. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрогога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Юрий Іванович Калиновский. – СПб., 2001. – 470 с.

4. Козієвська О. І. Забезпечення академічної мобільності в Україні: нормативно-правовий аспект / О. І. Козієвська // Вища освіта України. – Додаток 4, том I

(19) : «Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі». – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 191–201.

5. Кремень В. Г. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин ; [за ред. В. Г. Кременя]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 382 с.

6. Татарникова А. А. Увеличение профессиональной мобильности специалиста в системе открытого образования [Электронный ресурс] / А. А. Татарникова. – Режим доступа :

http://www.ido.tsu.ru.

7. Daley L. K. Learning relations and networks in web-based communities / L. K. Daley // International Journal of Web-based Communities. – 2008. – Vol. 4, Issue 2. – P. 140.

8. Dobson J. Mobility, Equality, Diversity : a study of pupil mobility in the secondary school system / J. Dobson, C. Pooley. – London, 2004. – 157 p.

9. E-teaching, e-learning and e-education. – Nola Campbell School of Education University of Waikato, 2001. – 15 p.

10. Halpin D. Professionalism in an Age of Uncertainty / D. Halpin. – London : Institute of Education, University of London, 2006. – 127 p.

11. Global Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

Leader'sProgram_GETideas.org Programs.htm.

12. Knight J. Internationalisation of Higher Education, in Quality and Internationalisation in Higher Education / J. Knight. – Paris, OECD, IMHE. – 1999. – P. 13–28.

13. Lifelong Learning Programme. Language for Europe [Електронний ресурс]. – 2007. – 70 p. – Режим доступу :

http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html.

14. McIsaak M. Educational Communications and Technology / M. McIsaak. – The Association for Educational Communications and Technology, 2001. – P. 32-39.

15. Schreurs B. Towards Sustainable Virtual Mobility in Higher Education Institutions in Proceedings of the EADTU Conference : Widening Participation and Opportunities by e-Learning in Higher Education / B. Schreurs, W. Van Petegem, S. Verjans. – Tallinn, 2006. – 12 p.

16. Strand Steve Pupil Mobility? Attainment and Progress in Secondary School / S. Strand, F. Demie // Educational Studies. – 2005. – № 33 (3). – P. 313–331.

17. The European Schools and European Baccalaureate Guidance for Universities and Schools. – DCSF, 2009. – 25 p.

18. Virtual Mobility: an Innovative Alternative for Physical Mobility? / K. Bijnens, H. Bijnens, A. Boonen, I. Op de Beeck, K. Rajagopal, W. Van Petegem. – Open University Press, 2005. – 134 p.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Ж. Ю. Приоритетные формы и средства интернационализации образовательного пространства: зарубежный опыт.

В статье установлены сущностные характеристики процесса интернационализации образования; определены приоритетные формы (академическая мобильность, виртуальная мобильность, мобильность образовательных экспертов, менеджеров, дистанционное обучение, Е-обучение, международное партнерство) и средства (международные программы и проекты, соглашения, информационно-коммуникативные технологии, международные образовательные сети, интернационализованный курикулум, международный бакалавриат (International baccalaureate) интернационализации образовательного пространства; охарактеризованы их специфические особенности.

Ключевые слова: *процесс интернационализации образования, формы интернационализации образовательного пространства, средства интернационализации образовательного пространства, мобильность, международные образовательные сети, интернационализованный курикулум, международный бакалавриат.*

SUMMARY

Chernyakova Zh. The priority forms and means of internationalization of educational space: international experience.

The integration of the national education system to world and European educational space needs its qualitative transformation in accordance with the trends of international development and the development of fundamental laws, regulations at the national level. The internationalization of education is a priority vector of current education policy in Europe and the world. Current understanding of the internationalization represents it as the process of integrating an international dimension into teaching and learning, research and social services institution; in the development of education strategies, aimed at forming global thinking of young people from the perspectives of modern society.

The study of the essential characteristics of the process of internationalization of education by foreign and national researchers allows to establish the basic forms of internationalization of educational space, namely, academic mobility, virtual mobility and mobility of educational experts, managers, distance learning, e-learning, international partnerships.

The analysis of scientific works suggests that mobility is an important feature of the internationalization of educational space, it acquires a new understanding, expression and color conditions in the development of education in the context of the European integration process. Mobility is regarded as an intensive exchange of students, teachers, trainees among educational institutions around the world, providing expansion and improvement of educational programs, learning, education, technology and organizational systems. One kind of academic mobility is the mobility of students, providing them move within and outside the educational institution.

Virtual mobility is a form of training that consists of certain components, particularly the use of ICT, international cooperation with representatives of different cultures, learning together and share common educational goals, improving intercultural relationships and knowledge sharing in a multicultural space.

The main means of internationalization of education space are international programs and projects, agreements, information and communication technologies, international educational network, internationalized curriculum, International Baccalaureate. The detailed characteristic of mentioned above means of internationalization of education space are presented in the article.

Key words: *the process of internationalization of education, forms of internationalization of educational space, means of internationalization of educational space, mobility, international educational network, internationalized curriculum, International Baccalaureate.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147.134:94

Н. О. Вєнцева,
Бердянський державний педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РЕОРГАНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД

Автор статті виявляє особливості розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні після Другої світової війни. Аналізує джерельну базу дослідження. Визначає форми навчання. Окрема увага приділяється особливостям заочної форми підготовки фахівців. Розглядається реорганізація вищої педагогічної освіти й через створення нових навчальних планів. Описується стан підготовки наукових кадрів і шляхи розв'язання цього питання. Визначаються також і негативні тенденції означеного періоду.

Ключові слова: *післявоєнний період, нові навчальні плани, реорганізація вищої педагогічної освіти, підготовка наукових кадрів.*

Постановка проблеми. У період змін у світі науки й соціальних відносин колишні цінності зазнають значного коригування, але в побудові нової системи освіти в Україні необхідно враховувати не тільки тенденції розвитку зарубіжних освітніх моделей, а, передусім, відроджувати національний історико-педагогічний спадок. Для сучасного етапу розвитку нашої держави характерним є процес переоцінки історичного досвіду, у якому є ще багато недосліджених проблем. Зокрема, до них слід віднести групу питань, пов'язаних зі становленням і розвитком педагогічної освіти в Україні в 40–50-х роках ХХ століття.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні основи функціонування вищої школи досліджувала С. Вітвицька [2]. Проблемам становлення й розвитку вищої педагогічної освіти УРСР від 1917 до 1985 рр. присвятив свою монографію В. Майборода [6]. Розвиток учительських інститутів у системі підготовки педагогічних кадрів досліджував І. Кравченко [5]. Професійно-педагогічний аспект підготовки спеціалістів в університетах України розкрито в працях А. Гузмана [3; 4]. Особливості практичної підготовки вчителів історії в ХХ столітті вивчав український учений А. Булда [1].

Метою нашого дослідження було виявити зміни в структурі вищої педагогічної освіти України, які відбувалися після закінчення Другої світової війни.

Виклад основного матеріалу. Після Другої світової війни значно зросла зацікавленість уряду СРСР у розвитку вищої педагогічної освіти. Одним із першочергових завдань було збільшення кількості спеціалістів. Одним із засобів збільшення кількості висококваліфікованих фахівців стала заочна форма навчання, яка, передусім, повинна була охопити вже працюючих учителів. За ініціативи народного комісару освіти УРСР П. Тичини, уже в 1944 р. в Україні було відновлене заочне навчання та зобов'язано вчителів, які не мали необхідного рівня педагогічної освіти, вступити до відповідних заочних відділень інститутів [3].

Для держави було зручним те, що вчителі, які вже мали досвід роботи, але не мали відповідного рівня кваліфікації, здобували вищу освіту без відриву від місця роботи. Однак у повоєнний час на заочних відділеннях в українських педагогічних вузах успішність навчання була низькою. Наприклад, у 1948/1949 навчальному році вона складала всього 68% [2]. Тому вчителям, що навчалися на заочних відділеннях педагогічних вищих навчальних закладів, надавалися пільги, які мали стимулювати прагнення до підвищення успішності [3]. Так, учителі, що успішно складали сесію, звільнялися від оплати за навчання. Від результатів сесії також залежав розмір відшкодування витрат на проїзд на сесію. Проїзд в обидва кінці оплачувався повністю за умов складання всіх іспитів на сесії. Якщо заочник складав лише їх частину, то проїзд оплачували в одну сторону, а якщо не складав жодного – не оплачували взагалі.

Отже, у перші повоєнні роки керівництву УРСР вдалося в стислий термін відновити навчання у вищих педагогічних навчальних закладах і випуск спеціалістів. На республіканській нараді працівників вищої освіти, яка відбулася 1–3 червня 1945 р., начальник Управління педвузами НКО УРСР І. Строя заявив, що вже в 1944/1945 навчальному році була відновлена довоєнна мережа педагогічних вузів України [5].

Наступним кроком у реорганізації вищої педагогічної освіти було створення нових навчальних планів. Для їх розробки при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР були утворені науково-методичні ради з окремих груп спеціальностей, до складу яких входили також провідні науково-педагогічні працівники вузів України. Науково-методичні ради залучали до опрацювання нових планів багато досвідчених педагогів вузів і вчених. Розробляючи нові навчальні плани, науково-методичні ради визначали, насамперед, необхідний обсяг спеціальних знань і залежно від цього визначалися вимоги до загальної підготовки майбутнього спеціаліста певної спеціальності. Це давало можливість ліквідувати деякі застарілі та

створити нові спеціальності й спеціалізації. Під час розробки нових навчальних планів (відповідно до Закону) основна увага зверталася на те, щоб майбутній спеціаліст оволодівав науковими основами своєї спеціальності.

У зв'язку із завданням підвищення якості підготовки спеціалістів, програми підготовки вчителів неодноразово обговорювалися викладачами педвузів на сторінках періодичних видань. Їх погляди збігались у тому, що підготовку педагогів необхідно розширити дисциплінами з методики викладання, психології, педагогіки. Це було враховано в процесі складання нових навчальних програм педагогічних вищих навчальних закладів [7]. Зміни в навчальних програмах були спрямовані на розширення професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів, а саме: була збільшена кількість годин теоретичних курсів з психології, педагогіки, методики, вивчення яких намагались пов'язати з практикою в школах. Але, разом із тим значно посилилась ідеологізація та політизація навчально-виховної роботи вузів УРСР. Ідеологічне й патріотичне виховання нерідко підміняли професійну підготовку студентів. Червоною ниткою в повоєнній суспільній політиці уряду проходила боротьба з космополітизмом, яка наклала свій відбиток на розвиток вищої освіти України.

Ідеологічну підготовку й патріотичне виховання спеціалістів у вузах СРСР забезпечували політична економія та курс марксизму-ленінізму. До викладання цих двох дисциплін були підвищені вимоги. Неодноразово проголошувалася на необхідності сумлінного ставлення до викладання марксизму-ленінізму й політекономії, покращення методики їх викладання. Комсомольські та партійні організації пильно стежили за виконанням студентами навчальних програм. Результати численних перевірок стану викладання курсу марксизму-ленінізму викривали недоліки та серйозні хиби. Керівництво наполегливо закликало звернути увагу на них і негайно внести корективи у свою роботу. Прикладом можуть слугувати матеріали перевірки стану викладання марксизму-ленінізму в педагогічних вузах України за 1947 р., які виявили, що викладачі слабо висвітлюють протилежність буржуазного та пролетарського світоглядів, не показують належним чином зв'язок теорії із сучасністю [4]. Особливій критиці піддавалися формальність і сухість викладання матеріалу, без належного обґрунтування та доказів, що, на думку чиновників, призводило до поверхового засвоєння матеріалу студентами.

Наступним вагомим кроком у відновленні та реформуванні вищої педагогічної школи України в післявоєнний період стала підготовка кадрового складу вишів. Ситуація з кадрами вищої кваліфікації для

«безперервного» науково-технічного фронту (за словами Президента Академії наук СРСР С. Вавілова) залишалася непростою. За воєнні роки в складі професорсько-викладацьких колективів відбулися серйозні кількісні та якісні деформації. Незадовільним був стан забезпечення викладачів за рівнем кваліфікації: професори становили 56%, доценти й кандидати наук – 57,8% від встановленої кількості за штатом ВНЗ [1]. До 1945/46 н.р. вдалося відновити майже повністю довоєнний рівень комплектації педагогічними й науковими кадрами. З 8842 представників професорсько-викладацького складу вишів України професори становили 1103 (12,5%), зокрема доктори наук – 609 осіб (6,9%); доценти – 2524 осіб (29%); кандидати наук – 1575 осіб (17,8%); старші викладачі – 1656 осіб (18,7%); асистенти – 3559 осіб (40,2%) [1, 12].

Відповідно до нових викликів часу змінювалися підходи до організації науково-дослідної роботи в УНДІП УРСР. Як зазначалося в Доповідній записці «Про заходи щодо розвитку педагогічних наук на Україні» до Ради Народних комісарів і Центрального Комітету КП(б)У (1945 р.), діюча структура й штати Науково-дослідного інституту педагогіки «…зовсім не передбачають розгортання наукової роботи з таких, наприклад, ділянок, як викладання іноземних мов, історія педагогіки й освіти, зокрема на Україні, питань роботи початкової школи, шкільного адміністрування тощо» [9]. У структурі інституту не було відділів з методики викладання іноземних мов і початкової школи, дитячих будинків, тому їх профільні проблеми досліджень зовсім не опрацьовувалися в наукових закладах УРСР. [9]. Тому доконче потрібна була реорганізація структури та штату УНДІПУ, яка й відбувалася протягом 1945–1948 рр.

Відповідних змін зазнала аспірантура УНДІП 1945–48 рр. Звіт складався щорічно станом на 15 листопада за такими параметрами: рух аспірантури за звітний період; підсумки осіннього прийому; склад аспірантів; чисельність аспірантів по кафедрах і роках навчання; наукові керівники. До статистичного звіту 1946–47 року було включено додаткові відомості про поновлення й переведення аспірантів з інших вишів або науково-дослідних установ. Уперше статистичному аналізу підлягала інформація про осіб, які завершили аспірантуру із захистом дисертації; завершили теоретичне навчання в аспірантурі, але не захистили дисертації. Подано також відомості про осіб, яких було відраховано з аспірантури [8].

У цей період в інституті було запроваджено й нові форми науково-дослідної роботи з підготовки наукових кадрів. З метою залучення до

наукової роботи педагогів-практиків, інститут створив при своїх відділах наукову кореспондентуру. 4 жовтня 1946 р. директором інституту УНДІП проф. С. Чавдаровим було затверджено «Положення про наукових кореспондентів УНДІП». Наукова кореспондентура формувалася з осіб, які викладали у вишах і педагогічних училищах або початкових, семирічних і середніх школах та виявляли згоду виконувати наукові завдання за дорученням інституту. Варто сказати й про пільги, якими користувалися наукові кореспонденти, незважаючи на скрутні повоєнні роки та важке матеріальне становище науки. Наприклад, у тексті Положення зазначалося: «Виготовлені науковими кореспондентами рукописи за замовленням відділу, після ухвали їх відділами друкуються за рахунок УНДІП. Наукові кореспонденти-автори робіт дістають за використані частини їх праці відповідний гонорар [6]. За архівними джерелами в 1948 році інститут мав уже 112 кореспондентів із професорсько-викладацького складу педагогічних і учительських інститутів, педагогічних училищ і шкіл [2].

Необхідність своєчасного та правильного реагування на виклики повоєнної пори вимагали розвитку та студентської науки. Підтвердженням цього є постанова РНК СРСР від 18 лютого 1944 р. № 178 про затвердження Положення про науково-дослідну діяльність вищих навчальних закладів. Згідно з цим Положенням основними завданнями науково-дослідної роботи були: підготовка викладацьких кадрів, які сприяли б розвитку новітніх наукових галузей, підвищення їх наукової кваліфікації з метою широкого залучення до науково-дослідної роботи, що забезпечуватиме розвиток народного господарства; практичне ознайомлення студентів з колом науково-технічних проблем і залучення найздібніших з них до виконання наукових досліджень. Даним документом було задекларовано такі напрями науково-дослідної роботи студентів: проведення теоретичних й експериментальних досліджень загальнонаукового характеру; розв’язання науково-технічних проблем, що мають народногосподарське значення; виконання науково-дослідних робіт за планами наукових установ; підготовка навчальної, наукової, методичної літератури; здійснення навчально-методичної дослідницької роботи; популяризація досягнень науки та техніки через масову просвітницьку діяльність вищих навчальних закладів.

Вищезгадане Положення конкретизувало такі ознаки науково-дослідної роботи студентів вищих навчальних закладів: плановість наукових досліджень, пріоритет державного фінансування, централізацію контролю термінів і форм звітності про результати науково-дослідної

роботи. Як підтверджує вивчення документа, перевага надавалася фундаментальним загальнонауковим і питанням, пов'язаним з розвитком народногосподарської та виробничої галузі.

Згідно з даним Положенням було передбачено розробку планів наукових досліджень для вищих навчальних закладів у цілому, заохочення професорсько-викладацького складу за успішне виконання квартальних планів наукових робіт тощо. Упорядковано також було фінансування наукових досліджень. Так, засоби на їх виконання виділялися з позабюджетних джерел (асигнування наркомату, у відомстві якого перебував вищий навчальний заклад, з надходження від госпдоговорів).

Однією з форм організації наукової діяльності студентів стало утворення наукових гуртків і товариств. Студентські наукові гуртки організовувалася по курсам. Керівництво ВНЗ і центральних органів усіляко підтримували та заохочували їх діяльність, а викладачі надавали теоретичну й методологічну допомогу. Створення наукових студентських організацій повинно було набувати загальнодержавного розмаху. Зокрема, було засноване Всесоюзне товариство у справі поширення політичних і наукових знань.

Підготовка студентів до самостійної наукової роботи передбачала виконання та захист курсових і дипломних робіт. Студентські наукові дослідження виконувалися в тісному зв'язку з планами науково-дослідної роботи навчальних закладів і також спрямовувалися на вирішення практичних завдань [10, 83].

Щорічно на студентських науково-технічних конференціях заслуховувалися доповіді студентів, а найкращі направлялися на республіканські та всесоюзні конференції. Наприклад конференція на тему: «Советская наука – самая передовая наука в мире» була підсумком роботи наукових гуртків і мала велике значення завдяки широкому ознайомленню всіх студентів з працями видатних російських радянських учених і «вихованні в них поваги за свою Батьківщину, за нашу найпрогресивнішу в світі науку».

Зміцнення наукового потенціалу відбувалося також за рахунок залучення молоді до наукової роботи. Формування навичок самостійної наукової роботи відбувалося, насамперед, у процесі виконання курсових і дипломних робіт, участі студентів у наукових товариствах, гуртках тощо. Хоча досить часто плани науково-дослідної роботи виконувалися не в повному обсязі, деякі теми розроблялися лише на папері, часто наукові

напрями знаходилися під ідеологічним пресом. Наприклад, у Осипенківському вчительському інституті за результатами перевірки в 1945/46 навчальному році було виявлено, що студенти не беруть участь у науково-дослідній роботі, а створені наукові студентські гуртки мають характер поглиблення програмного матеріалу [10, 83]. Але, не зважаючи на це, науковці цього періоду зробили великий внесок у відродження економічного й культурного потенціалу повоєнної України.

Отже, у процесі відродження системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів УРСР можна виокремити два етапи: 1943–1945 рр. та 1945–1950 рр. На першому етапі необхідно було відновити довоєнні показники системи, а за період 1945–1950 рр. перевищити їх. Зміцнення наукового й науково-педагогічного складу українських учених відбувалося, головним чином, через аспірантуру й докторантуру Академії наук УРСР та НДІП, яка мала тенденцію поступового кількісного та якісного збільшення. Спостерігається збільшення наукових досліджень, зростання їхньої науково-практичної цінності для народного господарства, розвитку педагогічної науки й освіти. Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР набував функції наукового керівництва дослідною роботою кафедр педагогіки, педагогічних та вчительських інститутів і роботою обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів щодо вивчення й узагальненню кращого досвіду шкіл УРСР. Наукові розвідки вчених і наукових кореспондентів інституту мали неабияке значення для подальшого розвитку вітчизняної педагогічної науки й розвитку вищої школи України.

Висновки. Отже, у повоєнний період організація навчання відбувалася швидкими темпами, задля збільшення кадрів і наповнення робочих місць навчання проходило в прискореному темпі. У складних соціально-економічних умовах післявоєнної відбудови вдалось організувати прийом студентів в інститути та університети країни, налагодити випуск спеціалістів. Багато студентів отримували освіту заочно, оскільки для держави, було вигідним щоб вони, на час навчання, не полишали свої робочі місця. Досягнення таких результатів у відновленні підготовки кваліфікованих педагогів було можливим завдяки комплексній державній політиці, що включала в цей період цілу систему надзвичайних заходів, але особливістю цього процесу став надмірний ідеологічний тиск і жорсткий контроль за змістом навчання. Однак, як свідчить проведене дослідження, прогресуючі темпи науково-технічної революції зумовили міждисциплінарний комплексний підхід

до розробки наукових проблем, динамізували діяльність науково-творчих колективів, визначили професійну спрямованість та планову регламентацію науково-дослідної роботи.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Стаття не вичерпує проблему реформування системи освіти в педагогічних вишах України після Другої світової війни. Проведена дослідницько-експериментальна робота дає можливість окреслити перспективу подальшої розробки зазначеної теми, а саме: виявлення особливостей організації навчання вчителів-істориків у педагогічних вишах України в означений період і застосування визначених особливостей у сучасній українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) : монографія / А. А. Булда – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 1999. – 498 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Гузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опит исследования : монография / А. В. Гузман. – К. : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.

4. Гузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография / А. В. Гузман. – К. : Издательский центр «Просвіта», 1996. – 312 с.

5. Кравченко І. М. Учительські інститути в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. М. Кравченко. – Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2008. – 23 с.

6. Майборода С. В. Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.) : монографія / С. В. Майборода. – К. : Вид-во УАДУ, 2000. – 308 с.

7. Мельничук С. Г. Формування естетичної культури майбутніх учителів (історико-педагогічний аспект, 1860–1970 рр.) : монографія / С. Г. Мельничук. – Кіровоград : Кіровоградське книжне в-в., 1995. – 199 с.

8. Решетова І. Організаційно-педагогічна діяльність вчених рад вітчизняних вищих педагогічних закладів другої половини XX століття (історичний аспект) / І. Решетова // Наукова скарбниця освіти Донеччини. –2011. – № 1(8). – С. 22–24.

9. Річний звіт про роботу педагогічних та учительських інститутів УРСР за 1953-1954 рр. ЦДАВОВ України. – Ф. № 166. – Оп. № 15. – Спр. № 1581. – АРК.184.

10. Україна крізь віки: В 15 т. / Під ред. Смолія В. А. Україна в умовах системної кризи (1946–1980 рр.) / В. К. Баран, В. М. Даниленко. – К. : Альтернативи, 1999. – Т. 13. – 303 с.

РЕЗЮМЕ

Венцева Н. А. Особенности реорганизации высшего педагогического образования в Украине в послевоенный период.

Автор статьи выявляет особенности развития системы высшего педагогического образования в Украине после Второй мировой войны. Анализирует исторические источники. Определяет формы обучения. Отдельное внимание уделяется особенностям заочной формы подготовки специалистов. Рассматривается вопрос реорганизации высшего педагогического образования и через создание новых учебных планов. Описывается состояние подготовки научных кадров и пути решения этого вопроса. Выявляются также и негативные тенденции изучаемого периода.

Ключеные слова: *послевоенный период, новые учебные планы, реорганизации высшего педагогического образования подготовка научных кадров.*

SUMMARY

Ventseva N. The features of reorganization of higher pedagogical education in the postwar period in Ukraine**.**

The author of the article exposes the features of development of the system of higher pedagogical education in Ukraine after the Second World War. The author analyses the historical sources and determines teaching forms. The features of extra-mural form of preparation of the specialists are defined. It was advantageous to develop the extra-mural form of teaching for the state. After the Second World War the interest of the Soviet government in the development of higher pedagogical education increased greatly. One of the priorities was to increase the number of the specialists. One means of increasing the number of highly qualified professionals are correspondence, which primarily was to cover already employed teachers.

The achievement of such results was possible due to complex policy of the state. The question of reorganization of higher pedagogical education is examined through creation of new curricula. The special commissions were created for the development of curricula in the Department of higher education of the USSR. The commissions consisted of the best scientific institutes and universities. Scientific and Methodological Council attracted to working out new curricula many experienced teachers and university scientists. Developing new curricula, methodological council determined primarily required amount of expertise and, depending on the requirements, defined in this general training future specialists specific speciality. This made it possible to eliminate some of the old and create new skills and expertise. In developing the new curriculum the main attention was paid to ensure that future specialist should know the scientific principles of their profession. It enabled to open new specialties and specializations.

The changes in educational programs focused on expanding vocational educational training of future teachers, namely increased the number of hours, theoretical courses in psychology, pedagogy, methodologies, all of which are trying to link with practice in schools. But at the same time ideological and politicized educational work of universities USSR strengthened greatly. Ideological and patriotic education often substitute training of the students. The common thread in the post-war social policy was that the government took the struggle against cosmopolitanism, which has left its mark on the development of higher education in Ukraine.

Key words: *the postwar period, new curricula, reorganization of higher pedagogical education, vocational educational training.*

УДК [376:378.046.4](477)

В. А. Гладуш
Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛОГОПЕДІВ В УКРАЇНІ (1960-ті рр.)

Розглянуто еволюційні процеси, що відбувалися в післядипломній освіті логопедів в Україні в другій половині 1960-х рр. Здійснено аналіз архівних документів, у яких відображені важливі урядові рішення з питань надання логопедичної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями. Показано динаміку розширення мережі логопедичних пунктів у регіонах України. Охарактеризовано основні форми післядипломної освіти логопедів, серед яких були курси підвищення кваліфікації, республіканські й міжобласні науково-практичні конференції, семінари-практикуми, наукові сесії, педагогічні читання. Визначено, що зміст післядипломної освіти логопедів удосконалювався введенням додаткових медичних дисциплін і збільшенням навчального часу на практичні заняття в спеціальних школах. Показано організаторську роботу Республіканського навчально-методичного кабінету спеціальних шкіл, методичну допомогу Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР, практичну діяльність дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького.

***Ключові слова**: професійна підготовка, післядипломна освіта, логопеди, курси підвищення кваліфікації та перепідготовки, семінари-практикуми, науково-практичні конференції.*

Постановка проблеми. Постійно діючою ланкою в національній системі безперервної освіти є післядипломна освіта, яка забезпечує фахове вдосконалення громадян, поглиблення, розширення й оновлення професійних знань, умінь і навичок. Для глибокого розуміння і правильного розв’язання багатьох сучасних проблем перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів великого значення набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого за весь період розвитку нашого суспільства, народної освіти і вищої педагогічної школи зокрема. Історичний підхід дає змогу глибше зрозуміти закономірності розвитку того чи іншого явища, його стану й напрямів подальшого вдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми історії корекційної педагогіки висвітлювали у своїх наукових працях В. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Одинченко, І. Колесник, М. Супрун, С. Федоренко, О. Форостян, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін. Зазначимо, що специфіку розвитку теорії і практики підготовки логопедичних кадрів в Україні дослідила О. Потапенко. Утім шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів висвітлено, на наш погляд, недостатньо. Тому

проблема підвищення фахової кваліфікації та формування системи післядипломної педагогічної освіти логопедів на різних етапах еволюції залишається актуальним предметом дослідження.

Мета дослідження полягає у висвітленні основних форм та змісту післядипломного навчання логопедів в Україні в другій половині 1960-х рр.

Виклад основного матеріалу. На початку 1960-х рр. предметом дослідження спеціальної педагогіки стала велика група дітей з різними порушеннями мовленнєвої діяльності (алалія, афазія, заїкання тощо). Доповідна записка про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР № 232 від 3 березня 1962 р. «Про стан і заходи поліпшення навчання, виховання і лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку Української РСР» зазначала, що в Україні існували труднощі з надання дітям логопедичної допомоги, особливо в масових школах. Тому з початку 1960-х рр. у республіці проведено роботу з відкриття логопедичних пунктів. Так, у Дніпропетровській області відкрито 7 логопедичних пунктів, Черкаській і Хмельницькій – по 6, Львівській – 3, Чернігівській – 5. Однак у деяких областях, зокрема у Волинській, Закарпатській, Івано-Франківській станом на кінець 1962 р. не відкрито жодного логопедичного пункту. Окрім того, існувала серйозна проблема з кадрами логопедів. На посадах учителів-логопедів як спеціальних, так і загальноосвітніх шкіл працювали вчителі мови без спеціальної освіти [5, спр. 3680, арк. 180–183].

Архівні джерела свідчать, що питання організації логопедичної допомоги дітям у навчально-виховних закладах України почали поступово вирішуватися. Проведено певну роботу з перепідготовки працівників спеціальних шкіл. Упродовж 1962 р. перепідготовлено 150 логопедів [5, спр. 3680, арк. 184]. Із відкриттям Республіканського навчально-методичного кабінету спеціальних шкіл (РУМК спеціальних шкіл) робота з логопедичними кадрами помітно активізувалася. Організатором цієї роботи був старший методист Микола Олександрович Гриценок. Уже в грудні 1963 р. – лютому 1964 р. при Київському державному педагогічному інституті (КДПІ) ім. О.М. Горького відбулися тримісячні курси логопедів у кількості 50 осіб. Курси розташовувалися в Київській спеціальній школі № 7, лекції проводилися на навчально-матеріальній базі спеціальної школи-інтернату № 3, практичні заняття – на базах спеціальних шкіл-інтернатів № 2, 3, 7. Теоретична підготовка включала засвоєння знань з основ невропатології, психопатології, спеціальної психології, анатомії, фізіології і патології органів мовлення, логопедії. Практична підготовка передбачала закріплення теоретичних знань, удосконалення методики

проведення занять з дітьми, що мають розлади мовлення. Також для отримання практичних навичок слухачі брали участь у роботі медико-педагогічних комісій по відбору дітей до спецшкіл [5, спр. 3673, арк. 76].

Проте аналіз показує, що цього було занадто мало. Результати інспекторських перевірок переконливо про це свідчать. Так, накази Міністерства освіти УРСР від 24 березня 1965 р. «Про стан навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки в спеціальних школах-інтернатах Волинської та Львівської областей» та від 1 квітня 1965 р. «Про стан навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах Дніпропетровської області» зазначають, що, незважаючи на вжиті заходи, логопедична робота в цих навчально-виховних закладах проводиться незадовільно, у багатьох школах-інтернатах не обладнано логопедичні кабінети [5, спр. 4445, арк. 65, 96]. Хоча виправдання було вагомим – логопедичні пункти не відкривалися через відсутність логопедів.

Оскільки проблема логопедичних кадрів існувала і в загальноосвітніх школах, Міністерством освіти УРСР видано наказ від 4 січня 1964 р. «Про перепідготовку вчителів деяких категорій на довгострокових курсах при педінститутах і педучилищах». У цей перелік попала й категорія «логопеди» (з 15 вересня по 15 грудня). Документом наголошувалося: «...не надсилати на довгострокові курси перепідготовки вчителів не за фахом, учителів-заочників, учителів, які недавно закінчили навчальний заклад, та тих, які виходять на пенсію». Згідно з планом перепідготовки КДПІ ім. О. М. Горького зобов’язувався підвищити кваліфікацію 50 фахівцям логопедії для загальноосвітніх шкіл з усіх областей України [5, спр. 4053, арк. 6–7, 25]. Якщо загальну кількість розділити на число областей, то отримаємо дві особи з кожної області, що було для України як крапля в морі.

Оскільки дуже гостро стояли питання надання логопедичної допомоги розумово відсталим дітям, вони були предметом обговорення на науково-практичних конференціях. Так, у серпні 1965 р. відбулися міжобласні науково-практичні конференції педагогічних працівників допоміжних шкіл з питань поєднання навчання й виховання учнів за участю директорів шкіл, учителів, вихователів і логопедів. 19–21 серпня представники Запорізької, Кримської, Миколаївської, Одеської і Херсонської областей (150 осіб) провели конференцію у м. Сімферополі, 26–28 серпня представники Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської і Чернівецької областей (180 осіб) – у м. Львові. У роботі конференцій взяли участь М. Ф. Репа (начальник управління інтернатних

установ МО УРСР), М. Г. Кузьмицька (науковий співробітник інституту дефектології РСФСР), Н. М. Стадненко (завідувач відділом спеціальної психології НДІ психології УРСР), І. Г. Єременко (завідувач відділом спеціальної педагогіки НДІ педагогіки УРСР), О. П. Дубовецький (директор РУМК спеціальних шкіл). Програми конференцій передбачали пленарну й секційну роботу. Працювало чотири секції: директорів шкіл, учителів, вихователів, логопедів. Секції логопедів (Сімферополь – 28 осіб, Львів – 32 особи) розглядали питання, які турбували вчителів у повсякденній роботі з розумово відсталими дітьми. Найбільш важливими були: зміст і завдання логопедичної роботи; порушення мовлення в розумово відсталих дітей 1–4 класів; попередження дисграфії в розумово відсталих дітей у період навчання грамоти; характер помилок у письмових роботах учнів молодших класів; деякі прийоми роботи при дисграфії; досвід роботи з розумово відсталими дітьми, які мають тяжке недорозвинення мовлення; досвід подолання вад мовлення і письма при ринолалії; роль учителів та вихователів в організації логопедичної роботи з учнями; усунення заїкання в школярів у процесі проходження навчальної програми; прийоми активізації мовлення у розумово відсталих дітей; активізація навчального процесу в допоміжній школі [5, спр. 4446, арк. 59–66].

Важливим заходом у розвитку післядипломного навчання логопедів стала республіканська конференція працівників логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах та логопедів установ охорони здоров’я, яка відбулася 17–19 червня 1969 р. у м. Дніпропетровську. У роботі конференції взяли участь 300 логопедів України, з яких 79 осіб виступили з доповідями. Мета конференції полягала у вивченні та поширенні передового педагогічного досвіду роботи логопедів, піднятті на належний рівень їхньої післядипломної освіти. Аналіз тематики конференції дає можливість, по-перше, побачити, що розглядалися питання виключно професійного спрямування, по-друге, зрозуміти, що всі проблеми, які висвітлювалися, чітко систематизувалися. Наприклад, перше, що піднімалося – проблема поширеності мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та методики їх діагностики й обліку логопедичними пунктами. Друге – наукова організація роботи логопедичного пункту. З цього приводу прозвучало вісімнадцять виступів, у яких розглядалися тонкощі й особливості функціонування цього навчально-корекційного підрозділу, визначалися перспективи вдосконалення роботи. Третє – предметом дискусій стала проблема попередження й подолання мовленнєвих порушень у дітей різного віку. З питань недорікуватості

виступило дев'ять учасників конференції, загального недорозвинення мовлення – сім, заїкання – шість, інших порушень мовлення – шість. Четверте – особливий інтерес викликали виступи (їх було вісім) із клінічного й патофізіологічного вивчення дітей із важкими розладами мовлення, до чого були неготові деякі логопеди і, в першу чергу, які не мали спеціальної освіти [5, спр. 6760, арк. 88–92а]. Робота конференції переконливо підтвердила актуальність і необхідність логопедичної допомоги дітям і важливість рівня фахової підготовки логопедів.

На кінець 1966 р. в Україні сформувалася така мережа логопедичних пунктів: Вінницька область – 3, Донецька – 31, Дніпропетровська – 10, Житомирська – 3, Закарпатська – 4, Запорізька – 9, Івано-Франківська – 2, Київська – 2, Кіровоградська – 4, Кримська – 6, Львівська – 15, Миколаївська – 7, Одеська – 31, Полтавська – 8, Рівненська – 6, Сумська – 6, Тернопільська – 10, Харківська – 9, Хмельницька – 19, Черкаська – 21, Чернігівська – 3, Чернівецька – 6, м. Київ – 14. Разом – 228 логопедичних пунктів, крім того планувалося на 1967 р. відкрити у Вінницькій області 2 пункти, м. Севастополі – 5 [5, спр. 5010, арк. 18]. Треба зазначити, що, звітуючи про розширення мережі логопедичних пунктів, обласні ВНО звертають увагу на відсутність дипломованих логопедичних кадрів та необхідність запровадження курсів підвищення їхньої кваліфікації і, на жаль, не надавали інформації щодо реальної потреби областей у логопедичній допомозі.

Для вирішення кадрової проблеми продовжується підвищення кваліфікації логопедів на республіканському рівні. У червні 1967 р. у м. Києві проведено курси логопедів спеціальних шкіл (30 осіб) та логопедів загальноосвітніх шкіл (60 осіб). Навчальний план курсової підготовки логопедів спецшкіл включав засвоєння таких навчальних дисциплін: основи невропатології (10 годин), основи психопатології (10 годин), основи олігофренопедагогіки (12 годин), анатомія, фізіологія і патологія органів слуху і мовлення (10 годин), логопедія (58 годин), робота медико-педагогічних консультацій по відбору дітей до спеціальних шкіл (4 години), організація корекційно-виховної роботи в допоміжній школі (6 годин), науково-практична конференція (12 годин). Навчальний план для логопедів загальноосвітніх шкіл дещо відрізнявся. Замість основ олігофренопедагогіки були основи дефектології (14 годин), курс логопедії збільшувався до 72 годин [5, спр. 5356, арк. 135–136]. У цілому логопеди отримували досить широкий спектр психолого-медико-педагогічних знань, тобто теоретична і практична підготовка мала системний і фахово

спрямований характер, що в подальшому позитивно сприяло наданню ефективної логопедичної допомоги дітям.

У розробці навчальних планів, програм і змісту курсів із логопедії активну участь брала Марія Аврамівна Савченко (н. 1928 р.) – український педагог-дефектолог, провідний спеціаліст у галузі логопедії, кандидат педагогічних наук, доцент. Предметом наукових інтересів М. А. Савченко була проблема порушення звукової системи мовлення та прийоми виховання правильної звуковимови в дітей з нормальним інтелектом, розумово відсталих, дітей із порушеннями слуху. Учена довела значну роль самоконтролю дитини над власною вимовою для ефективного подолання вад звуковимови, а також зробила внесок у розв'язання проблеми класифікації порушень звуковимови на основі фонетичного підходу. М. А. Савченко вела широку пропаганду дефектологічних знань серед практичних працівників на курсах підвищення кваліфікації, виступала з доповідями на наукових сесіях, у методичних об'єднаннях різних регіонів України [1, 409].

У цей період через збільшення контингенту дітей з розладами мовлення з'явилася мережа шкіл-інтернатів для дітей з важкими розладами мовлення. Логопедична допомога подібній категорії дітей повинна була поєднуватися з наданням медичної допомоги. Тому проводиться республіканський семінар-практикум з метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників та лікарів-психоневрологів шкіл-інтернатів для дітей з важкими розладами мовлення, який відбувся 22–24 січня 1969 р. у м. Харкові. У роботі семінару-практикуму взяли участь директори шкіл-інтернатів (8 осіб), логопеди (8 осіб), учителі (27 осіб), лікарі (7 осіб) Дніпропетровської, Донецької, Київської, Харківської, Чернівецької областей і м. Києва. Із двадцяти виступів лише п'ять мали загальнопедагогічний характер, решта розглядали актуальні питання практичного спрямування логопедів. Особливо важливими були виступи педагогів-практиків, які ділилися власним педагогічним досвідом, наприклад, «Виправлення недоліків мовлення учнів першого класу» (Н. Ф. Бабанюк, вчителька Васильківської школи-інтернату Київської області), «Організація роботи з лікувальної фізкультури в логопедичній школі» (А. Г. Ноздрачова, вчителька Харківської школи-інтернату), а також педагогів і лікарів-науковців «Склад учнів та організація навчально-виховної роботи в школі для дітей із важкими розладами мовлення» (І. Й. Дьоміна, завідувач лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР, канд. пед. наук), «Дитячі нервові хвороби, що викликають розлади мовлення»

(М. В. Рождественська, канд. мед. наук), «Використання інструментальних засобів при діагностиці розладів мовлення» (А. Л. Лінденбаум, лікар Харківської школи-інтернату, канд. мед. наук) [5, спр. 6266, арк. 78–81].

Важливими формами в підвищенні фахового рівня логопедів були наукові сесії та педагогічні читання з дефектології. Наукові сесії, які проходили в м. Москві за ініціативи АПН РРФСР кожні два роки, працювали по-секційно. На секціях з логопедії активними учасниками були науковці, вчителі та лікарі-практики з України. Так, якщо на Четвертій науковій сесії з дефектології (26–29 березня 1962 р.) з доповіддю «Лікування рухових і мовленнєворухових порушень у дітей з церебральним паралічем» виступила лише лікар Харківської школи-інтернату А. Л. Лінденбаум [4, 171], то вже в 1975 р. на Сьомій сесії з логопедичних проблем виступили А. С. Винокур, І. Й. Дьоміна, Г. С. Ластовецька, М. М. Михайлюк, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, С. Ф. Слизськой, В. П. Тюніна, Н. І. Орлова, М. В. Рождественська, Л. Г. Убийкінь, Т. Г. Цибулько [3, 588–619]. Це свідчить, що наукова проблематика мовленнєвих розладів у дітей все більше хвилювала логопедів України.

Практичні питання логопедії стали предметом обговорення педагогічних читань. У 1961 р. на педагогічних читаннях з дефектології АПН РРФСР (у роботі секції логопедів) взяли участь логопеди і з України. Досвідом практичної роботи сурдопедагогічного кабінету м. Києва поділилася завідувач секції логопедії НДІ педагогіки УРСР І. Й. Кацовська. Про деякі випадки виправлення мовленнєвих вад розповіла завідувач навчальною частиною школи з мовленнєвими порушеннями м. Харкова І. Г. Іовенко. Також актуальними і змістовними були доповіді логопедів-практиків Є. Ф. Стрежакової, Є. Д. Бондаренко, Є. Г. Бочарової, директора школи Т. Т. Пархоменко, лікаря А. Л. Лінденбаум [2, 19].

У 1966 р. з нагоди 50-ї річниці Жовтневої революції вперше пройшли міжобласні педагогічні читання педагогічних працівників спеціальних шкіл. У м. Запоріжжі (18–20 серпня, Дніпропетровської, Запорізької, Кіровоградської, Полтавської, Сумської, Черкаської областей), у м. Донецьку (25–27 серпня, Донецької, Луганської, Харківської областей), у м. Києві (24–25 лютого 1967 р., Вінницької, Житомирської, Київської, Чернігівської областей і м. Києва). У роботі читань взяли участь майже 300 працівників спеціальних шкіл, серед яких 25 % логопеди. Секції логопедів заслухали та обговорили доповіді з питань: змісту і завдань логопедичної роботи в допоміжній школі; порушення мовлення в розумово відсталих дітей, учнів 1–4 класів; виправлення мовлення і письма в учнів 1–2 класів у

зв'язку з навчанням грамоти; подолання загального недорозвитку мовлення у розумово відсталих дітей у процесі трудової діяльності; роль учителів і вихователів у виправленні вад мовлення в розумово відсталих дітей; деякі прийоми усунення дисграфії в учнів 2–4 класів; виправлення ринолалії в учнів допоміжної школи; корекційна робота з учнями-логопатами в сім'ї [5, спр. 5354, арк. 171].

Аналіз тематики виступів на наукових сесіях і педагогічних читаннях показує, що проблеми корекції вад мовлення у дітей були досить актуальними в середовищі як практиків, так і науковців-логопедів. Під час цих зібрань фахівців дефектології висвітлювалися результати експериментальних досліджень, відбувався обмін досвідом, підвищувався фаховий рівень учасників. Окрім того, матеріали наукових сесій і педагогічних читань з дефектології публікувалися видавництвом АПН РРФСР у вигляді збірників доповідей і розповсюджувалися серед навчально-виховних закладів Радянського Союзу з метою апробації наукових досліджень, широкого обговорення педагогічними працівниками, що стало відчутним унеском у вдосконалення їхньої післядипломної освіти.

Про важливість питання організації логопедичної роботи в Україні свідчить наказ Міністерства освіти УРСР № 285 (грудень 1969 р.) «Про стан і заходи подальшого поліпшення логопедичної роботи в Українській РСР», у якому зазначалося, що позитивні зрушення мають місце, наприклад, у Дніпропетровській, Київській, Одеській і Харківській областях відкрито достатню кількість логопедичних пунктів, створено методичні об'єднання логопедів, а це дало можливість зробити організацію логопедичної допомоги дітям своєчасною й ефективною. Проте ще існували такі недоліки: не повною мірою проводиться логопедична робота в сільській місцевості, зокрема Волинської, Закарпатської, Кіровоградської, Миколаївської, Полтавської, Сумської, Херсонської, Чернігівської, Чернівецької областей; відсутні методичні об'єднання у Вінницькій та Житомирській областях. Наказом обласні ІУВ зобов'язувалися забезпечити підвищення ідейно-політичного рівня та ділової кваліфікації педагогів логопедичних пунктів, РУМК спеціальних шкіл – вивчати, узагальнювати й упроваджувати в практику роботи передовий досвід кращих логопедів, опрацьовувати перспективний план їхньої курсової перепідготовки, забезпечувати методичне керівництво обласних методичних об'єднань логопедів [5, спр. 6766, арк. 90–92]. Із наказу зрозуміло, що в українському суспільстві продовжувала існувати потреба в логопедичній допомозі дітям

як спеціальних, так і загальноосвітніх шкіл. Місцеві органи влади вживали заходів для відкриття логопедичних пунктів. Мережа їх постійно зростала. Незважаючи на вжиті заходи, найбільш гостро стояло питання наявності логопедичних кадрів та їхнього післядипломного навчання. Оскільки на посади логопедів в силу обставин доводилося призначати філологів, потрібно було розширювати заочне відділення в КДПІ ім. О. М. Горького й організовувати перепідготовку на базі обласних ІУВ. Тобто виникла гостра потреба в удосконаленні післядипломного навчання логопедичних кадрів. РУМК спеціальних шкіл організовував курси підвищення кваліфікації, семінари-практикуми, педагогічні читання. Науковці НДІ педагогіки УРСР разом з логопедами-практиками проводили експериментальні дослідження з логопедії. Але це було лише початком у вирішенні проблем надання логопедичної допомоги дітям України.

Висновки. Таким чином, у другій половині 1960-х рр. в Україні активно постає питання дефіциту логопедичних кадрів, через що виникла потреба в систематизації роботи з удосконалення післядипломної освіти логопедів. РУМК спеціальних шкіл за участю НДІ педагогіки і психології УРСР та дефектологічного факультету КДПІ ім. О. М. Горького поступово вирішували цю проблему. Статистичні дані за п’ять років свідчать, що з логопедами на республіканському рівні проведено низку заходів, якими охоплено понад 500 логопедів. Звичайно, кількість логопедів, залучених до післядипломного навчанням, була невисока. Це пояснюється, передусім, дефіцитом логопедичних кадрів вищої кваліфікації, низьким рівнем науково-дослідної роботи проблем логопедії, недостатньою готовністю РУМК спеціальних шкіл проводити навчання з цією категорією вчителів. На жаль, робота з поліпшення кваліфікації логопедів в означений період мала лише епізодичний характер.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження. Вагомим доповненням висвітленої проблеми може стати детальний аналіз теорії і практики перепідготовки та підвищення кваліфікації логопедів у 1970-х рр.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.

2. Педагогические чтения АПН РСФСР. – М., 1961. – 24 с.

3. Седьмая научная сессия по дефектологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1975. – 642 с.

4. Тезисы докладов четвертой научной сессии по вопросам дефектологии 26–29 марта 1962 г. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 220 с.

5. Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф. 166, оп. 15.

РЕЗЮМЕ

Гладуш В. А. Пути совершенствования профессиональной подготовки логопедов в Украине (1960-е гг.).

Рассмотрены эволюционные процессы, происходившие в последипломном образовании логопедов в Украине во второй половине 1960-х гг. Осуществлен анализ архивных документов, в которых отражены важные правительственные решения по воросам оказания логопедической помощи детям с речевыми нарушениями. Показана динамика расширения сети логопедических пунктов по всем регионам Украины. Охарактеризованы основные формы последипломного образования логопедов, среди которых были курсы повышения квалификации, республиканские и межобластные научно-практические конференции, семинары-практикумы, научные сессии, педагогические чтения. Определено, что содержание последипломного образования логопедов совершенствовалось введением дополнительных медицинских дисциплин и увеличением учебного времени на практические занятия в специальных школах. Показана организаторскаю работа Республиканского учебно-методического кабинета специальных школ, методическаю помощь Научно-исследовательского института педагогики УССР, практическаю деятельность дефектологического факультета Киевского государственного педагогического института имени А. М. Горького.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, последипломное образование, логопеды, курсы повышения квалификации и переподготовки, семинары-практикумы, научно-практические конференции.*

SUMMARY

Gladush V. Ways of improvement of a speech therapist professional training in Ukraine (1960s).

Evolutionary processes taking place in the postgraduate education of speech therapists in Ukraine in the second half of the 1960s were considered. The analysis of the archivel documents, which reflect the important government decisions on the provision of speech therapy to help children with speech disorders, was made. The statistics that proves accuracy and timeliness of taken decisions was given. Among the organizational arrangements a special place took the following: creation of the speech therapy points in preschools and comprehensive schools; introduction of additional rates of speech therapists in special educational institutions; expanding the network of special boarding schools for children with severe speech disorders; increasing of a governmental order to the defectological faculty in the preparation of speech therapists; proper organization of professional training for working speech therapists. The dynamics of speech therapy point network expansion in all regions of Ukraine is demonstrated. The main forms of postgraduate education of speech therapists, including advanced training courses and interregional and republican theoretical and practical conferences, workshops, scientific sessions, pedagogic reading are described. At the regional and national levels the increase of professional training systematically covers the majority of speech therapists of special and general educational institutions. It is shown that the content of postgraduate education of speech therapists was complemented with the medical disciplines. This was dictated by the fact that many children with severe speech disorders demanded to be provided with medical care. Much attention was paid to the practical classes in special schools, especially in matters of methodology for conducting speech therapy sessions. Covered organizational work of the Republican educational methodological cabinet of special schools, methodological help of speech therapy researchers from department of the Research Institute of Pedagogy of the

USSR, active and productive activity of teachers from defectological Department of Kiev State Pedagogical Institute named after A. M. Gorky in the training and professional development of speech therapists. The positive results and shortcomings in their work were revealed.

Key words: *professional training, postgraduate education, speech therapists, refresher courses and retraining, workshops, theoretical and practical conferences.*

УДК 37.013.015.311.018.53(477.53)

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

ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ ВСЕБІЧНО І ГАРМОНІЙНО РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ О. СТРОНІНА

Стаття присвячена освітній діяльності Олександра Івановича Строніна у сфері поширення вітчизняних недільних шкіл. Доведена його провідна роль у відкритті більшості недільних шкіл Полтавщини. Обґрунтовуються педагогічні, організаторські та адміністративні здібності вчителя як фундатора мережі недільних шкіл. Розкриті шляхи налагодження взаємодії навчальних закладів регіону з метою поширення народної освіти. Простежується шлях становлення недільних шкіл у світлі освітньої діяльності педагога. Розглядається методична робота вчителя в контексті створення «Азбуки» за новітнім підходом В. Золотова. Акцентується увага на тому, що більшість успіхів у діяльності досліджуваних закладів були пов'язані з ініціативами О. Строніна.

Ключові слова: *Олександр Іванович Стронін, «Азбука», метод В. Золотова, народна освіта, навчання, недільна школа, освітня діяльність.*

Постановка проблеми. Питання виховання особистості завжди було одним із ключових у житті суспільства. Споконвічний пошук нових шляхів удосконалення виховного впливу на людину формував систему усталених переконань, що складала ідеальний образ вихованця. Сучасна українська освіта переживає складний і неоднозначний період утвердження власного нового виховного ідеалу, що має водночас поєднувати в собі багатовікові традиції народу та сучасні прогресивні тенденції педагогічної науки. Неоціненним джерелом для вирішення цього питання є вітчизняний історико-педагогічний досвід, який увібрав у себе грандіозний об'єм прикладів побудови виховної взаємодії.

Особливо важливим є дослідження проблеми формування виховного ідеалу особистості за умов трансформаційних процесів у суспільстві, коли педагог балансував на межі двох стихій: потужного, але відживаючого старого ладу та несталого, але бурхливо прогресуючого нового.

Освітня діяльність Олександра Івановича Строніна припала саме на такі часи. Педагог сформулював, обґрунтував власний самобутній і оригінальний виховний ідеал у період кризи феодально-кріпосницького

ладу та початку Великих реформ у Російській імперії, а тому знаходився під тиском освітнього традиціоналізму й гостро переймався проблемою зміни підходів до питання виховання особистості.

У педагогічній спадщині О. Строніна – відомого вчителя-новатора, громадівця, ученого, філософа, соціолога, політолога, важливе місце займає проблематика виховного ідеалу людини як основи формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості для нового часу. Освітня діяльність та її теоретичне обґрунтування в педагогічних роботах автора є цінними для сучасних дослідників історії педагогіки як унікальні носії виховних істин прогресивно налаштованої інтелігенції України середини XIX століття.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що науковцями в різні часи проаналізовано основоположні соціологічні (Є. Де Роберті, М. Киреєв, М. Михайловський, В. Лейкіна-Свирська, К. Оганян, О. Симонова, В. Спасович, В. Ядова) і політичні (Т. Бевз, А. Маркова) погляди О. Строніна, розкриті окремі віхи його біографії (П. Гуревич, С. Світленко). Але досі не отримала належної оцінки педагогічна проблематика в системі наукових поглядів і професійної (просвітницької) діяльності О. Строніна. Тому важливо окремо проаналізувати сформований учителем виховний ідеал.

Мета статті – розкрити поняття «виховний ідеал» як науково-педагогічну проблему в освітній спадщині О. Строніна.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що поняття «виховний ідеал» було обґрунтоване вітчизняним педагогом Г. Ващенком, який наголошував на його освітньо-культурному діапазоні. Педагог розглядав український «виховний ідеал» у сукупності з елементами національної традиції, включивши до нього, окрім високого інтелектуального розвитку, ще й характерну емоційність, охайність, чемність, гостинність і високі моральні якості носіїв української культури [2]. У сучасній педагогічні науці «виховний ідеал» трактується як образ ідеальної людини, на який повинен орієнтуватися педагог, і головний чинник формування прогресивних цивілізаційних відносин усередині суспільства, що забезпечують його існування [22, 479]. Таким чином, виховний ідеал – це складне педагогічне поняття, що включає в себе сукупність поглядів і переконань на основні виховних чинників формування ідеальної особистості.

Олександр Іванович Стронін схарактеризував ідеальний образ становлення особистості, взявши за основу її виховання. Педагог наголошував на провідній ролі членів суспільства в становленні індивіда, а тому особливу увагу звертав на їхню взаємодію у сфері обміну досвідом.

Таким чином, інтереси суспільства були для нього ключовою освітньою прерогативою. Відповідно, і виховний ідеал людини у творчій спадщині О. Строніна слід розглядати в руслі прийняття вихованої особистості як основи благополуччя людства.

Виходячи із суспільних ідеалів педагога, слід виокремити мету, яку він бачив як очікуваний результат у ході формування виховного ідеалу особистості. Учитель обґрунтовував двоєдиність мети виховання: з одного боку, саме виховання стимулює суспільство до розвитку [11, 51], а з іншого – на особистісному рівні – він убачав у вихованні динамічний процес, який розвивається протягом усього життя людини, має свої особливості в певний із періодів її життя, але підпорядкований основоположній істині – всебічному й гармонійному розвиткові особистості [18, 70]. Саме остання бере свій початок ще з часів, Античності, згодом вона отримала «друге дихання» у філософів доби Ренесансу та стала ключовою в педагогічних системах провідних діячів Нової та Новітньої доби [1, 10]. Таким чином, у педагогічній концепції О. Строніна виховання є природним стимулом до розвитку як суспільства взагалі, так і людини зокрема. Зрештою, на переконання О. Строніна, такий підхід до мети виховання мав сприяти формуванню виховного ідеалу особистості на засадах освіченості всіх груп населення.

Для реалізації поставленої мети – створення нового громадянина для нового суспільства, педагог виокремив цілу систему принципів виховання. Кожен із них відповідав вимогам прогресивної педагогіки та пріоритету всебічного й гармонійного розвитку особистості.

У центрі виховних поглядів учителя завжди стояли інтереси учня, якого він розглядав, передусім, як людину – повноцінного члена суспільства. Тому не видається дивним, що провідне місце серед його виховних принципів займає антропологічний. Він був переконаний, що виховання повинно принести людині неоціненний досвід, який вона змогла б використовувати для реалізації власних потреб. О. Стронін наголошував на актуалізації навчального процесу з метою виховного впливу на людину [11, 100]. Учитель пояснював, що отримані внаслідок навчання знання дають особистості не тільки інтелектуальний розвиток, а й сприяють моральному, етичному та естетичному її становленню, а, значить, здійснюють виховний вплив на неї [16, 44]. Такий підхід педагога перегукується з вихованням моральності, розуму та волі, що обґрунтовував К. Ушинський у першій вітчизняній праці в галузі педагогічної антропології «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» [3, 46]. Останнє слугує доказом розвитку антропологічного підходу до виховання у вітчизняній педагогічній

думці другої половини XIX століття, що доводить її прогресивний характер і відповідність пріоритетним тенденціям розвитку епохи.

Антропоцентризм виховної концепції О. Строніна тісно пов'язаний з іншим принципом – гуманізації процесу виховання. Ставлячи в центрі своїх педагогічних поглядів людину, учитель наділяв її необмеженими здібностями та вимагав їхньої максимальної реалізації. Він був переконаний, що кожна людина здатна досягати найвищих інтелектуальних висот завдяки цілеспрямованому виховному впливові. Яскравим доказом останнього слугує теза із щоденника педагога, яку він любив повторювати у відповідь на невдалу поведінку людей із вищих прошарків про те, що в його покоївки розуму може бути значно більше, ніж у таких панночок і дворянок [6, 621]. Тому Олександр Іванович ставив імперативну вимогу до всіх своїх вихованців – завжди піклуватися про самовиховання й поступальне інтелектуальне зростання.

Серед педагогічних поглядів О. Строніна особливе місце займали ідеї культурного впливу на розвиток особистості. Педагог був переконаний у корисності пробудження високоморальних почуттів у вихованців через апеляцію до духовної спадщини людства. Важливим, на його думку, є виокремлення принципу культуровідповідності виховання. Олександр Іванович наголошував на необхідності з перших виховних впливів прищеплювати учням любов до мистецтва. Для цього він пропонував використовувати найближчі для них мотиви, що відображаються в творчості провідних національних літераторів. Зокрема, для української молоді він пропонував починати вивчення граматики з «Кобзаря» Тараса Шевченка і «Народних оповідань» Марка Вовчка [19, 15]. Для російських учнів із перших кроків у освітньому становленні вчитель пропонував максимальне занурення у творчу спадщину О. Пушкіна та М. Лермонтова. Реалізуючи принцип культуровідповідності в освітній діяльності, О. Стронін абстрагувався від патріотичних поривів, політичних переконань, світоглядних амбіцій [7, 10]. Для педагога на першому місці стояла природність виховного впливу, бо для українця природнішим був Т. Шевченко, а для росіянина – О. Пушкін.

Новаторство у вихованні потребувало радикальних змін у підходах до втілення теоретичного обґрунтованих його мети та принципів. Тому О. Строніна турбувала проблема застарілих методів виховання. Він неодноразово страждав у роки навчання від грубості та лінійності під час виховної взаємодії з учителями. Педагог виступав за зміну старих методів, що базувалися на фізичних покараннях учнів. Він наголошував, що таке

виховання «…лише било по щоках, сікло лозинами, робило струси, проводило виправку рук, ліктів, шиї» [17, 15]. На його переконання, такі методи приводили до суцільного фізіологічного пригнічення вихованця, наслідком чого ставало породження страху та психологічний дискомфорт.

Натомість, педагог пропонував звернутися до виховних ідей його сучасників – М. Пирогова та Л. Толстого, у образі яких він утілював ідеальних вихователів епохи, які могли б стати на чолі руху за створення нового освітнього простору. О. Стронін наголошував, що в їхній творчості виховання спрямовувалося на розвиток особистості. В основі такого підходу лежала виправка думок і волі вихованців шляхом педагогічної взаємодії, а тому для досягнення поставленої мети учителі повинні повністю відмовитися від використання «тероризму» [17, 15]. Прикладом може слугувати малий Сашко, головний герой циклу педагогічних творів учителя «Народна енциклопедія», який отримував завжди лише позитивний виховний вплив. А згодом і сам використовував для виховання оточуючих гуманістичні методи, пов’язані з переконаннями та власними прикладами [16, 3; 15, 7–8]. О. Стронін уважав, що особистість зможе повноцінно розвиватися та виховуватися лише завдяки атмосфері взаєморозуміння з оточуючими і тут не важливо чи це будуть педагоги, чи однолітки, чи колеги [14, 26]. Головне, щоб у вихованні переважали емоційні впливи над фізичними, а вихованець почував себе максимально комфортно в ході здобуття нового досвіду. Тому серед запропонованих педагогом методів виховного впливу переважали переконання, заохочення, спільна діяльність, що впроваджувалися на противагу покаранням і заборонам.

Виходячи із сформульованої мети та базуючись на фундаментальних принципах антропоцентризму, гуманізації, єдності з життєдіяльністю та культуровідності, О. Стронін розробив самобутню систему напрямів виховання, що повинні були забезпечити реалізацію виховного ідеалу педагога. Кожен із них виходив із природних потреб особистості до розвитку та базувався на суспільній необхідності. Система напрямів виховання витікала з двох базових складових педагогічної концепції учителя: органіцизму й антропоцентризму.

О. Стронін наголошував на тому, що хоча людина є соціальною істотою, але вона повністю підпорядкована законам природи: народжується, розвивається та помирає відповідно до них. Педагог уважав виховання основоположним законом людської природи, який є безумовно необхідним для її суспільного становлення. Але, зважаючи на умови, у яких

людина живе й розвивається, вона повинна докладати вагомих зусиль, щоб отримати очікуваний результат від виховання [17, 21]. О. Стронін пояснював ці зусилля людини в різноманітних зовнішніх впливах, що чиняться на неї з усіх боків.

Отже, у вихованні на перший план виходило поняття волі особистості, завдяки якій можливе досягнення позитивних результатів. Людина повинна сама зрозуміти потребу виховання як основу її становлення. Проте, лише розуміння цієї потреби для повноцінного досягнення результату було недостатньо.

Доводивши пріоритетність самовиховання, О. Стронін наводив приклад, коли навмисне «напучення» виховного характеру породжує в особистості лицемірство. Учень ставився до процесу виховання як до можливості вислужитися перед вихователем, що має негативний вплив на становлення особистості-підлабузника. Саме таким чином формується пристосуванець, який не може бути корисним для нового суспільства. Значно більшу користь суспільству повинен принести громадянин, який повністю розуміє пряму необхідність виховання для самого себе та суспільства, і йде йому назустріч [15, 17]. Хоча тут, на думку О. Строніна, необхідна й активізація вихователя, який зобов’язаний максимально інтенсифікувати та актуалізувати процес самовиховання особистості відповідно до вимог часу [17, 29].

Поряд із самовихованням Олександр Іванович бачив гостру необхідність створення позитивного середовища з метою реалізації виховного ідеалу. Тому важливе місце в системі педагогічних поглядів учителя займає виховна роль сім’ї у становленні особистості. О. Стронін уважав, що саме сім’я стала одним із головних каталізаторів виникнення держави. Він пояснював, що в додержавний період людина жила, не дотримуючись домашнього ладу, тому її побут мав тваринний характер [17, 52]. Визначальною ознакою при створенні сім’ї, на думку педагога, було спільне господарювання як основа домашнього ладу, адже до його ведення долучалися й найближчі родичі, які формували рід. Останній еволюціонував у міцне об’єднання – народ, із якого утворювалися перші держави [16, 53].

Незважаючи на те, що О. Стронін обґрунтовував створення сім’ї як ознаку виходу людини з тваринного стану, суспільство розглядалося педагогом як природна одиниця. Таким чином, людина залишалася в повній мірі природною істотою. Але ця природа мала соціальний характер. Тому, на переконання вчителя, найприроднішою одиницею існування

суспільства була сім'я [11, 50]. У свою чергу, він наголошував, що сім'я поєднує в собі молодечу енергійність і досвід людей похилого віку, що є неоціненним скарбом інтелектуальних ресурсів [11, 43].

На думку О. Строніна, сім'я виконувала й роль первинного природного соціуму. Педагог пояснював, що дитина з самого народження піддається природному виховному впливові, який здійснюється переважно з сім'ї як пріоритетного середовища її розвитку [11, 79]. У дитинстві найкраще відбувається засвоєння звичаїв і традицій [13, 323]. Олександр Іванович пояснював, що суспільство саме підготувало необхідний ґрунт для цього, створивши фольклорну спадщину. Педагог пояснював, що казки мають вагомий виховний вплив на дитину. Оскільки в дитинстві людина легко піддається позитивну впливові, інстинктивно наслідуючи приклади, які подаються в казках [11, 323]. У сімейному вихованні вчитель особливу увагу звертав на прищеплення дитині високих моральних якостей, джерелом яких і мала стати родина [11, 323]. Тому цей етап у становленні особистості надзвичайно відповідальний. «Дитинство… починається із безумовної довіри та підкорення авторитетам», тому педагог бачив у цьому широкі можливості для позитивного впливу на становлення особистості [9, 138].

О. Стронін наголошував, що патріархальний лад із часом стає анахронізмом. Новий час приніс якісно нові родинні відносини. Вони засновувалися на гуманістичних виховних впливах. Замість колишнього страху, на думку педагога, у родинних стосунках почали переважати взаємодовіра й любов, що, у свою чергу, забезпечувало гармонійне виховання дитини та змінювало статус жінки [17, 57].

Для О. Строніна проблема становища жінки в сім'ї мала не тільки феміністичний характер. Вона безпосередньо стосувалася виховання. Під час викладання історії в Полтавській гімназії він неодноразово апелював до ідей Ш. Фур'є, який уважав за необхідне приділити особливу увагу проблемі жіночого виховання, яка й стала однією з провідних серед педагогічних поглядів учителя. Французький мислитель висловлював переконання, що розширення прав жінок є головним джерелом соціального прогресу [21]. У свою чергу, О. Стронін пов'язував позитивну атмосферу в родині з рівнем вихованості жінок у ній. Він був переконаний, що провідна роль у сімейному вихованні нового покоління належить саме жінці. Її повсякденна могутність, на думку педагога, проявляється в керівництві домашнім побутом [7, 732]. На його переконання, переживши статус рабині, няньки та господині в найближчому майбутньому, жінка

повинна була вступити в нову фазу свого існування – громадянка в своєму домі. Саме цей статус мав стати ознакою нового громадянського суспільства, систему якого розробив О. Стронін [8, 733]. Але новий статус жінки був неможливий без її зрівняння в правах із чоловіками в питаннях освіти. Саме жінка має в суспільстві надзвичайно важливу місію: материнство – виховання нового покоління заради продовження роду. Педагог стверджував, що сім'я є первинним, а, отже, і основним суспільним інститутом, без якого наступні складові (народ, держава) є неможливими, оскільки саме із сім'ї виходить громадянин – творець держави [17, 52], а його першим і головним вихователем є мати.

Із переходом до юнацького віку, на думку освітянина, вплив сім'ї на розвиток особистості зменшується. Саме тоді, наголошував О. Стронін, особистість активніше піддається суспільним впливам, настає час «напівосвіченої юності» з неоднозначними ідеалами [9, 138]. Але людина, на думку педагога, вступає в новий період свого громадянського становлення, отримавши достатню аксіологічну підготовку в родині, коли прищеплені основні природні цінності та є можливість для сприйняття ширшого впливу від навколишнього середовища.

Ураховуючи єдність людського та природного у вихованні, педагог наголошував на важливості ведення здорового способу життя. Тому він намагався поєднувати інтелектуальний розвиток із фізичним. Особливо звертав увагу на заняття гімнастикою. Педагог уважав її кращим прикладом наслідування природи [4, 127].

Фізичне виховання особистості забезпечувало розвиток м'язової сили людини, що, на думку О. Строніна, стимулювало її до вдосконалення на всіх рівнях, у тому числі й на інтелектуальному [4, 130]. Педагог був переконаний, що найкраще займатися м'язовими вправами на відкритому повітрі, адже це створює ефект єдності з природою. Навіть звичайна прогулянка, на думку Олександра Івановича, матиме найбільшу виховну користь за умов перенесення її в природне середовище. Він розумів, що прогулюватися можна й у кімнаті, але це матиме значно менше користі, ніж вихід на природу навіть із помірними фізичними навантаженнями, – пояснював він [4, 128]. Таким чином, фізичне виховання гармонійно вписувалося в природну систему гуманістичного виховання О. Строніна як один із кращих прикладів ведення органічного способу життя.

Педагог наголошував на тому, що будь-яка вправа потребує докладання зусиль від вихованця. Тому він доводив безпосередній зв'язок між фізичним і трудовим вихованням. О. Стронін звертав увагу на те, що

активні фізичні вправи подібні за своїм ефектом на тіло та розум із трудовою діяльністю. І перше, і друге покликане відволікати людину від одноманітності розумової праці, яка здатна порушувати душевний баланс і викликати в людини навіювання суму, що поступово може приводити до обмеження активності роботи мозку [4, 128]. Такі твердження близькі до рекомендацій сучасних провідних психологів щодо лікування та профілактики депресивного стану, що також рекомендують фізичні вправи як антидепресант [4, 129]. Таким чином, О. Стронін, розробляючи нову систему виховання для майбутніх поколінь, бачив наслідки всезагальної освіченості населення та переважання розумової праці над фізичною.

Учитель був прихильником привчання дітей до фізичної праці. Він уважав, що кожен навчальний заклад повинен мати клумби, догляд за якими повністю покладений на дітей [4, 129]. Саме так повинно відбуватися поєднання естетичного виховання з трудовим, адже краса від квітів буде прямим наслідком трудової діяльності вихованців. Обов'язковим елементом навчальних закладів, на думку О. Строніна, мав стати живий куточок. Наприклад, учитель може пропонувати дітям придбати акваріум із рибами та організувати догляд за ним, самими вихованцями [4, 129]. Як бачимо, трудова діяльність у системі освітніх поглядів О. Строніна виконувала високу виховну місію. Завдяки їй особистість долучалася до природного існування та розвивала свої як розумові, так і фізичні здібності. Таким чином людина вдосконалювалася та отримувала важливий досвід гармонізації навколишнього середовища.

Висновки. Підсумовуючи зазначимо, що є достатні підстави говорити про наявність у творчій спадщині О. Строніна самобутнього виховного ідеалу, який був представлений як система поглядів педагога на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Учитель визначив шляхи його досягнення через упровадження в повсякденну практику передових педагогічних ідей людства, базуючись на принципах антропоцентризму, гуманізації та культуровідповідності.

За таких умов педагог убачав кінцевою метою реалізації виховного ідеалу формування людини-інтелігента, яка повинна перебувати в постійному взаємообміні досвідом із природним осередком свого існування – суспільством. Саме тому О. Стронін, прогнозуючи настання епохи інформаційного суспільства, наголошував, що чим тіснішими будуть їхня взаємодія і взаєморозуміння, тим швидше відбуватиметься процес цивілізаційного зростання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Год Б. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження : автореф. дис. … д-ра пед. Наук : 13.00.01 / Б. Год ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2005. – 44 с.

2. Лозко Г. Виховні ідеали нової доби [Електронний ресурс] / Г. Лозко // Українське народознавство. – Режим доступу :

http://nashaucheba.ru/v22674/?cc=1.

3. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії / за ред. А. Бойко. – Ч. 2. – К. : ВІПОЛ ; Полтава : АСМІ, 2004. – 504 с.

4. Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. – Т. 3 (1863–1864) / А. Стронин // ОР РНБ г. Санкт-Петербурга. – ф. 752. – д. 5.

5. Стронин А. Дневник с 1848 по 1888 годы. – Т. 7 (1863-1864) / А. Стронин // ОР РНБ г. Санкт-Петербурга. – ф. 752. – д. 9.

6. Стронин А. Введение: строение общества / А. Стронин // Политика как наука. – СПб. : Тип. Ф. Сущинского, 1872. – С. 9–38.

7. Стронин А. История гражданственности: Предания / А. Стронин // История общественности. – СПб. : Типография министерства путей сообщения, 1885. – С. 725–732.

8. Стронин А. История гражданственности: Этика гражданственности / А. Стронин // История общественности. – СПб. : Типография министерства путей сообщения, 1885. – С. 733–745.

9. Стронин А. История цивилизации: Логика цивилизации / А. Стронин // История общественности. – СПб. : Типография министерства путей сообщения, 1885. – С. 122–150.

10. Стронин А. История цивилизации: Наука / А. Стронин // История общественности. – СПб. : Типография министерства путей сообщения, 1885. – С. 97–121.

11. Стронин А. История цивилизации: Философия / А. Стронин // История общественности. – СПб. : Типография министерства путей сообщения, 1885. – С. 58–96.

12. Стронин А. Политика: Общий биологический процес / А. Стронин // Политика как наука. – СПб. : Тип. Ф. Сущинского, 1872. – С. 39–134.

13. Стронин А. Политика: Частный процес гражданства / А. Стронин // Политика как наука. – СПб. : Тип. Ф. Сущинского, 1872. – С. 303–328.

14. Стронин А. Рассказы о земле и о небе / А. Стронин : [Соч.] Александра Иванова [псевд.]. – СПб. : Изд. книжного магазина П. Луковникова, 1873. – 64 с.

15. Стронин А. Рассказы о силах земных / А. Стронин : [Соч.] Александра Иванова [псевд.]. – СПб. : Тип. М-ва пут. сообщ. (А. Бенке), 1873. – 64 с.

16. Стронин А. Рассказы о царстве Бовы Королевича / А. Стронин : [Соч.] Александра Иванова [псевд.]. – СПб. : Тип. Ф. Сущинского, 1873. – 48 с.

17. Стронин А. Рассказы о человеческой жизни / А. Стронин : [Соч.] Александра Иванова [псевд.]. – СПб. : Тип. Ф. Сущинского, 1873. – 70 с.

18. Стронин А. Теория личности: тетрадь 1 / А. Стронин // Теория личности (по материалам рукописи) : [авт.-сост. научного исследования К. Оганян]. – М. : ИНФРА-М, 2012. – С. 7–41.

19. Стронин А. Теория личности: тетрадь 3 / А. Стронин // Теория личности (по материлам рукописи) : [авт.-сост. научного исследования К. Оганян]. – М. : ИНФРА-М, 2012. – С. 67–96.

20. Стронин А. Упражнения по граматике / А. Стронин // Азбука по методе В. Золотова для южно-русского края. – Полтава : Губернская типография, 1869. – С. 8–25.

21. Успенская В. Суфражизм в истории феминизма [Електронный ресурс] / В. Успенская // Женщины в социальной истории России. – Тверь, 1997. – Режим доступа :

http://www.a-z.ru/women/texts/sufrr.htm.

22. Чернишова Н. Педагогічні імперативи у формуванні виховного ідеалу України й Польщі / Н. Чернишова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – № 8 (61). – С. 479–484.

РЕЗЮМЕ

Год Б. В., Пилипенко В. В. Воспитательный идеал всесторонне и гармонично развитой личности в творческом наследии А. Стронина.

Статья посвящена образовательной деятельности Александра Ивановича Стронина в сфере основания отечественных воскресных школ. Доведена его ключевая роль в открытии большинства воскресных школ Полтавщины. Обосновываются педагогические, организаторские и административные способности учителя как основателя сети воскресных школ. Раскрыты пути налаживания взаимодействия между учебными заведениями региона с целью распространения народного образования. Прослежен путь становления воскресных школ в свете образовательной деятельности педагога. Рассматривается методическая работа педагога в контексте создания «Азбуки» по новейшей методике В. Золотова. Акцентируется внимание на том, что большинство успехов в деятельности исследуемых заведений были связаны с инициативами А. Стронина.

Ключевые слова: *Александр Иванович Стронин, «Азбука», метод В. Золотова, народное образование, обучение, воскресная школа, образовательная деятельность.*

SUMMARY

Hod B., Pylypenko V. The education ideal all-round and harmonious developed personality in the A. Stronin's heritage.

The article first touches upon A. Stronin's ideas on the problem of person's education ideal. The problem is considered in the context of historical-typological research of G. Vashchenko and topical opinions in this direction. The article researches relations between A. Stronin's education ideal and the scientific concepts. The main teacher's priorities in this question are defined. The capability of achieving education ideal has been analysed. The key components of education ideal in A. Stronin's pedagogical system are determined.The aim of this type of education, its principles, directions, methods and organizational forms are determined, the attempts to implement these ideas are described.

Teacher's educational aim that is based on the creation of the «new» citizen for the «new» society was introduced into research.

A. Stronin showed anthropocentrism, humanization principle of being cultured as basic components of forming educational ideal. The teacher's opinion on achieving the aim is only possible on the basis of methods of persuasion and stimulation pupils is noted in the article.

It was proved that trends system was based on two components: anthropocentrism and organicism as the main components of teachers pedagogical concept.

It is determined that the self-education as one of the basic education directions in the teachers education ideal. It was proved that A. Stronin considered all educational directions being derived from self-education.

Teacher's opinion in the priority of family education is noted in the article. A. Stronin saw family as natural basis in education of the individual. The key role of women's education

in the family education is found out. It is noted that teacher was convinced in increasing need of women's social status by means of studing and education.

Attention is accented on the fact that intellectual development is the basis for the healthy life. It is possible only through promoting physical and labour education. A. Stronin was sure that labour stimulates person to the beautiful life, that's why it is the basis of his esthetic development.

It is clarified that the conception of educational ideal in A. Stronin's heritage shows the agreement with the main principles of all-round and harmonious developed of the personality.

Keyword: *Alexander Stronin, «ABC», concept of V. Zolotov, education, teaching, Sunday school, educational activity.*

УДК [37.015.31:377]:37(09)

Г. Р. Лях, М. В. Карелін
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІДЕЇ ТРУДОВОЇ ШКОЛИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті показано зародження та розвиток ідеї трудової школи в історії педагогіки – від виникнення до її втілення у шкільну практику. Висвітлено думки прогресивних педагогів минулого щодо організації школи, її зв'язку з життям і виробництвом. Підкреслюється, що головне призначення школи полягає в тому, щоб підготувати дітей до життя і праці: навчити їх працювати, підготувати до участі в суспільному виробництві, озброїти учнів певними практичними вміннями й навичками, необхідними в побуті чи виробництві. Робиться висновок про те, що праця у трудовій школі виступає не тільки як засіб підготовки до праці, набуття професійних знань та вмінь, а, переважно, як засіб морального, фізичного, розумового виховання особистості школяра.

Ключові слова: *трудова школа, трудовий принцип, дитяча праця, ручна праця, активність, діяльність, розвиток дитини, підготовка до праці.*

Постановка проблеми. Споконвіку школа існувала як трудова, бо праця завжди була сенсом життя трудового народу. Вона завжди відгукувалася на запити суспільства, головною вимогою якого була підготовка свідомих громадян, здатних працювати та примножувати матеріальні й духовні багатства держави.

Головне призначення школи полягає в тому, щоб підготувати дітей до життя і праці: навчити їх працювати, підготувати до участі в суспільному виробництві, озброїти учнів певними практичними вміннями й навичками, необхідними в побуті чи на виробництві. З огляду на це суспільного значення набуває трудова підготовка підростаючого покоління, що передбачає теоретичну, практичну і психологічну готовність до праці. Крім цього, у процесі трудової підготовки в учнів формуються такі особистісні

риси характеру, як зосередженість, працелюбність, організованість, дисциплінованість, самодіяльність, вольові якості, а також розвиваються розумові здібності та вдосконалюються фізичні властивості. Усе це забезпечує зв'язок шкільного навчання з життєвими вимогами й виробничими потребами, формування в учнів певних практичних навичок, корисних для життя і майбутньої ділової активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усі прогресивні педагоги минулого бачили школу саме як трудову. Ідеї трудової школи набули теоретичного осмислення ще в XVII–XVIII ст. У працях Я. А. Коменського, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо містилося багато теоретичних положень про доцільність уведення праці до педагогічного процесу з метою повнішого розвитку особистості школяра. У XIX ст. ця ідея отримала більшого поширення у зв'язку з бурхливим розвитком промисловості й розвитком продуктивних сил у сільському господарстві. Так, у середині XIX ст. у Західній Європі, а в Україні – у другій половині XIX ст. розпочався рух за введення праці як навчального предмета у практику загальноосвітньої школи. Однією з провідних освітніх ідей К. Ушинського була думка про виняткове значення праці як вагомого чинника морального виховання людини, а також її психічного й фізичного розвитку.

Теоретичні засади трудової школи викладено у працях Г. Васьковича, Н. Константинова, Ф. Корольова, Є. Мединського, Ф. Паначина, А. Пискунова, З. Равкіна, Л. Синицького та ін. На сучасному етапі питання трудової школи розглядають у своїх працях Н. Дічек, Н. Гібадулліна, Л. Гриценко, В. Моргун та ін.

Метою статті є показати закономірну доцільність організації загальноосвітньої школи як трудової, яка не тільки формує практичні вміння та навички, необхідні для життя і праці, а й формує всебічно розвинену особистість.

Виклад основного матеріалу. Уперше ідею трудової школи було обґрунтовано представниками раннього утопічного соціалізму (Т. Мор, Т. Кампанелла), які у своїх проектах організації суспільства майбутнього передбачали участь усіх його членів у продуктивній праці. Звідси випливала їхня вимога підготовки дітей у навчальних закладах до праці, залучення їх до посильної трудової діяльності. Так, у школах Утопії діти готуються до майбутньої трудової діяльності: займаються землеробством, розвиваючи тим самим свої фізичні сили, і оволодівають яким-небудь ремеслом у ремісничих майстернях [10, с. 100]. Так само й у «Місті Сонця» діти вчаться й одночасно ознайомлюються з працею дорослих, з

різноманітними ремеслами, потім у процесі навчання залучаються до різноманітних видів праці [6, 31–56]. Таким чином, Т. Мор і Т. Кампанелла висунули ідею поєднання навчання підростаючого покоління з підготовкою до майбутньої трудової діяльності. Утопічна у свій час, ця ідея виявилася дієздатною, що підтверджується всією історією школи й педагогіки.

У Нові часи ідея трудової школи набула розвитку в працях Я. А. Коменського. У своїй книзі «Велика дидактика» він виклав ідеї організації народної школи, одне із важливих завдань якої полягає, на його думку, у формуванні в дітей вміння працювати руками. Педагог виходив з того, що дитина за своєю природою істота діяльна, активна. «Діти, – писав Я. А. Коменський, – завжди що-небудь роблять і охоче роблять, а тому людині треба привчатися до творчої, ручної праці», «діти повсякчас охоче будують, ліплять, клеять із друзок, глини, дерева, камінчиків, картону будиночки тощо. Це зародок творчих будівельних робіт» [8, 240]. Звідси випливає висновок: слід розвивати природні нахили дітей до праці, до діяльності, їхні творчі здібності завдяки спеціально організованій праці. Крім цього, Я. А. Коменський зазначав, що діти повинні вивчити «ремесло взагалі», навчитися «найголовнішого з кожного виробництва» [8, 340, 347]. Це дало б можливість кожному учневі не тільки ознайомитися з сучасним їм виробництвом, а й виявити власні природні нахили, покликання й обрати свою життєву справу, яка б відповідала цьому покликанню. Отже, школа повинна бути трудовою, тобто готувати дітей до праці, яку великий педагог уважав основним засобом розвитку здібностей кожної дитини.

Англійський філософ і педагог Дж. Локк високо цінував ручну працю в процесі виховання особистості джентльмена, тобто людини нового, капіталістичного, суспільства. Як відомо, характерною особливістю його педагогічної системи є утилітаризм: головним принципом виховання він вважав принцип корисності. Проголосивши у своїй праці «Думки про виховання» гасло «Здоровий дух у здоровому тілі», на перше місце у вихованні педагог ставить фізичний розвиток джентльмена. І ручна праця тут виступає як необхідна умова цього розвитку. По-перше, праця на свіжому повітрі корисна для здоров’я, по-друге, знання ремесел може знадобитися діловій людині в її підприємницькій діяльності. Тому Дж. Локк радив вправляти дітей у теслярському, столярському, різьбярському ремеслах, садівництві й сільськогосподарській праці. Таким чином, Дж. Локк пропонував діяльне виховання, в якому праця виступала одним із засобів виховання [9, 190].

Французький просвітник XVIII століття Ж.-Ж. Руссо говорив про привчання дитини до праці як необхідну умову виховання вільної людини. Враховуючи діяльний, активний характер дитини, Ж.-Ж. Руссо закликав залучати її до сільськогосподарських робіт і різноманітних ремесел, убачаючи в цьому засіб забезпечення матеріальної незалежності людини, а також засіб розвитку розумових сил дитини, виховання в неї звички працювати. Він вважав, що, оволодівши знаннями, певними вміннями й навичками всіх ремесел, дитина стане більш незалежною й самостійною, що, у свою чергу, дасть їй можливість боротися за свою свободу [12].

Швейцарський педагог-демократ, теоретик народної школи Й. Г. Песталоцці вперше в історії педагогіки намагався практично реалізувати ідею трудової школи, об'єднавши навчання з працею дітей бідняків. Замислюючись над злиденним життям більшості населення, він дійшов висновку, що причиною цього було невміння людей господарювати, особливо в нових умовах становлення капіталізму. Тому він задумав педагогічний експеримент, сутність якого полягала в тому, щоб навчити збіднілих селян раціональним прийомам сільськогосподарської праці, а також підготувати їх до праці в мануфактурному виробництві.

До відкриття Нейгофського притулку Й. Г. Песталоцці підштовхнули так звані промислові школи, які наприкінці XVIII століття були досить поширені у Швейцарії, Чехії, Німеччині. У цих закладах діти отримували елементарні знання, релігійно-моральне виховання й за мізерну винагороду займалися прядінням, ткацтвом, плетінням мережива, виготовленням виробів зі шкіри, дерева тощо. Таким чином, практика промислових шкіл Швейцарії та інших європейських країн наштовхнула Й. Г. Песталоцці на думку про створення закладів, у яких навчання дітей сполучалося б із виробничою працею і, до того ж, існували на засадах самоокупності. У заснованому ним «закладі для бідних» у Нейгофі учні одержували необхідний мінімум загальноосвітніх знань і, працюючи в майстернях, готувалися до самостійної праці. Узагальнюючи свій досвід, Й. Г. Песталоцці писав, що праця сприяє розвитку розумових здібностей і творчої активності дітей, що завдяки поєднанню навчання з фізичною працею поліпшується моральний і фізичний стан учнів. Молодь підготовляється до праці й цим знаходить незалежність і свободу [11, 135].

Педагогічний експеримент у Нейгофі був складовою загальної програми покращання становища народу й долі селян. У Нейгофському притулку Й. Г. Песталоцці намагався втілити в життя свій ідеал народної школи, що готувала молоде покоління до життя, поєднуючи навчання учнів

з безпосередньою участю їх у виробничій праці. Вихованці Нейгофського притулку працювали в сільському господарстві, прядильній і ткацькій майстернях (під керівництвом трьох досвідчених прях). Разом із різнобічною трудовою підготовкою вихованці одержували деякі загальноосвітні знання й уміння (читання, письмо, лічба, спів). Такою самою була організація роботи учнів у промислових школах. Але, на відміну від них, Й. Г. Песталоцці ставив великі виховні завдання: розвивати фізичні й духовні сили, зміцнювати здоров'я, вчити мислити, виховувати працелюбність, скромність, витримку, повагу до людського достоїнства та інші моральні якості.

У Станці, де Й. Г. Песталоцці очолював державний дитячий заклад, він мав можливість розглядати працю вихованців з точки зору їх фізичної підготовки до праці і здатності заробляти на життя. Ним було зроблено цінне спостереження: поєднання навчання з працею повною мірою відповідає психології дітей, їх природному прагненню до діяльності [1, 354]. У Станці Й. Г. Песталоцці відмовився від механічного поєднання навчання з працею, шукаючи нові форми зв'язку між ними, що дозволяли розширити коло знань, які давалися дітям, і поглибити загальноосвітню підготовку. З'явилася й нова форма організації навчально-виховного процесу. Тепер праця дітей була відокремлена від навчання: з 6-ої до 8-ої години ранку – навчальні заняття, до 4-ої години дня – праця, з 4-ої до 8-ої годин вечора – навчальні заняття. Щоправда, Й. Г. Песталоцці не зміг здійснити свій задум у повному обсязі, але його короткочасна діяльність (грудень 1798 р. – червень 1799 р.) дозволила йому зробити важливий для педагогічної науки висновок про необхідність установлення внутрішнього зв'язку між навчанням і працею.

Таким чином, Й. Г. Песталоцці висунув важливі ідеї: праця цілком відповідає природі дитини; вона є важливим чинником розумового, фізичного, морального виховання дітей; правильно організована праця готує дітей до життя, до участі в суспільному виробництві; праця дає можливість заробляти засоби існування. При цьому, чим краще працює людина, чим розумніше вона організує власну працю, тим більше вона заробляє, отже, і краще живе. Щоб розумно організувати свою працю, потрібно мати знання, як загальноосвітні, так і спеціальні. Звідси вимога поєднання навчання з працею дітей.

Прогресивні педагоги XIX ст. Й. Гербарт, Ф. Фребель, Р. Оуен також усвідомлювали велике виховне значення ручної праці, вважаючи її чудовим засобом розумового розвитку учнів, формування характеру і зміцнення волі та фундаментом для підготовки до будь-якої діяльності в майбутньому.

Слід зазначити, що протягом століть досвід трудової школи залишався окремим явищем в історії шкільництва, і тільки у другій половині XIX століття ця ідея почала знаходити масову реалізацію.

Представники реформаторської педагогіки (А. Лай, Г. Кершенштейнер, Дж. Дьюї, Г. Шарельман) розглядали трудову школу як протилежність книжній школі. Так, критикуючи «стару» школу, Г. Кершенштейнер писав, що «методи пасивної наочності не відповідають душевному життю дитини» [7, 478]. А Дж. Дьюї відзначив типові риси «старої» освіти: пасивність, механічне скупчення дітей, одноманітність програми і методу [5, 491].

Психологічне обґрунтування школи ручної праці здійснив Г. Кершенштейнер. У своїй виховній системі він підкреслював роль праці як у навчальному процесі, так і у процесі виховання характеру. Теорія трудової школи Г. Кершенштейнера приділяла велику увагу трудовому, професійному вихованню й навчанню дітей з метою формування в них навичок старанності, добросовісності, високоякісної праці, виконання навичок безумовної слухняності й покори авторитету. Трудове навчання Г. Кершенштейнер також уважав важливим засобом вироблення в учнів прихильності до майбутньої професії, звички сприймати власну працю як внесок «у загальну справу процвітання держави». Визнаючи за «вище благо», за мету життя окремої людини державу, він уважав, що кожен громадянин має служити їй у міру своїх здібностей. При цьому він був переконаний, що держава найбільше потребує фахівців фізичної праці: рільників, фабричних робітників та ін. Значно в меншій кількості потрібні державі робітники інтелектуальної праці. Відповідно до цього мусить бути побудована й система освіти і виховання. Масова школа має готувати фахівців фізичної праці. У ній центральне місце посідає ручна праця як засіб практичної підготовки до життя. Для цього Г. Кершенштейнер радив, щоб при кожній школі були майстерні, лабораторії, кухні, сади, де кожна дитина могла знайти заняття відповідно до своїх здібностей та інтересів. Майстерні потрібні не тільки для того, щоб розвивати різні вміння, не для того, щоб діти навчилися стругати, пиляти, шити, ткати, а для того, щоб «виховати людей, які розуміли б мету і благо державного союзу і з вдячністю служили йому» [7, 483]. Таким чином, Г. Кершенштейнер вбачав у праці, перш за все, засіб виховання громадянина.

Трудову школу можна створити тільки тоді, коли прийняти цілу систему трудового виховання, яка ґрунтується на наукових даних про природу дитини. Відзначаючи активність як найпершу й найхарактернішу

особливість дитини, Дж. Дьюї писав: «Ми можемо керувати дитячою активністю, даючи їй роботу в певному напрямі, і, таким чином, можемо вести її до розумної мети, яка стоїть у кінці шляху, яким ми йдемо» [5, 493].

Отже, визнаючи педагогічну цінність дитячої праці, педагоги початку ХХ ст. вважали її основним засобом активізації процесу навчання, засобом розвитку фізичних, розумових і творчих сил учнів, універсальним засобом підготовки до життя. Тому реалізація трудового принципу виступала в діяльності реформаторів чи не найголовнішим фактором формування гармонійної особистості. Праця, вважали вони, формує найважливіші людські якості, внутрішню дисципліну, вчить долати перешкоди, розвиває акуратність, ретельність, творчі здібності, робить витривалим тіло, врівноважує нервову систему тощо. Основними видами праці у школі повинні стати: столярні, слюсарні та інші ремісничі, ручна побутова праця, польові роботи, художньо-естетична та спортивна діяльність.

Таким чином, уже на початку ХХ ст. у надрах реформаторської педагогіки сформувалася концепція трудової школи, представники якої виступали за створення школи, що поєднує освіту, етичне, естетичне й фізичне виховання з виробленням у дітей трудових умінь, з тими або іншими формами професійної орієнтації.

Більшість представників реформаторської педагогіки були прихильниками трудової школи, хоча саму працю учнів вони трактували по-різному. Одні (Є. Шенкендорф, Г. Шерер, Г. Данцер, О. Зейніг, К. Цируль, Н. Касаткін та К. Сент-Ілер, У. Цигнеус, К. Вудворд, С. Армстронг) вбачали сутність трудової школи в тому, щоб у навчальні плани ввести ручну працю як особливий навчальний предмет, а трудові вміння й навички, що учні набували на уроках з цього предмета, сприяли вивченню інших предметів. Інші (Г. Кершенштейнер) також розглядали працю як предмет і принцип навчання, та головною метою її вважали вироблення в дітей старанності, чесності, добросовісності та інших важливих якостей громадянина. Треті (О. Декролі, Дж. Дьюї, В. Лай, Г. Літц, А. Фер'єр, Г. Шарельман) трактували працю дітей широко і вбачали сутність трудової школи в різноманітній самостійній пізнавальній і художній діяльності учнів [2].

В Україну ідея трудової школи прийшла із Заходу. У Російській імперії, частиною якої була Україна, також були спроби організувати трудову школу. Однією з таких шкіл було Катеринославське початкове двокласне училище для дітей залізничників і приміської бідноти, відкрите з ініціативи інженера шляхів сполучення, начальника залізничних майстерень при станції Катеринослав П. І. Християновича і його

однодумців, зокрема інженера П. Буланже [4]. У другій половині XIX – на початку XX у країні посилився рух за впровадження праці як навчального предмета в загальноосвітні школи.

Трудовий (діяльний) принцип було покладено в основу створення єдиної школи в Українській Народній Республіці. Улітку 1917 р. спеціальна комісія «Товариства Шкільної Освіти» виробила план єдиної школи в Україні, який було розглянуто на II Всеукраїнському Вчительському з'їзді в серпні 1917 р. і став основою проекту єдиної школи. Розглядаючи проект єдиної школи в Україні, слід відзначити, що проектознавці брали до уваги найкращі зразки західноєвропейського шкільництва. Проект єдиної школи був відгомоном тих педагогічних течій, що після світової війни з'явилися в Західній Європі.

На початку XX ст. в українських журналах «Світло», «Вільна українська школа» друкувалися статті українських педагогів, які інформували про нові педагогічні течії на Заході, у тому числі й трудову школу (наприклад, передмова до статті Вільгельма Ратея «Трудова школа та її розвиток у найближчому часі», 1916 р.; стаття М. Котляренка «Ручна праця в школі», 1918 р. та ін.) [3, 99–101]. Та, як зазначає С. Сірополко, українська влада не встигла втілити в життя проект єдиної школи.

Утім школа продовжувала розвиватися як трудова. Трудова семирічна школа в радянській Україні стала основним типом школи соціального виховання, щоправда вона дедалі більше набувала професійного ухилу: після доби НЕПу семирічні школи в містах стали набирати індустріальний ухил, перетворюючись на «фабрично-заводські семирічки» (ФЗС), а семирічки в сільських місцевостях почали набирати сільськогосподарський ухил, перетворюючись на агрономізовані семирічні школи. Крім цього, існував ще один тип трудової школи – школи селянської молоді, які мали ознайомлювати учнів із сільським господарством.

Висновки. Проведене дослідження свідчить про те, що прогресивні педагоги бачили школу саме як трудову. Вони обґрунтували, що трудова школа повинна синтезувати працю, розумову й фізичну, надаючи їй широкого загальноосвітнього характеру, гармонійно поєднуючи науку та життя, теорію та трудову практику, подібно тому, як праця і наука синтезовані в загальнокультурному житті й промисловості. При цьому праця у трудовій школі виступає не тільки як засіб підготовки до праці, набуття професійних знань і вмінь, а переважно як засіб морального, фізичного, розумового виховання особистості школяра.

Таким чином, представники гармонійного виховання підкреслювали, що трудова школа – це загальноосвітня школа, де у праці й за допомогою праці діти знайомляться з явищами й об'єктами живої та неживої природи та їх взаємодіями, із законами, що панують у ній, з науковими поясненнями цих законів. Трудовий принцип виховання – це принцип самодіяльності й активності учнів, самостійного дослідження й експериментування над предметами. Завдання трудової школи саме в тому й полягає, щоб у праці гармонійно розвивати всі сторони людських здібностей: розумові й технічні, фізичні та психічні, естетичні та моральні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антология педагогической мысли : В 3 т. – М. : Высш. шк., 1988. – Т. 1 : Прогрессивная зарубежная пед. мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке / сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов. – 448 с.

2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. − М. : Советская энциклопедия. 1969−1978. − Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/141452.

3. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905−1920 рр.) / Григорій Васькович / з супровідним словом проф. доктора пед. наук А. Алексюка. – К. : Український вільний університет, 1996. – 360 с.

4. Дічек Н. Ідеї мануалізму у вітчизняній педагогіці: трудова школа П.Христиановича (1890 − близько 1912) [Електронний ресурс] / Наталія Дічек // Історико-педагогічний альманах : збірка наукових праць. − Умань, 2008. − 200 с. − Режим доступу : http://politics.ellib.org.ua/pages-4704.html.

5. Дьюи Д. Школа и общество / Джон Дьюї // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. − 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981.– С. 490–501.

6. Кампанелла Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М. : Изд-во Ан СССР, 1954. – 235 с.

7. Кершенштейнер Г. Школа будущего − школа работы / Георг Кершенштейнер // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. − 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 478–489.

8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / Ян Амос Коменський. − Т. 2. – М. : Педагогика, 1882. – 575 с.

9. Локк Дж. Мысли о воспитании / Джон Локк // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. − 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 163−194.

10. Мор Т. Утопия / Томас Мор. – М. : Изд-во АН СССР, 1989. – 300 с.

11. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения : В 3-х т. / Йоган Генріх Песталоцці. − Т. 1. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 720 с.

12. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Жан-Жак Руссо. − М. : Тип. С. Селиванивского, 1807. – Ч. 3. – 325 с.

РЕЗЮМЕ

Лях Г. Р., Карелин М. В. Становление и развитие идеи трудовой школы в истории педагогики.

В статье показано зарождение и развитие идеи трудовой школы в истории педагогики. Проанализированы мысли прогрессивных педагогов прошлого об организации школы, в основе которой лежит сочетание обучения с трудом детей. Подчеркивается, что главной задачей школы является подготовка детей к жизни и труду: научить работать, подготовить к участию в общественном производстве, вооружить учащихся определенными практическими умениями и навыками, необходимыми в быту или на производстве. Делается вывод о том, что труд в трудовой школе выступает не только как средство подготовки к труду, приобретения профессиональных знаний и умений, а прежде всего как средство нравственного, физического, умственного воспитания школьников.

Ключевые слова: *трудовая школа, трудовой принцип, детский труд, ручной труд, активность, деятельность, развитие ребенка, подготовка к труду.*

SUMMARY

Lyakh G., Karelin M. Formation and development of the idea of labour school in the history of pedagogic.

Formation of the idea of labour school in the history of Pedagogic is shown in the article. It is mentioned that for the first time this idea was substantiated by T. More and T. Campanella. Opinions of the progressive teachers of the past about organization of the school which combines education and child's labour are analyzed. There were a lot of theses about the expediency of introducing of labour into educational process in order to develop schoolchildren more completely in the works of Y. A. Komenski, J. Lokk, J.-J. Russo, I. H. Pestalozzy, F. Frebel, R. Owen. In the XIXth century this idea was practised on a large scale in the connection with rapid growth of industry and productive forces in agriculture. In the middle of the XIXth century in the West Europe and in the second half of the XIXth century in Ukraine the movement for introducing labour as a school subject into the educational process in general schools started. The theorists of labour school of the end of the XIXth – the beginning of the XXth centuries grounded the idea that the labour school had to combine intellectual work with manual labour and to join science and life, theory and practice. It is mentioned that in the beginning of the XXth century the concept of labour school was formed within the reformatory pedagogic. The idea of labour school came to Ukraine from the West. In the beginning of the XXth century the articles about the labour schools in the West were published in the Ukrainian magazines «Svitlo» and «Vilna Ukrains'ka shkola» (Free Ukrainian School). Labour (active) principle formed the basis of the creation of the general labour school in the Ukrainian People's Republic (1917–1918). It is underlined that the main task of the school is preparation of children to the life and work that means teaching to work, preparation to participation in the public works, equipping pupils with practical skills which are necessary in the everyday life or in public works. Conclusion that labour in the labour school is not only the means of preparation to work and knowledge acquisition but first of all the means of moral, physical and intellectual education of schoolchildren is made. It is proved that the basis of the school education must be the combination of studies and children's labour. Labour principle means pupils' self-activity, independent study and experimentation on objects. The aim of the labour school is just to develop all person's skills (intellectual, technical, physical, mental, aesthetic and moral) harmoniously in labour.

Key words: *labour school, labour principle, children's work, manual labour, activity, development of a child, preparation to work.*

УДК 378.4 (477.74-21):91

Л. Б. Прокоф'єва
Одеський національний
університет імені І. І. Мечникова

ВИВЧЕННЯ НАУКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ ВЧЕНИХ НОВОРОСІЙСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

У статті розглянуто особливості вивчення історичного розвитку наук про землю в Новоросійському університеті в межах проектної технології навчання, визначено вимоги щодо організації проектної діяльності майбутніх учителів, окреслено тематичні напрями педагогічних проектів для студентів геолого-географічного факультету, визначено внесок провідних учених Новоросійського університету у світову науку, охарактеризовано критерії оцінки виконання студентами педагогічного проекту, в основі якого лежить розвиток пізнавальних навичок студентів, умінь самостійно набувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення.

***Ключові слова**: географічні науки, історія педагогіки, Новоросійський університет, проектна технологія, підготовка вчителів географії.*

Постановка проблеми. У сучасний період розвитку України відбувається становлення нової системи освіти, що орієнтована на входження країни у світовий освітній простір. Освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України. Цей процес супроводжується розвитком педагогічної теорії та освітньої практики, проходить пошук нових різних варіантів змісту освіти, використання можливостей сучасної дидактики з метою підвищення ефективності функціонування педагогічних структур.

Цілеспрямоване звернення до історичного досвіду, використання прогресивної історико-педагогічної спадщини зарубіжних і вітчизняних учених дає підстави визначити основні віхи у становленні та розвитку науки, окреслити шляхи реформування й удосконалення сучасної вітчизняної системи вищої освіти, знайти раціональні шляхи підвищення рівня підготовки спеціаліста, здатного самостійно осмислювати історичні та суспільні процеси, знаходити конструктивні шляхи вирішення актуальних проблем.

Мета статті – розкрити особливості вивчення науково-педагогічної спадщини вчених-географів, педагогів Новоросійського університету в межах проектної технології в курсі «Педагогіка».

Виклад основного матеріалу. Уміння самостійно здобувати і поповнювати знання вважається однією з основних характеристик випускника вищого навчального закладу. Тому завданням для викладача у вищій школі є допомога студентові в організації навчальної та інших видів

діяльності й чітке розмежування таких видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та позааудиторний час. Практична реалізація такого принципу навчання, як свідчить вивчення передового педагогічного досвіду, може бути втілена у використанні освітніх проектів. Проект – це поєднання теорії та практики, постановка певного розумового завдання і практичне його виконання. Освітні проекти спрямовані на оволодіння різними способами творчої, дослідницької діяльності, духовне та професійне становлення особистості через активні дії й створення суб'єктом власної стратегії навчання. Метод проектів уперше як освітня технологія виник у 20-х роках XX ст. у США. Цей метод характеризувався індивідуальною роботою за спільно складеним планом. Сутність використання методу проектів у вивченні курсу «Педагогіка» полягає в тому, щоб стимулювати інтерес студента до історичних та освітніх проблем, які спираються на вже здобуті знання і через проектну діяльність, що передбачає вирішення однієї або низки проблем, показати практичне застосування отриманих знань.

Сутність методу проектів розкривається одним із провідних учених теоретиків, проф. Є. С. Полат: «Метод проектів передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [9]. Метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності [9; 6].

Метод проектів зорієнтований на вирішення конкретних наукових проблем із використанням різноманітних засобів навчання, знань та вмінь з різних сфер науки, техніки, технології тощо. Насамперед, метод пов'язаний із самостійною діяльністю студентів (парною, груповою, рідше – індивідуальною) та органічно поєднується з груповим підходом до навчання.

Основними суб'єктами проекту є студенти, які самостійно опановують теоретичний матеріал, добирають приклади, ілюстрації, готують доповідь для презентації свого проекту тощо. Викладач виступає керівником, куратором та суддею будь-якого проекту, саме він є консультантом, який відповідає на запитання, що виникають у виконавців проекту під час їх роботи, допомагає добирати довідкову літературу, спрямовує роботу в необхідне русло [6].

У рамках роботи над проектами, присвяченими історії розвитку вітчизняної освіти й науки, ми додержуємося таких вимог щодо організації проектної діяльності студентів:

– окреслення конкретної проблеми, розв'язування якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу та пошуку;

– теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів (наприклад, доповідь на науково-практичній конференції, публікації в наукових виданнях);

– самостійна діяльність студентів (індивідуальна, парна, групова);

– структурування змістової частини проекту із зазначенням поетапних результатів;

– використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій: визначення об'єкта, предмета, завдань дослідження; окреслення гіпотези дослідження; відбір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації;

– обговорення результатів роботи (презентація, публікація, вебсторінка, тощо);

– підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів;

– оцінка проекту;

– висновки, визначення нових проблем дослідження.

На практичних заняттях з історії вітчизняної педагогіки студенти геолого-географічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова працюють над проблемами з історії становлення та розвитку географічної та педагогічної науки, особливостями розвитку наук про землю в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова. Важливою ділянкою роботи на занятті з педагогіки ми вважаємо також використання теоретичних знань з курсу «Історія та методологія географічної науки», краєзнавчої тематики для розвитку практичних умінь і навичок, а також підвищення рівня фахової підготовки студентів-географів. З цією метою ми використовуємо архівні матеріали, практикуємо захист рефератів, проведення конференцій, дискусій, круглих столів.

Важливим аспектом у розробці студентами-географами проекту «Засновники географічних наук в Імператорському Новоросійському Університеті» є вивчення багатої історичної спадщини відомих учених географів, педагогів нашого університету, діяльність яких була спрямована на пошук загальних закономірностей, створення планетарних географічних теорій, систематизацію загальногеографічних знань в одномірному просторі. Студенти досліджують погляди таких учених, як В. І. Лапшин,

Ф. Н. Шведов, О. В. Клосовський, М. А. Аганін, Н. І. Андрусов, Г. І. Танфільєв, В. Б. Лєбєдєв, М. І. Пирогов, М. М. Ланге та ін., які в нашому південному регіоні робили наукові відкриття, досліджували географію та історію нашого краю, розвивали географічну та педагогічну науку в Новоросійському імператорському університеті, споруджували архітектурні пам'ятки, створювали перші промислові підприємства, дбали про доброчинність.

Освітня та наукова діяльність учених університету сприяла тому, що в 1905 році в Новоросійському Імператорському університеті почала працювати кафедра географії [10, 15] завдяки відомому хірургу і педагогу М. І. Пирогову, який будучи попечителем Київського та Одеського навчальних округів, у 1860 р. він писав міністру освіти: «За відсутності особливої кафедри для викладання географії в університеті немає науки, яка пов'язувала б окремі галузі природознавства і служила б основою для вивчення загальної історії та статистики ... без географії, загальної історії та статистики втрачається зв'язок між природою та суспільними явищами» [10, 235]. М. І. Пирогов був одним із реформаторів системи освіти, вказував на велику перетворювальну роль науки, ставив питання про доступність вищої школи, наголошував на необхідності надання студента наукової самостійності, вимагав надання університетам автономії.

У процесі роботи над проектами ми наголошуємо, що заснування та розвиток науково-педагогічних шкіл геолого-географічного факультету Одеського національного університету імені І. І. Мечникова відбувався завдяки науково-педагогічній діяльності засновників географічних наук в Імператорському Новоросійському університеті, зокрема В. І. Лапшина, Ф. Н. Шведова, В. Б. Лебедєва, О. В. Клосовського, Г. І. Танфільєва та ін.

У межах роботи над даним проектом, проаналізуємо внесок у географічну науку провідних учених-географів нашого університету. Так, з ініціативи професора В. І. Лапшина в Новоросійському університеті була створена метеорологічна станція. Результати спостережень метеорологічної станції оброблялися в Одесі, а згодом передавалися до Москви і Парижу. В. І. Лапшин брав участь у морських наукових експедиціях, у яких вивчали умови прокладання по дну моря міжнародного телеграфного кабелю Європа – Індія. За участю В. І. Лапшина в центральній частині Чорного моря вперше були відкриті глибини більше 1000 м. Зібрані ним зразки донного ґрунту вивчалися й оброблялися в кабінеті фізичної географії фізико-матетатичного факультету Новоросійського університету [7].

Професор Ф. Н. Шведов був деканом фізико-математичного факультету, згодом ректором Новоросійського університету, більше 10 років викладав фізичну географію. Ним опубліковано більше 40 наукових робіт із різних питань фізики, геофізики, метеорології. Висунуті професором Ф. Н. Шведовим наукові положення – про походження та будову граду, теорію циклонів, особливості коливання клімату дають можливість ученим робити висновки про характер коливань клімату за минулі століття [7]. У роботі «Дерево як літопис засух» (1892 р.) він показав, що товщина річних кілець, тобто приріст дерев, знаходиться в прямій залежності від річних опадів, а різниця в їх товщині вказує на коливання клімату. Іншими словами, саме Ф. Н. Шведов увів у науку дендрокліматичний і дендрохронологічний методи досліджень.

Під час роботи над цією темою студенти розглядають та досліджують наукову, науково-дослідну, педагогічну та експедиційну діяльність видатного вченого О. В. Клосовського, який починаючи з 1880 року очолював всю лекційну та наукову діяльність Новоросійського університету спочатку як доцент, а з 1886 року по 1907 р. – як ординарний професор кафедри фізики і фізичної географії. Відкрита у 1893 році метеорологічна обсерваторія під керівництвом професора почала досліджувати зміни магнітного поля в часі. У 1907 році О. В. Клосовський виступив за автономію Новоросійського університету, за що змушений був залишити роботу в ньому та виїхав до Петербургу, отримавши там у 1909 р. звання заслуженого професора [7].

Питання загальної фізичної географії, фізико-географічного районування, краєзнавства, ґрунтознавства, географії рослин, історії географії, палеографії стали в центрі уваги географів Новоросійського університету в кінці XIX – на початку XX століть. Поштовхом для цього стало запрошення в 1905 році на посаду ординарного професора та завідувача кафедри географії Г. І. Танфільєва (1857–1928рр.) [12]. У цей період Г. І. Танфільєв видає книгу «Межі лісів у Полярній Росії» (1911 р.), приступає до складання багатотомної праці «Географія Росії» для студентів вищих навчальних закладів, яка стала підґрунтям для окреслення напрямів наукових розвідок та географічних досліджень в університеті, розвитку не тільки географічної науки в Росії, а й зробила значний внесок у світову географічну науку.

Випускник Новоросійського університету, фізико-географ, гідролог, гідробіолог В. Б. Лебедєв закінчив природниче відділення Новоросійського університету в 1908 р., захистив дисертацію, став приват-доцентом

кафедри фізики і фізичної географії фізико-математичного факультету. В. Б. Лебедєв був дійсним членом одного з найвідоміших на півдні Росії природничих товариств, що діяли в Новоросійському університеті – Новоросійського товариства дослідників природи.

Учені нашого університету звертали увагу й на видобуток із соляних озер, розташованих уздовж берега Чорного моря, хлористого натрію й низки солей. Дуже важливим завданням, що ставилося перед ученими, було докладне вивчення водних багатств Одеської губернії і рекомендації щодо правильного постачання населених пунктів якісною водою. Крім цих загальнодержавних завдань учені займалися питаннями суто місцевого характеру. Передусім, на порядку денному стояли питання про зсуви одеського узбережжя, майже щорічно поглинаючих частину прилеглого до моря вельми цінного берегового плато.

Важливим аспектом підготовки майбутніх учителів географії є робота над проектом «Наукова та педагогічна діяльність професора М. М. Ланге (1858–1921 рр.) у Новоросійському університеті», який викладав у нашому університеті такі курси, як «Вступ до філософії», «Історія філософії», «Психологія», «Історія педагогіки», «Дидактика». Двом останнім предметам Микола Ланге надавав великого значення в системі професійної підготовки студентів гуманітарного та природничого напрямів. Розробивши авторську програму з курсу «Педагогіка», М. Ланге отримав дозвіл від міністерства народної освіти на впровадження в навчальні плани університету педагогіки як самостійної дисципліни. Він відстоював ідею педагогічної освіти для студентів університету, аргументуючи свої вимоги прагненням поліпшити навчання й виховання в середніх навчальних закладах [5].

В Одесі Микола Ланге заснував (1896 р.) на базі Новоросійського університету першу в Російській імперії лабораторію експериментальної психології. М. М. Ланге особливо підкреслював важливість соціальних факторів і мовної традиції в розвитку особистості. Найбільш відомими науковими працями Миколи Ланге були наступні: «Листи Елоїзи до Абеляру», «Південний збірник на користь потерпілих від неврожаю» (Одеса, 1892); «Переказ з примітками першого Аналітика Аристотеля« (СПб., 1894); «Історія моральних ідей XIX століття» (ч. I, СПб., 1888); «Підручник логіки» (Одеса, 1898); «Душа дитини» (СПб., 1892, за Прейера); «Теорія У. Вундта про початок міфу»(Одеса, 1912); «Великі мислителі XIX століття. Лекція І. Кант« і «Критика чистого розуму» (Одеса, 1901) [5].

Не менш значущими напрямами роботи студентів-географів є такі теми: «Особливості економічного розвитку Півдня України та їх вплив на

розвиток системи освіти в регіоні», «Діяльність М. І. Пирогова в Одеському навчальному окрузі», «Видатні діячі освіти і науки Півдня України», «Виховні та освітні традиції народів Півдня України», «Роль німецького, французького, російського населення в освітньому розвитку південного регіону України» та ін.

Питання про значення фактора багатонаціонального складу населення та його вплив на економічний, культурний, освітній та науковий розвиток нашого регіону має важливе значення. Який внесок в історію розвитку південного регіону зробили представники різних культур, національних меншин, протягом якого часу кожна нація зберігала свою самобутність, що впливало на розвиток інтеграційних процесів? Робота над такими питаннями з педагогічних дисциплін дає змогу студентам ознайомитися з унеском, зокрема, німецького, французького, російського населення в розвиток регіону, ступенем впливу представників його культури та представників інших культур у різних сферах діяльності. Робота над такими темами має також психолого-мотиваційні аспекти, що сприяє подоланню певних негативних стереотипів щодо представників різних національностей, культур та релігій. Вивчення студентами-географами таких тем дає досить цінний матеріал для розширення загальнонаукового світоглядного кругозору майбутніх учителів, посилює освітню спрямованість педагогічних дисциплін.

Робота над проектами відбувається таким чином: студенти обирають теми проектів і поділяються на робочі мікрогрупи кількістю 3–5 осіб. Кожна група складає план дослідження та протягом певного часу готується до наукового творчого звіту у вигляді усних (або письмових) рефератів з педагогіки. З цією метою проводиться збір інформації, її обробка, аналіз. Готуючись до презентації проекту, студенти обирають один чи кілька варіантів. Це може бути: есе, реферат, програма, письмове звернення, газета, плакат, мультимедійна презентація, відеофільм. Одночасно проводиться незалежна експертна група, яка готує організаційно-ігровий проект. Завдання такої групи – перевести розгляд результатів досліджень у площину дискусії, діалогів, інтерв’ю. Експертна група готує додаткові питання до кожного проекту, доповнюючи усні презентації елементами ділової гри, полілогу культур тощо. Ця ж група готує і відгуки з елементами аналізу проведеної роботи. Оцінка виконання проекту здійснювалася всіма учасниками поетапно й незалежно за такими показниками:

– якість роботи: повнота представлення теми, аргументованість, обсяг та глибина знань;

– культура мови: використання наочних засобів, почуття часу, вміння тримати увагу аудиторії;

– відповіді на питання: повнота, аргументованість;

– ділові якості: готовність до дискусії, доброзичливість, контактність;

– досягнення мети проекту;

– оцінка складається з відгуків експертної групи, самоаналізу, оцінки викладача, загального анкетування учасників проекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення науково-педагогічної спадщини провідних учених географів на семінарських заняттях з педагогіки з використанням фактологічної інформації сприяє реалізації міжпредметних зв'язків, підвищує мотивацію до навчання. З його допомогою реалізуються міжпредметні зв'язки, здобуваються знання через взаємодію студентів з викладачем та між собою. Узагальнивши результати досліджень, можна зробити висновок, що вивчення тем з історії розвитку вітчизняної науки та освіти за допомогою методу проектів є важливим засобом організації самостійної роботи студентів-майбутніх учителів, оскільки в основі даного методу лежить розвиток їх пізнавальних навичок, умінь самостійно набувати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі та розвивати критичне мислення.

Ефективність використання означених типів проектів залежить від реалізації певних умов. По-перше, такі умови пов'язані з формуванням мотиву діяльності. Факторами, що стимулюють внутрішню мотивацію діяльності, є активність під час вирішення навчальних проблем у ході дослідження проектів, необхідність опори на додатковий матеріал тощо. По-друге, забезпечення формування системи знань на основі управління здійснення проектного дослідження. Третя умова – включення кожного учасника в процес самореалізації в ході виконання проекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. М. Олексюк. – Міжнар. фонд «Відродження». – К. : Либідь, 1998. – 558 с.

2. Глузман О. В. Педагогічна освіта в університетах України: історичний аспект (XIX – початок XX ст.) / О. В. Глузман // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 151–160.

3. Євтух М. Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття) : дис. у формі наук. доповіді ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 1996. – 70 с.

4. Історія Одеського університету (1865–2000) / Л. О. Ануфрієв, С. О. Аппатов, Ю. О. Амброз та ін. – Одеса : Астро Принт, 2000. – 226 с.

5. Ланге Н. Н. В чём должна состоять реформа нашей средней школы? / Н. Н. Ланге // Летопись историко-идеологического общества при императорском Новороссийском университете. – Одесса, 1906. – Т. 15 – С. 5–238.

6. Левитес Д. Г. Практика обучению: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М., 1998. – 288 с.

7. Маркевич А. И. Двадцатипятилетие Императорского Новороссийского университета / А. И. Маркевич. – Одесса, 1890. – 741 с.

8. Науки про землю в Одеському (Новоросійському) університеті / [авт. тексту Є. Черкез, Я. Біланчин та ін.]. – Одеса : Астропринт, 2010. – 102 с.

9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : уч пос.для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухарина ; под ред. Е. С. Полат. – М. : изд. Центр «Академия», 2001. – 272 с.

10. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / [Вводная статья В. З. Смирнова]. – М. : Акад-я пед. наук РСФСР : Инс-т теории и истории педагогики, 1953. – 752 с.

РЕЗЮМЕ

Прокофьева Л. Б. Изучение научного и педагогического наследия Новороссийского университета посредством современных технологий обучения.

В статье рассмотрены особенности изучения истории становления и развития наук о земле в Новороссийском университете в рамках проектной технологии обучения, определены требования к организации проектной деятельности будущих учителей, обозначена тематика проектов для студентов геолого-географического факультета, обозначен вклад ведущих ученых Новороссийского университета в мировую науку, охарактеризованы критерии оценки для выполнения студентами педагогического проекта, основой которого является развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно приобретать знания, ориентироваться в информационном пространстве и развивать критическое мышление.

***Ключевые слова**: географические науки, история педагогики, Новороссийский университет, проектная технология обучения, подготовка учителей географии.*

SUMMARY

Prokofyeva L. Study of scientific and pedagogical heritage of Novorossiysk University by means of modern learning technologies.

The article describes the features of the study of the historical development of earth sciences at the Novorossiysk University in the framework of project learning technology, the essence of which is to stimulate students' interest to certain problems, implying possession of a certain amount of knowledge and through project activity, which provides a solution to one or a number of problems, to show the practical application of the gained knowledge. The requirements for the organization of project activities of students on the history of the development of national education and science in the study of the course «Pedagogy» are identified.

While working on the organization of project activities it is necessary to adhere the following requirements – the definition of particular problem, theoretical and practical significance of the results, the independent activity of students, the use of scientific methods of research, discussion of the results, evaluation of the project, the findings, design and presentation of the results of the project activity, the designation of new research problems.

The thematic areas of pedagogical projects for geological students – Faculty of Geography are determined, the contribution of leading scientists of Novorossiysk University in the world of science, such as V. I. Lapshin, F. N. Shvedov, O. V. Klosovskyy, M. A. Ahanin, N. I. Andrusov, G. I. Tanfilev, M. I. Pirogov, M. Lange is defined. These scientists made

scientific discoveries in the southern region, explored the geography and history of our region, developed geographic and teaching science in Novorossiysk imperial University, took care of charity.

The evaluation criteria of performing students pedagogical project are described – the quality of work, validity and completeness of responses, of speech, business skills, achievement of the goal.

Study of scientific and pedagogical heritage of Novorossiysk University scientists by modern technology is an important tool of learning of the organization of independent work of students in geography, because in the basis of this method is the development of their cognitive skills, abilities to acquire pedagogical knowledge independently, to navigate in the information space and to develop critical thinking.

***Key words**: geographical science, history of pedagogics, Novorossiysk University, project technology, geography teachers training.*

УДК 37+159.98

О. В. Старостіна
Міжнародний гуманітарний університет,
економіко-правовий коледж

ЗНАЧУЩІСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД СИСТЕМИ Е. СТОУНСА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

У статті розкрита значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку системи освіти. Розглянуто твердження, що серйозне вдосконалення практики навчання можливо тільки через застосування досягнень психологічної науки. Обґрунтована теза про те, що об'єднання психологічної теорії учіння з практикою навчання є дуже важливим як для розвитку самої теорії учіння, так і для вдосконалення навчального процесу.

***Ключові слова:** теорія учіння, практика навчання, психологія навчання, Е. Стоунс, психолого-педагогічна засада, розвиток системи освіти, успіх, мотивація.*

Постановка проблеми. Період другої половини XX століття в історії педагогічної думки країн Західної Європи, зокрема Великої Британії, представлений широким спектром різноманітних педагогічних течій і концепцій, серед яких психопедагогіка займає особливе місце. Досвід Великої Британії з питань педагогічних досліджень у галузі навчання й виховання, організації школи, практична спрямованість її системи освіти й виховання набувають актуальності на сучасному етапі розвитку української педагогічної думки.

Для того, щоб розробити систему нового змісту навчання й виховання потрібен значний час на інтенсивні дослідження. Тому постає питання щодо вивчення такого сучасного напряму, як *психопедагогіка*. Саме це поняття ввів у науковий обіг професор університету Ліверпуля Едвард Стоунс. Його книга під назвою «*Psychopedagogy*» вийшла у СРСР у 1984 році [7]. Перед психопедагогікою він поставив завдання – розкрити, яким чином досягнення теорії учіння можна застосовувати у практиці навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Одним із найбільш значущих чинників становлення й розвитку державності, створення громадянського суспільства в Україні є освіта. На сучасному етапі наша країна потребує динамічної й ефективної освітньої системи, яка, зберігши власні досягнення й традиції, змогла б трансформуватися відповідно до освітніх стандартів розвинених країн світу. У цих умовах особливої актуальності набуває не лише вивчення педагогічних ідей і практики навчання та виховання молодшого покоління в зарубіжних країнах, а й порівняння їх з вітчизняним педагогічним досвідом.

Найчастіше вчені звертаються до сучасної педагогічної теорії й практики країн Заходу, прагнучи забезпечити так звану «практичну значущість» компаративних досліджень, тобто дати рекомендації з використання зарубіжних педагогічних досягнень у вітчизняній практиці [1]. На нашу думку, сьогодні існує необхідність не лише у вивченні сучасної педагогічної дійсності розвинених країн світу, але й в аналізі зарубіжного історико-педагогічного досвіду. Особливий інтерес становлять історико-педагогічні аспекти розвитку освіти у Великій Британії.

Велика Британія, як одна з високо розвинутих західноєвропейських країн, зазнала значного впливу міграційних процесів та спричинених ними соціально-культурних зрушень, унаслідок чого набула особливої актуальності і гостроти проблема взаємної адаптації та порозуміння представників багатьох культур, рас, націй, етносів, які мешкають на її території. Вагомість і значущість цього питання засвідчує існування в цій країні низки наукових інституцій – асоціацій, дослідницьких центрів, які опікуються, наприклад, проблемами полікультурної освіти молоді [4].

У другій половині XX ст. система педагогічної освіти Англії і Шотландії перебувала на шляху реорганізації. Наприкінці XX ст. – на початку XXI ст. завдяки численним і масштабним реформам система педагогічної освіти набула рис структурованості, централізованості й ієрархічності. Для системи педагогічної освіти Англії є характерними: механізми самокоригування системи через щорічну оцінку роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (academic review) і взаємних оцінок колег (peers review), попит на бакалаврів на ринку праці, оновлення керівників університетів шляхом конкурсних виборів кожні 2–3 роки, належне матеріальне й інформаційне забезпечення навчального процесу, відсутність державних стандартів, які регламентують викладання змісту і час дисциплін, перевага державного сектора, прагнення до професіоналізації університетських програм для вчителів, логічно обґрунтований і прагматичний підхід до процесу підготовки вчителів, демократичність і фактична відсутність бюрократичних проявів [6].

Мета статті – довести значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку освіти.

Виклад основного матеріалу. Професор Едвард Стоунс увівши термін «психопедагогика», трактував його як «застосування теоретичних принципів психології в практиці навчання». Він пише: «... я скористався цим словом не задля запровадження нового терміна і не думаючи представити просте складнішим ... , зосередивши свою увагу на функції навчання, а не на освіті як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну ... Навчання розглядається як вид експериментальної психології» [7].

Відтак, у своїй книзі Е. Стоунс обґрунтував твердження, що серйозне вдосконалення практики навчання можливо тільки через застосування досягнень психологічної науки. Він стверджував, що вчителю необхідно бути експериментатором, який перевіряє теорію учіння в реальних умовах. «Фактична практика навчання – це найнадійніший і найважливіший спосіб випробування психологічної теорії, на базі якої формулюються загальні принципи навчання».

Таким чином, Е. Стоунс довів тезу про те, що об’єднання психологічної теорії учіння з практикою навчання є дуже важливим як для розвитку самої теорії учіння, так і для вдосконалення навчального процесу. Проте досягнення педагогічної психології не можуть використовуватися в практиці навчання безпосередньо. Перш за все, їх необхідно перетворити на дидактичні принципи та системно відобразити в методах навчання, а вже потім перенести їх специфіку.

Однією з важливих навичок, якими необхідно оволодіти педагогу, на думку Е. Стоунса, є навичка навчання поняттям, знання шляхів їх формування. Центральною проблемою майже всякого процесу навчання є невідповідність рівнів володіння поняттям учителем та учнями. «Педагог має бути впевнений, що він і його учні розуміють поняття, які використовують, однаково».

Слід визнати, що точка зору Е. Стоунса на сутність психопедагогіки деякою мірою подібна до прийнятих уявлень про педагогічну психологію навчання як галузь, що досліджує закономірності освоєння знань, умінь і навичок. Основною вимогою педагогічної системи Е. Стоунса до методик навчання й самонавчання є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань (інформації, яка є необхідною для пізнання предмету, що вивчається, або рішення складного завдання) та формування навичок.

На думку Е. Стоунса, вивчення пізнавальних процесів у різних етнічних групах має спиратися не тільки на успіхи розв'язання стандартних тестів, які призначені для перевірки вже наявних здібностей, але також на розвиток здібностей до учіння як самоосвітньої діяльності. Так, засадою учіння Е. Стоунс уважав успіх: «успіх є детермінантою підкріплення діяльності» [7, 40]. Сумарний вплив емоційних ефектів при виконанні завдань дозволяє розвити навички до самонавчання [7, 60]. Мотивація до учіння ґрунтується на сприйнятті ефективності власного учіння. Успіхи та невдачі, а також позитивні або негативні стани, які передували цим станам дозволяють або заважають наступним етапам учіння [7, 69]. Таким чином, зауважував Е. Стоунс, будь-яка оцінка педагогом проблеми учіння має будуватися на попередньому досвіді учня. Цей досвід розглядається з потенційних можливостей учня до навчання та розв'язання нових освітніх завдань. Результати попереднього досвіду мають більший вплив на цей процес та прогнозують нові завдання учіння.

Взагалі, розвиток людини у процесі її навчання і виховання завжди привертав увагу вчених. Нині вже основоположними стали положення Л. С. Виготського, відповідно до яких розвиток психічних функцій проходить через зону найближчого розвитку (результат циклів розвитку, які вже завершилися) і лише потім переходить на рівень наступного найближчого розвитку (тобто того, що знаходиться у процесі становлення) [3]. Причому цей процес відбувається у взаємодії дитини з навколишньою дійсністю, в якому провідна роль належить зовнішнім умовам (навчанню й вихованню), що переломлюються через внутрішні умови (генетичні та індивідуальні особливості дитини).

Отже, зовнішні причини діють через внутрішні умови і ними опосередковуються. Але якщо розглядати розвиток людини тільки як її розумовий або психічний процес удосконалення, то в цьому випадку не звертається увага на соціальне й моральне становлення особистості в процесі її навчання і виховання. А це є дуже важливим аспектом виховання цілісної людської особистості [5]. Оскільки відомо, що в одній людині можуть поєднуватися високий розумовий розвиток з повною аморальністю і антигромадської сутністю (прикладом цього цілком можуть виступати деякі вчені-хіміки, які свій потужний інтелект спрямували на винахід нових, дуже небезпечних для людини речовин, видів наркотиків). Крім того, незважаючи на те, що будь-яке навчання здійснює виховний вплив, за умов відповідної організації воно може не сприяти, а, навпаки, гальмувати розвиток особистості, тобто не виховувати моральність, а морально калічити людину.

Наразі психопедагогика як наука знаходиться у стадії концептуалізації. Вона трактується як поліструктурна, багаторівнева, соціально детермінована творча освіта, що функціонує як інтегральна психолого-педагогічна структура (Н.Ф. Вишнякова, 2006 [2]). Змінивши систему актуальних потреб і їх роль у різноманітті педагогічних інтересів, можливо змінити силу значущості сучасного впливу психології та педагогіки в теорії і практиці освіти з перетворювальної настанови на креативну психопедагогіку, відкриваючи перспективу розвитку творчої індивідуальності в системі креативної освіти [2].

З'являється необхідність оновлення психолого-педагогічних наук (адже цього вимагає кожна фундаментальна наука), перегляду деяких усталених, але далеко не безперечних позицій, що не дають оптимальних результатів на сучасному етапі розвитку педагогіки. Тому комплексне дослідження складних нелінійних явищ навчання і виховання особистості має базуватися на методології синергетичного підходу вивчення відкритих систем.

Практична інтеграція психологічної і педагогічної наук – це реальність. Штучне відділення психології від педагогіки є неприпустимим і, навпаки, недоцільною з об'єктивної причини є єдність об'єкту вивчення і дії. Необхідно знаходити реальні точки зіткнення і навіть взаємопроникнення психології в педагогіку і навпаки. Це пояснюється і тим, що педагогіка має в певних сферах, особливо у сфері діагностики і психокорекції, спиратися на психологію. Не випадково в педагогічних інститутах викладається комплекс психолого-педагогічних дисциплін, що підкреслює взаємозв'язок цих наук у сфері навчання.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Урахування психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса, обґрунтованих на цій основі умов подальшого напряму педагогічних досліджень можуть стати підставою для визначення пріоритетів в освітній політиці, для спрямування зусиль науковців на вирішення найбільш актуальних і значущих завдань, поглибленні системи педагогічних знань і зміцненні педагогічної науки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваховський М. Л. Педагогічні ідеї Г. Манна та К. Ушинського: порівняльний аналіз : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка / М. Л. Ваховський. – Луганськ. – 2009. – 22 с.

2. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения : монография в 2-х т. / Н. Ф. Вишнякова. – [изд. 2-е, доп. и перераб.]. – Мн. : Дэбор, 1999. – Т. 2 : Прикладная креативная акмеалогия. – 1999. – 300 с.

3. Выготский Л. С. Лекции по педологии / Л. С. Выготский. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2001. – 304 с.

4. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій Британії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / О. К. Мілютіна. – Житомир, 2008. – 24 с.

5. Смоляк А. В. Методологические основания практической педагогической деятельности в условиях информационного общества / А. В. Смоляк // Современные наукоемкие технологии. – 2010. – № 7. – С. 278–283.

6. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / А. В. Соколова. – Одеса, 2009. – 22 с.

7. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. – М : Педагогика, 1984. – 472 с.

7. Wiszniakowa N. Akmeologoa kreatywna. Psychologia kreatywności i osiągania szczytowej dojrzałości twórczej człowieka dorosłego / N. Wiszniakowa. – Łódź, 2003. – 279 s.

РЕЗЮМЕ

Старостина О. В. Значимость психолого-педагогических основ системы Э. Стоунса на современном этапе развития образования.

В статье раскрыто значение психолого-педагогических основ системы Э. Стоунса на современном этапе развития системы образования. Рассмотрены утверждения, что серьезное усовершенствование практики обучения возможно только через использование достижений психологической науки. Обоснован тезис, что объединение психологической теории обучения с практикой обучения является важным как для развития самой теории обучения, так и для усовершенствования учебного процесса.

Ключевые слова: *теория обучения, практика обучения, психология обучения, Э. Стоунс, психолого-педагогическая основа, развитие системы образования, успех, мотивация.*

SUMMARY

Starostina O. The significance of psychological and pedagogical foundations of E. Stones at the present stage of development of education.

In the article the value of psychological and pedagogical foundations of E. Stones' system are exposed at the present stage of development of the education. Statements are considered that serious improvement of practice of training is possible only through the use of achievements of psychological science. The thesis is reasonable that combination of the psychological theory of training with practice of training is important both for development of the theory of training, and for improvement of educational process.

E. Stones shows that true quality teaching is only achieved by sensitivity to the interplay between the processes by which children acquire knowledge, the structure of knowledge within the subject being taught, and the whole context in which the teaching is being done. He makes available to teachers and students a whole body of empirically based psychological knowledge on concept learning, problem solving, and the learning of physical skills and shows for the first time how this knowledge can inform and at the same time be refined by what happens in the classroom. Throughout, his aim is to support teachers as explorers in pedagogy and active problem solvers, guided but not limited by theoretical insights from the study of human learning.

One difficulty connected with the study of educational psychology is that the same term is used to refer to two different fields of application of concepts from psychology, namely clinical educational psychology as applied to child guidance and used in the school psychological service, and academic educational psychology related to practice and research

in normal school and classroom setting. Another difficulty is that the study of educational psychology in the second sense has rarely made contact with classroom practice.

E. Stones is concerned with the question of concept formation and stresses the importance of the teacher's function in ensuring that the child really has assimilated the ideas and not merely the words for the concepts. Some problems concerning the elaboration of a general theory of teaching are then examined with particular reference to possible methods of bridging the gap between research and implementation.

Key words: *theory of training, practice of training, training psychology, E. Stones, psychological and pedagogical foundations, development of education system, success, motivation.*

УДК: 316.647.5:378128

І. С. Тишик
Кіровоградський державний
педагогічний університет ім. В. Винниченка

МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ У ПЛОЩИНІ КАНОНІЧНОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УКРАЇНСЬКОГО НАРАТИВУ

Актуальність представленої статті визначається багатонаціональністю нашої держави та потребою у підготовці майбутніх істориків на засадах толерантності. У статті досліджено значення, місце та роль канонічного національного укранського наративу у формуванні міжетнічної толерантності майбутніх викладачів історії. На матеріалах анкетування виокремлено конфліктні питання трактування історії України в контексті загальноєвропейської історії. Простежено динаміку формування в студентів-магістрантів етнічних стереотипів на основі канонічного історичного українського наративу. Доведено тезу про те, що сучасний національний історичний наратив потребує видозмін і доопрацювань.

Ключові слова*: міжетнічна толерантність майбутнього викладача історії, етнічний стереотип, канонічний національний укранський історичний наратив, толерантний викладач історії.*

Постановка проблеми. Питання підвищеної уваги до деяких аспектів висвітлення національної історії в ті чи інші часи ставала актуальною для більшості країн не лише Європи, а й світу. Формування національного наративу – закономірна тенденція, яка охопила більшість європейських націй (і українську також) упродовж XIX – поч. XX ст., тобто в епоху становлення та легітимізації національних держав.

На рубежі XX – XXI ст. в Україні розпочалися дискусії щодо змісту історичної освіти, зокрема щодо її надмірної «націоналізації». Природньо, що в жовтні 2001-го року було ухвалено рекомендації Комітету міністрів Ради Європи «Про викладання історії в XXI ст. у Європі». Зокрема, в рекомендаціях ішлося про посилення «взаємного порозуміння й довіри між народами, через запровадження шкільних програм вивчення історії, які спрямовані на усунення упереджень і підкреслення позитивного

взаємовпливу різних країн, релігій та ідей у процесі історичного розвитку Європи», країни Євросоюзу повинні дотримуватися певних спільних принципів у викладанні історії, які є недопустимими з маніпуляціями та фальсифікаціями ідеологічного змісту [8]. Вищезазначений документ виступив поштовхом для істориків, педагогів, методистів для подальшого розвитку міжетнічної толерантності та критичного переосмислення національного наративу.

Таким чином, розв'язання цих питань набувало актуального характеру й зацікавленості не лише в державних установах, а й у таких громадських організаціях, як: Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба», Європейська дослідницька асоціація, Всеукраїнська спілка викладачів суспільних дисциплін та громадянської освіти, Благодійний фонд «Перше вересня», Міжнародний фонд «Відродження».

Глобалізація європейського простору в останні десятиліття породила дискус у питаннях викладу історії. Адже з одного боку нагальним завданням таких країн, як Україна, Сербія, Чорногорія стає відродження національної культури та історичної пам'ті, а з іншого – з огляду на багатоетнічність зазначених країн, значного впливу набуває ідея толерантності та співпраці різних народів у розбудові держави.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуалізацією змісту національного наративу та його місцем в освіті займалися як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. У світовій науці поняття «нарративу» досліджували Б. Андерсон, К. Галлагер, А. Мегіл та Є. Сміт. Підходи, концепції та реалізація національного наративу в українській історії висвітлені в працях таких визначних істориків, як: Г. Касьянов, А. Колодій, О. Толочко, Н. Яковенко та ін. Разом із тим, незважаючи на значну увагу науковців, політиків, громадських і міжнародних організацій, питання співвідношення концепції національного наративу і місця в ньому національних меншин в Україні залишилося «відкритим» і потребує подальшого розв'язання.

Саме поняття «національного наративу» для України є дискусійним, оскільки передбачає пріоритетність «титульної» нації в історії держави, а Україна, як відомо, є багатонаціональною країною, і у творенні її історичної спадщини безперечно приймали участь всі етнічні спільноти, які проживали і живуть на її території протягом століть.

Метою статті є визначення рівня сформованості в майбутніх істориків розуміння того, що народи України (поляки,євреї, кримські татари, росіяни та ін.) є частиною українського національного наративу.

Виклад основного матеріалу. Поняття «національної історії» в більшості європейських країн починає формуватися у XIX ст. Саме тоді й

виникає поділ націй на «історичні» та «неісторичні», головним критерієм якого є існування власної держави та титульної нації. Науковці (історики, фольклористи, етнографи) мали відшукати все, що допомогло б народу відчути власну приналежність до певної спільноти. Таким чином, національний наратив стає своєрідним «посвідченням» певної нації, тобто історія стає інструментом формування громадянської свідомості. За таких умов історична наука ґрунтується не на фактологічних матеріалах, а на ідеологічно-емоційних метафорах [6, 7].

Реалізація вищезазначенного в історичній науці можлива в площині національного наративу. Тут доцільно констатувати той факт, що серед науковців існує декілька підходів щодо оцінки ролі національного наративу в державотворенні. Перший із них полягає в запереченні наукового значення наративу на тій підставі, що в реконструкції історичного матеріалу він послуговується засобами інформаційного середовища, а отже, ігнорує специфіку дослідницької діяльності історика. У зв'язку з цим пропонується замінити це поняття термінами «історико-описова теорія», «розповідна теорія» тощо. Другим поглядом на феномен наративу є його тлумачення як єдиного та унікального засобу адекватного пояснення історико-культурної специфіки людського буття. Такий підхід умотивований очевидним фактом: через традиції та цінності культури ми отримуємо або самі створюємо історичні кліше. За третього підходу, гносеологічні аспекти наративу розглядаються як доповнювальні до наукових форм пізнання. Як відомо, сюжети в літературі та мистецтві в зображенні історичних подій характеризуються такою глибиною і точністю, що не поступаються науковим поясненням [7, 28].

У нашому дослідженні під національним наративом ми розуміємо комплекс історичних уявлень, фактографічних схем та стандартних (канонічних) інтерпретацій минулого.

Започаткував поняття українського національного наративу М. Грушевський. Його проект національного наративу передбачав єдність трьох взаємно пов'язаних базових компонентів:

– просторового (творення «карти нації», окреслення іі фізико-географічних та етнографічних кордонів);

– часового (творення історії, уявлень про наявність нації в часі);

– мовно-лінгвістичного (кодифікація, стандартизація, упорядкування мови на основі одного чи кількох споріднених діалектів і перетворення її на мову високої культури, літератури, освіти, преси [4, 8].

Тобто, на початку ХХ століття основним завданням українського наративу було наведення доказів та фактів існування нації. В радянський

період української історії національний наратив трансформується в радянський, який, по суті, втрачається в спільній історії народів СРСР. У первинному ж вигляді він зберігається лише в середовищі української діаспори і повертається на материкову Україну лише у 80-х роках XX століття, коли в часи «перебудови» стає модним викриття так званих «білих плям» в історії [4, 10] .

В епоху незалежності національний наратив стає показником громадянства, законності існування самостійної держави. Але вже під час конгресу Міжнародної асоціації україністів (1993 р.), присвяченого формуванню української нації спалахнула дискусія між прихильниками «автохтонного» походження української нації з давніх часів і модерністами, які доводили зародження української нації в модерну добу [10].

Як зазначають відомі українські історики О. П. Толочко та Г. В. Касьянов, будь-який національний наратив (і український у тому числі), виконує функцію ідеологічного інструменту в руках влади [6, 8]. Дана теза була підтверджена нами при аналізі матеріалів інтернет-форумів де обговорювалися так звані «суперечливі» питання української історії. Дискусії на форумах у першу чергу започатковувалися в площині ідеології та політики. Так, у 2010–2011рр. фактично з ініціативи міністра освіти і науки Д. Табачника були внесені текстуальні зміни до підручника з історії України, причому саме ідеологічного характеру [3].

Канонічний національний наратив, ґрунтуючись на історії титульної нації, лишає поза межами етнічні, мовні та релігійні меншини. Його існування в такому вигляді породжує конфліктні ситуації як у середині країни (між так званою титульною нацією та національними групами, які опиняються на узбіччі національної історії), так і поза межами держави (між націями сусідніх держав). Сучасні статистичні дані свідчать, що поряд з «давніми» етнічними спільнотами (поляками, росіянами, кримськими татарами, болгарами, молдаванами) в Україні невпинно зростає кількість мігрантів з Кавказу, Азійських країн та Африки.

Так, наприклад, за порівняльними даними переписів 1989 та 2001 рр. кількість азербайджанців в Україні збільшилася на 20% (45,2 тис.); чисельність грузинів та корейців зросла у півтора рази (відповідно 34,2 та 12,7 тис.); вірмен – у 1,8 рази (99,9 тис.). Особливо високими були показники зростання взагалі нетипових для України етносів. Наприклад, у 9 разів зросла кількість курдів (2 тис.); у 8 разів – в’єтнамців (3,9 тис.) та представників народів Індії та Пакистану (1,5 тис.), у 5 разів – арабів. На тлі такої динаміки «рекордсменами» виявилися турки: у 2001 р. їх було в Україні в 35 разів більше, ніж у 1989 р. (9,2 тис.) [5, 128].

Тож, для української освіти виховання власної культурної ідентичності не повинно перетворюватися на ксенофобію по відношенню до носіїв інших форм культурної та мовної ідентичності. Досягти етнічного, релігійного, культурного діалогу можна різними способами, і при цьому подолання стереотипів посідає чи не найперше місце. Характерною ознакою стереотипів є те, що вони в більшості випадків є перебільшеними. Психологи стверджують, що подолання стереотипів у людей похилого віку відбувається значно важче, ніж у молоді.

Проведене нами опитування студентів-магістрантів таких вишів України, як Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського (всього 73 осіб) дає змогу констатувати, що в молодіжному середовищі саме існування стереотипів щодо інших етнічних груп частково визначають ставлення молоді і бажання/небажання співпрацювати з представниками різних культур на території нашої держави. Наведемо деякі вислови та приклади міркувань майбутніх викладачів історії:

– євреї хитрі та зрадливі (10% опитаних);
– росіяни зловживають алкогольними напоями (15% опитаних);
– болгари жадібні (9% опитаних);
– молдавани недолугі та тугодуми (13% опитаних);
– татари наглі (8% опитаних);
– поляки зверхні (5% опитаних).

Також привернуло нашу дослідницьку увагу те, що магістрантами були наведені наступні конфліктні приклади міжетнічного протистояння вітчизняної історії, які ґрунтуються саме на існуванні канонічного національного наративу:

– національно-визвольна війна українського народу під проводом Б. Хмельницького (польсько-україно-єврейське протистояння на етнічному та релігійному ґрунті);
– відносини України з Кримським ханством (українсько-татарський конфлікт на поч. XVII ст.);
– імперська політика російського уряду у XIX ст. та діяльність ОУН-УПА в період Другої Світової війни (російсько-українське протистояння);
– образ єврея в українській історії та літературі майже завжди негативний.

Водночас, студенти майже не навели прикладів міжетнічної співпраці народів, які населяли Україну. А їх було чимало:

– єврейського походження були знатні козацькі роди Боруховичів, Крижанівських, Марковичів; єврейська громада м. Запоріжжя підтримала IV Універсал центральної ради, який проголошував незалежність УНР; в УГА був сформований 2 тис. Жидівський корпус, єврейські громади по всій Україні підтримували українізацію; українського митрополита Андрія Шептицького євреї називають «українським Шиндлером» [4, 89–98];

– стосунки між татарами та українцями теж мали період укладання союзів. Татарська кіннота була значною частиною козацького війська, а кримсько-татарська культура справила величезний вплив на розвиток української культури [4, 72–73];

– в україно-російських відносинах, варто було б згадати про те, що видатні російські науковці (О. Шахматов, Ф. Корш, М. Карєєв) не підтримали виданого в 1876 році антиукраїнського Емського указу; в армії УНР були російські офіцери (О. Греков, М. Юнаков, В. Петров) [4, 60];

– хоча польсько-українська тема і дотепер лишається суперечливою, однак для прикладів співпраці достатньо було б зазначити, що поляками за походженням були такі визначні українські діячі, як: В. Антонович, Т. Рильський, Й. Юркевич. Поляки лишили по собі яскраві будівлі архітектури, які стали надбанням української культурної спадщини [4, 64–70];

– болгарські поселення, які виникли на території сучасної Одеської області, продовжували україно-болгарські зв’язки, започатковані в Середньовіччі. Перший міністр освіти незалежної Болгарії, визначний болгарський мовознавець, ректор Харківського університету Марин Дрінов був уродженцем м. Болграда (Одеська обл.). Яскравим прикладом дружньої співпраці є також праця українського громадського діяча М. Драгоманова в Софіївському університеті [4, 58].

І таких прикладів історія знає чимало, але, на жаль, вони не є складовими компетентності майбутнього викладача історії, тому що на сьогоднішній день цій площині питання не приділяється достатня увага. Так, результати анкетування засвідчують, що в українській історичній науці національний наратив відіграє швидше дезінтегруючу роль, оскільки побутує у формі канонічного наративу М. Грушевського, який був необхідним для початку XX століття, але не є бажаним для науки XXI століття, оскільки перед сучасними науковцями стоїть завдання не лише сформувати національну самосвідомість молодого покоління, але й виховати міжетнічну толерантність, без якої неможлива плідна співпраця та мирне співіснування на теренах однієї держави.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На сьогодні науковцями зроблені спроби розробки спільних проектів викладу проблемних історичних питань (українсько-польський, українсько-російський підручники з історії), однак поки що вони не мають позитивних результатів. Тож, сучасний національний наратив потребує видозмін та доопрацювань. По-перше, включення історії та культури національних меншин до загальної історії українського народу, усвідомлення того, що історія нації не є витвором лише титульного етносу. По-друге, слід використовувати регіональний підхід при вивченні історичних фактів, оскільки різні регіони України мають різний етнічний склад населення. Доцільним, на нашу думку, буде введення факультативних курсів, які б відображали сучасні етноміграційні, міжкультурні процеси як на території України, так і в країнах ближнього зарубіжжя, адресність яких спрямована на формування в майбутніх викладачів толерантності.

Толерантний викладач історії – це педагог, який не лише висвітлює хід історичних подій, але й на основі прикладів формує міжетнічну толерантність студентів. Викладач повинен володіти різними методами і прийомами, які б допомагали розвивати толерантність у магістрантів, адже саме толерантність є необхідною умовою для мирної співпраці людей різного віку, культурних традицій і поглядів.

Отже, варто сформувати ставлення до історії України, не як до історії конкуренції різних етносів та культур, а як до простору для взаємодії всіх народів сучасної України, толерантного ставлення один до одного. Багатоетнічність має стати не слабкістю, а силою України. Шлях до України у XXI столітті має іти дорогою толерантності та поваги до етнічної історії українського народу загалом, що й повинно знайти відображення в навчальних програмах та планах вишів, які готують майбутніх викладачів історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Довідник міжетнічної толерантності / упоряд. Н. Ю. Ротар ; за ред. А. М. Круглашова. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – 232 с.

2. Галлагер К. Викладання історії в контексті сприяння демократичним цінностям і терпимості / К. Галлагер. – К., 1998. – 47 с.

3. Карплюк К. Переписана історія України. Версія епохи Дмитра Табачника [Електронний ресурс] / К. Карплюк. – Режим доступу :
http://www.pravda.com.ua/articles/2010/08/26/5332444/.

4. Касьянов Г. В. Підручник з історії: проблеми толерантності : методичний посібник для авторів та редакторів видавництв / Г. В. Касьянов, П. Б. Полянський та ін. – Чернівці : Букрек, 2012. – 128 с.

5. Малиновська О. Нові етнічні меншини в Україні як результат міграції (на прикладі турків-месхетинців) / О. Малиновська // Агора. Подолання розбіжностей – розвиток особливостей. – Вип. 4. – К. : Стилос, 2006. – С. 138–139.

6. Національні історії та сучасна історіографія: виклики й небезпеки при написанні нової історії України / Г. В. Касьянов, О. П. Толочко // Український історичний журнал. – 2012. – № 6. – С. 4–24.

7. Починок І. Б. Наратив і проблема науковості історичного пізнання (стаття друга) / І. Починок // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Вип. 539–540. Філософія. – Чернівці, 2011. – С. 24–30.

8. Рада Європи, Комітет Міністрів. Рекомендація Rec (2001) 15 «Про викладання історії у XXI столітті в Європі» (Комітетом міністрів на 771-му засіданні заступників міністрів) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_729.

9. Толерантність на уроках історії України : навчальний план і програма спецкурсу з підвищення кваліфікації вчителів історії / Автори: Н. Г. Сірик, І. І. Якухно та ін. – К. ; Ж., 2011. – 32 с.

10. Формування української нації: Історія та інтерпретації : матеріали круглого столу істориків України. – Л.,1995.

11. Яковенко Н. Кілька спостережень над модифікаціями українського національного міфу в історіографії / Н. Яковенко // Дух і Літера. – 1998. – № 3–4.

РЕЗЮМЕ

Тышик И. С. Межэтническая толерантность в контексте канонического украинского нарратива.

Актуальность данной статьи определяется многонациональностью нашего государства и потребностью в подготовке будущих историков на принципах толерантности. В статье показано значение, место и роль канонического национального укранского нарратива в формировании этнической толерантности будущих преподавателей истории. На материалах анкетирования выделены конфликтные вопросы трактовки истории Украины в контексте общеевропейской истории. Прослежена динамика формирования у студентов-магистрантов этнических стереотипов на основе канонического исторического украинского нарратива. Доказан тезис о том, что современный национальный исторический нарратив нуждается в доработоке и усовершенствовании.

***Ключевые слова**: толерантность будущего преподавателя истории, этнический стереотип, канонический национальный украинский исторический нарратив, толерантный преподаватель истории.*

SUMMARY

Tyshyk I. The interethnic tolerance in the plane of the canonical Ukrainian national narrative.

Globalization of European area in the past decade has spawned discussions in matters of presentation of history. Because on the one hand the challenge for countries like Ukraine, Serbia, Montenegro becomes a revival of national culture and historical memory, and on the other – in the view of the multi-ethnicity of these countries, a significant effect takes the idea of tolerance and cooperation between different people in the development of the state.

The relevance of the presented paper is determined by our multinational state, and the need to prepare future historians on the basis of tolerance.

The value of the place and role of the canonical Ukrainian national narrative in the formation of interethnic tolerance of future history teachers is investigated. In materials of the survey of the conflicting interpretations of the history of Ukraine issues in the context of European history are singled out. The dynamics of the formation of students', undergraduates' ethnic stereotypes based on canonical Ukrainian historical narrative are examined.

The conducted survey of graduate students of leading universities of Ukraine allows to state that the youth's stereotypes about other ethnic groups partly determine the attitude of the youth and the desire / unwillingness to cooperate with people of different cultures in our country.

The thesis that the modern national historical narrative requires modifications and completions is proved. The formation of interethnic tolerance of future history teachers must: include the history and culture of ethnic minorities in the general history of the Ukrainian people, realize that the nation's history is not only a work of the ethnos, use a regional approach in the study of historical facts as well as different regions of Ukraine have different ethnic composition population. It is also appropriate to introduce elective courses that would reflect modern etnomigration, intercultural processes both in Ukraine and in neighboring countries, which is aimed at targeting the formation of future teachers of tolerance.

Therefore, it is necessary to form a relationship to the history of Ukraine, not as a history of competition between different ethnic groups and cultures, as well as a space for interaction between all the people of modern Ukraine, tolerance for each other.

***Key words**: ethnic tolerance, future teacher of history, ethnic stereotypes, the canonical Ukrainian national historical narrative.*

УДК 005.3:378.1 (477.8)

Н. Г. Шарата
Миколаївський національний аграрний університет

МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ УНІВЕРСИТЕТІВ У XIX СТОЛІТТІ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ

Статтю присвячено аналізу організаційно-управлінської структури вищої освіти XIX століття на західноукраїнських землях, досліджено моделі управління університетською освітою. Виокремлено основні положення системи німецької університетської освіти досліджуваного періоду.

Розглянуто організаційну структуру «німецької» моделі університету, яка стала уособленням класичного типу на теренах Західної Європи протягом XIX ст. і передбачала функціонування загальноуніверситетського колегіального органу самоврядування; діяльність учених рад німецьких університетів XIX століття, що сприяла виробленню досвіду реалізації провідного принципу організації університетської освіти – принципу автономії й колегіального самоврядування.

***Ключові слова**: методи управління, вища освіта, університет, ректор, методи, керівництво, модель.*

Постановка проблеми. Стан освіти в сучасному світі досить складний і суперечливий. З одного боку, на початку XXI ст. освіта стала однією з найважливіших сфер людської діяльності, соціальних і науково-технологічних трансформацій; з іншого – розширення сфери освіти та зміна її статусу породжує необхідність її постійного оновлення й реагування на економічні та соціокультурні зміни в суспільстві. Якщо враховувати зростання тенденції глобалізації, то стає очевидним, що лише країна, яка забезпечить адекватний вимогам часу розвиток освіти та науки, може сподіватися на гідне місце у світовому співтоваристві.

Отже, роль вищої освіти на сучасному етапі обумовлена не лише потребами українського суспільства, але й нагальною необхідністю подолання загрози відставання країни від світових тенденцій економічного й суспільного розвитку.

Аналіз організаційно-управлінської структури вищої освіти окремого історичного періоду надасть можливість визначити сутність системи освіти як варіативного стандарту управління вищим навчальним закладом.

Аналіз актуальних досліджень. Освіта завжди відігравала, відіграє і в подальшому буде відігравати одну з провідних ролей у державній політиці. З розвитком суспільства та суспільних відносин, удосконалення державотворчої системи змінювалася й удосконалювалася і модель освіти. Її найвища ланка – вища освіта – отримала своє поширення в державах з розгалуженою управлінською системою. А згодом і сама вища освіта набула рис системи з певним управлінським апаратом і управлінськими засадами керування навчально-виховним процесом [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

Проте процес цей не повний і має своє глибоке історичне коріння. Досвід організаційно-управлінської структури вищої освіти в Західній Україні в XIX ст. і сьогодні становить цінний і корисний матеріал для дослідження.

Вивчення й аналіз університетської системи на західноукраїнських землях допоможе глибше усвідомити сутність західноєвропейської системи освіти як варіативний стандарт управління українськими вищими навчальними закладами.

Історії становлення, розвитку і структури університетів Європи присвячені дослідження К. Кавелін, Ф. Паульсен, О. Джуринського, які стверджували, що європейські університети, зокрема німецькі, володіли відносним статусом автономії при достатньо широкому державному фінансуванні [8; 9; 10].

Метою статті є дослідження організаційно-управлінської структури університетів у XIX ст. на Західноукраїнських землях.

Виклад основного матеріалу. У XIX ст. українські землі знаходилися у складі двох держав: Австро-Угорщини та Російської імперії. Це позначилося на організації і методах управління науково-педагогічною діяльністю вищих навчальних закладів.

На західноукраїнських землях існувало (1918 р.) чотири вищі навчальні заклади: університети у Львові та Чернівцях, Політехнічний інститут і Академія ветеринарної медицини. За зразок університетської структури й управління було взято німецькі університети.

У Наддніпрянській Україні було здійснено перехід до загальнодержавної системи народної освіти Російської Імперії, активна

розбудова якої протягом XIX ст. відчутно позначилася й на розвиткові освітньої справи в Україні. Так, у XIX ст. в Україні виникає низка середніх навчальних закладів, університетів і спеціалізованих вищих навчальних закладів, формуються наукові школи.

У XIX ст. в основу методів управління діяльністю університетів на теренах України було покладено дві моделі. На Західноукраїнських землях була поширена модель Гумбольдта (Берлінський університет), на Наддніпрянській Україні – французька система управління освітою.

Базові принципи університетської освіти в Німеччині були запроваджені під час відкриття Берлінського університету (1810 р.). Це запровадження відбувалося завдяки діяльності В. Гумбольдта, директора департаменту культури й освіти Німеччини. Основні положення системи німецької університетської освіти можна визначити такими чинниками:

– університет має статус відносної автономії при достатньо широкому державному фінансуванні;

– ідея академічної свободи, що поєднує в собі три складові: свободу викладання (професор не обтяжений певними межами у викладанні); свободу навчання (студент самостійно обирає як університет і науку, так і викладача, й навіть план занять); свободу наукового дослідження (установка та вільний пошук істини, збудження потягу до наукового пізнання);

– сутність університетської освіти полягає в навчанні через дослідження, до якого залучаються як викладачі, так і студенти;

– університет перебуває в тісному зв’язку з суспільним життям і несе відповідальність за відродження його цілісності, формування громадської позиції, етичне обґрунтування переваги знання й учености.

Управління Берлінським університетом перебувало в руках ректора, академічного сенату, опікунської ради, університетського судді й декількох комісій, зокрема матрикуляційної для ведення списків студентів та комісії для відстрочки гонорару [8].

Слід зазначити, що в управлінській структурі Берлінського університету головна роль відводиться колегіальному органу – сенату (раді) і його голові – ректору. До складу сенату входили: ректор (голова), університетський суддя, чотири декана і п’ять членів (сенаторів). Сенаторів обирали на цю посаду зборами всіх ординарних професорів.

Склад сенату поповнювався щорічно, але не в повному обсязі. Зокрема, кожного року змінювалися посадові особи, окрім університетського судді й ректора. Останній набував членства у повному складі сенату як «колишній ректор». Щодо виборних членів, то на повторний термін згідно з

жеребкуванням залишалося лише двоє, інші троє – підлягали новому балотуванню на зборах ординарних професорів [9, 93].

Разом із тим, існували й певні обмеження щодо термінів перебування на посаді сенатора. Так, жоден із них не мав права впродовж двох років обиратися на два терміни поспіль. Однак у разі обрання колишнього сенатора на посаду декана, він автоматично ставав членом сенату, і навпаки, після складання таких повноважень, мав право балотуватися в сенатори. До того ж склад сенату поповнювався і в разі обрання деканом як колишнього ректора, так і виборного сенатора, якщо вони перебували на цій посаді не більше року.

Ректор університету, як і сенатори, обиралися лише з ординарних професорів терміном на один рік, але затверджувалися на цій посаді королем. Що стосується університетського судді, то він призначався безпосередньо міністром духовних, навчальних і методичних справ, за погодженням з міністром юстиції. Важливо, що на цю посаду призначалися сторонні особи, які не належали до професорської корпорації, однак урівнювалися у правах з останніми.

Опікунська рада Берлінського університету спочатку зосереджувалася в руках уповноваженого від уряду і куратора, але згодом була передана ректору й університетському судді.

Сенат, як головна управлінська структура, не мав повної самостійності й був обмежений у своїх діях. Реалізація повноважень сенату зводилася до трьох напрямів:

– загальне керівництво університетом і прийняття рішень з усіх університетських справ;
– нагляд за студентами і збереження судової влади над ними;
– встановлення відносин з іншими установами [9, 104].

Слід зазначити, що такі питання, як укомплектування університету професорським складом, допущення до викладання приват-доцентів, фінансування й прийняття загальноуніверситетських правил і, навіть, склад навчальних курсів, підлягали регламентації міністерства. Окрім того, міністерство здійснювало контроль за діяльністю сенату й через свого уповноваженого – університетського суддю, брав безпосередньо участь у вирішенні всіх університетських справ, за винятком наукових. Справи ж судові, поліцейські і частково дисциплінарні перебували винятково в його компетенції.

Необхідно звернути увагу на той факт, що ректор, як голова сенату, зосереджував у своїх руках виконавчу владу з усіх сенатських справ, і, водночас, здійснював керівництво загальною канцелярією й нижчим університетським персоналом. Зазвичай він не мав права приймати

жодного рішення без погодження з сенатом. Однак у надзвичайних обставинах, які вимагали терміново вжити заходів для запобігання негативних наслідків, ректор брав відповідальність на себе, але в найближчий термін звітував про своє рішення перед сенатом. Такі обставини, на нашу думку, значно звужували функції ректора, який лише номінально вважався першою посадовою особою університету.

Берлінська модель університетської освіти набула широкого розповсюдження в низці країн, зокрема в Австро-Угорщині та Росії, до складу яких у XIX ст. входила Україна. Разом із тим Російська імперія запозичила у Франції ідею про поєднання навчальних і управлінських функцій вищої школи. Таким чином, бюрократична ієрархія перетворювала вищі навчальні заклади на установи, що здійснювали керівництво нижчими училищами і школами, що об'єднувалися в навчальні округи.

Львівський та Чернівецький університети зазнали на собі впливів управлінської структури не лише Берлінського університету, але й Базельського (Швейцарія). Тут управління університетом зосереджувалося в руках ради, ректора й голови опікунської ради. До складу університетської ради належали всі штатні ординарні професори. Ректор обирався зі складу членів ради терміном на один рік. Опікунська рада була представлена головою і трьома членами, які призначалися малою радою (вищою адміністративною і виконавчою місцевою владою) на шість років. Головою опікунської ради виступав обов'язково член малої ради.

Університетська рада залучалася до обговорення й проектування загальноуніверситетських заходів, правил та інструкцій щодо всіх складових адміністрування, але позбавлялась права затверджувати їх і спрямовувати до виконання. Відповідні розпорядження мали підлягати обов'язковому затвердженню з боку опікунської ради або центральної влади. У такий самий спосіб рада мала право лише проектувати склад навчальних корпусів на кожен семестр, але затверджувала їх опікунська рада.

Аналізуючи проблему управління університетською діяльністю в XIX ст., не можна не зупинитися на висвітленні управлінської моделі Тюбінгенського університету, який увійшов в історію як зразок для інших класичних університетів у контексті ідеї самоврядування.

Так, керівництво Тюбінгенським університетом головним чином належало сенату, якому підпорядковувалися дві комісії (дисциплінарна й адміністративна) та факультети. Коло повноважень сенату було представлене досить широким аспектом напрямів діяльності, серед яких:

– клопотання та заміщення вакантних кафедр і організація навчальних курсів відповідно до студентських запитів, а саме: обговорення

пропозицій про відкриття нових кафедр; зменшення кількості існуючих; злиття декількох кафедр в одну; представлення кандидатів на вакантні кафедри; прийняття рішень щодо кандидатур приват-доцентів, нагляд за виконанням своїх обов'язків викладачами університетів; контроль за виконанням навчальних планів; обговорення заходів для покращення викладання з найважливіших предметів університетського курсу; редагування каталогу лекцій на півріччя на підставі інформацій факультетів; урегулювання непорозумінь між викладачами одного або різних факультетів щодо способу читання лекцій, використання відведених годин, університетських аудиторій тощо;

– дисциплінарний нагляд за студентами й розробка заходів з метою заохочення їхньої старанності: вироблення пропозицій стосовно правил прийому студентів до університету; відвідування лекцій; затвердження в учених ступенях, розпоряджень про перебіг занять і проведення іспитів, а також заходів щодо запобігання порушень університетської дисципліни;

– ухвалення рішень дисциплінарної комісії ректора у справах, що стосувалися міри покарань студентів за скоєні правопорушення, а також їхніх боргових зобов'язань; розгляд студентських скарг на вироки дисциплінарної комісії й доведення відповідних рішень до відома міністерства;

– розпорядження фінансовим капіталом університету: укладання річного кошторису, який подавався на затвердження міністру; вирішення суперечливих питань стосовно розподілу прибуткової частини університетського бюджету; покриття непередбачених бюджетних видатків і використання надлишкових коштів за погодженням міністерства; нагляд за діями адміністративної комісії; перевірка на кінець року касових рахунків і винесення відповідних резолюцій; представлення в міністерство постанов про відчуження університетських земельних ділянок тощо;

– внесення кандидатур на заміщення посади ректора, членів дисциплінарної й адміністративної комісій, університетського судді та інших чиновників і службовців університету: вироблення пропозицій щодо зміни їхнього жалування й положень про відсторонення останніх від виконання посадових обов'язків тощо [8, 134].

Зауважимо, що саме в практиці Тюбінгенського університету набула чинності традиція відображати вироблені сенатом пропозиції з ліквідації виявлених недоліків в організації університетської освіти, у щорічних звітах міністерству «про науковий, дисциплінарний і господарський стан університету».

В адміністративній структурі Тюбінгенського університету ректора призначав король з числа трьох професорів, кандидатури яких подавалися сенатом. Король також призначав амтманна, коронного чиновника, запропонованого сенатом та капулера, урядового комісара, кандидатура якого погоджувалася з міністром.

Слід підкреслити, що посада амтманна в Тюбінгенському університеті, на відміну від інших німецьких університетів, відігравала другорядну роль. Його функції визначалися в статуті як «надання допомоги ректору й іншим університетським структурам у виконанні ними обов'язків». Зазвичай амтманн здійснював юрисдикцію над студентами й доповідав на засіданнях сенату та в комісіях у «справах адміністративних, дисциплінарних і юридичних», а також вів боргові справи студентів та завідував університетською канцелярією. У разі розгляду в засіданнях сенату питань особливої значущості, як правило, він очолював спеціально створені комісії для вироблення проектів відносних рішень.

В іншому ракурсі в Тюбінгенському університеті була представлена й традиційна для університетів докласичної доби посада канцлера. За статусом (1831 р.) із керівника університету він перетворився на урядового комісара, обов'язки якого полягали в тому, щоб «знать о том, что делается в последнем и напоминать кому следует о законе и предписаниях, когда они не соблюдается, а затем, если напоминание остается безуспешным, доносить министру». З огляду на це, канцлер мав право бути присутнім на засіданнях факультетів і відповідних комісій, але позбавлявся можливості брати участь в обговоренні питань, якщо не був їхнім членом. Натомість він входив до складу сенату і під час розгляду справ висловлювався першим. На вимогу канцлера надавалася вся необхідна документація, що стосувалася діяльності управлінських структур. Також за ним зберігалось і традиційне право брати участь у присудженні наукових ступенів, але за свідченням сучасників, воно стало обмежуватися лише формальною присутністю на засіданнях або голосуванням під час святкової посвяти [10, 194].

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що в Тюбінгенському університеті сенат і по відношенню до органів центральної влади також володів значною часткою автономії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, науковий пошук засвідчив, що організаційна структура «німецької» моделі університету, що стала уособленням класичного типу на теренах Західної Європи протягом XIX ст. обов'язково передбачала функціонування загальноуніверситетського колегіального органу самоврядування – сенату або ради. Поступово, зосередивши в своїх руках функції органу законодавчої влади, учена рада стала тією управлінською інституцією,

рішення якої були обов'язковими для виконання всіма університетськими структурами. Однак склад, коло повноважень і ступінь самостійності вчених рад у різних німецьких університетах мали суттєві розбіжності. Цей факт, з нашої точки зору, зумовлений двома обставинами: по-перше, з ліквідацією корпоративного устрою і запровадженням загальноуніверситетської й земської структури в управлінні університетською освітою, кожна держава Німеччини на свій розсуд стала визначати не тільки його цільове призначення, але й ступінь підпорядкування владі; по-друге, зміна суспільно-економічної й політичної ситуації в Німеччині протягом XIX ст. впливала не лише на зміст соціальних перетворень, але й характер законодавства, яке регулювало організаційну й управлінську структуру університетів. Проте саме діяльність учених рад німецьких університетів XIX століття сприяла виробленню досвіду реалізації провідного принципу організації університетської освіти – принципу автономії й колегіального самоврядування.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з виявленням теоретичних засад і досвіду управління діяльністю університетів на західноукраїнських землях у другій половині XIX – на початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боголіб Т. Специфіка управління структурою організації в інноваційному ВНЗ / Т. Боголіб // Рідна школа. – 2008. – № 10. – С. 16–18.

2. Вища освіта в Україні і нормативно-правове регулювання / Міністерство юстиції України. Міністерство освіти і науки України ; за ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : Форум, 2003. – 1020 с.

3. Вища освіта України: категорії вищих навальних закладів України / Міністерство освіти і науки України. – К. : Ярмарок, 2004. – 408 с.

4. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: Стан, проблеми, тенденції розвитку 1991–2006 рр. / Академія пед. наук України ; упоряд. Л. О. Пономаренко. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 487 с.

5. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку, 2007–2011 рр. ; упоряд. Л. О. Пономаренко. – К. : Нілан-ЛТД. – Вип. 2. – 2013. – 663 с.

6. Демьянчук А. Управление университетами в условиях демократизации: Государственный и частный секторы высшего образования / А. Демьянчук // Персонал. – 2001. – № 11. – С. 66–71.

7. Дружилов С. А. Экспертное развитие высшей школы в период формированной реконструкции экономики / С. А. Дружилов // Право и образование. – 2013. – № 2. – С. 141–153.

8. Кавелин К. Д. История университетского образования в Европе / К. Д. Кавелин // Собр. соч. – Т. 2. – СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1898. – 708 с.

9. Паульсен Ф. Германские университеты / Ф. Паульсен. – СПб : тип. Братьев Сабашкиных, 1904. – 470 с.

10. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М. : Владос-пресс, 2004. – 400 с.

РЕЗЮМЕ

Шарата Н. Г. Методы управления деятельностью университетов в XIX веке на западноукраинских землях.

Статья посвящена анализу организационно-управленческой структуры высшего образования XIX века на западноукраинских землях, изучены модели управления университетским образованием. Определены основные положения системы немецкого университетского образования изучаемого периода.

В статье рассматривается организационная структура «немецкой» модели университета, которая стала олицетворением Западной Европы на протяжении XIX века и предусматривала функционирование общеуниверситетского коллегиального органа самоуправления; деятельность ученых советов немецких университетов XIX века, которая способствовала выработке опыта реализации принципа организации университетского образования – принципа автономности и коллегиального самоуправления.

***Ключевые слова**: методы управления, высшее образование, университет, ректор, методы, руководство, модель.*

SUMMARY

Sharata N. Methods of management of universities activity of the XIX century on the western Ukrainian area.

The article is devoted to the analysis of the organizational administrative structures of higher education of the XIX century on western Ukrainian area, case university education frames are investigated. The substantive provisions of the system of German university formation of the probed period are selected.

Nowadays, education is one of the most important means of promoting the economic development of the nation, its social stability as well as development of public society institutes. The possible variants of restructuring the system of education are being actively discussed, developed and introduced today. The main element of the reconstruction is changing the conceptual, technological, organizational and legal foundations of higher educational establishments' activity. A base for restructuring the higher educational establishments is the provisions of Bologna Declaration, current requirements for social and economic development of society and new concepts of management. It is also necessary to take into account the rules of establishment and development of a multi-level model of higher education, its versatility, technologies and peculiarities of training highly-qualified personnel of different levels, fields and profiles.

The system of higher education trains specialists that are forming the basic personnel potential of the country. Thus, a flexible adaptation of universities to the requirements of social environment is quite important. At the same time, the universities' development strategy is to be active rather than accommodating to external realities. Taking into account the tasks facing the country's educational institutions, it becomes clear that every educational establishment should revise its activity and determine the further perspectives of its development. The importance of following the tendencies of stable development of higher educational establishments under existing conditions calls for working out the strategy in conformity with the statements of the state current educational policy. The article is devoted to the description of strategic aim of higher school, determination of the main tasks of the innovation activity and consideration of the main trends of the higher school innovation activity.

***Key words**: management methods, higher education, university, rector, methods, guidance, model.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.014

М. І. Алексєєва
Харківский національной економічний
університет ім. С. Кузнеця

МОВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті міжкультурна комунікація (МКК) розглядається як один із видів комунікативної діяльності, яка відбувається в міжкультурному контексті. Мовна компетенція є важливою складовою моделі іншомовної комунікативної компетентності. Мовна компетенція визначається як «знання мови» і включає організаційний і прагматичний компоненти. Ми розглядаємо проблему іншомовної компетентності в межах вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти, це дозволяє зробити наступне припущення: викладач завжди виступає як представник культури тієї країни, мова якої вивчається, і вона певним чином відображається на його мовленні і мовленнєвій поведінці.

***Ключові слова**: міжкультурна комунікація, мовна компетенція, знання мови, іншомовна компетентність, іноземна мова, мова, мовлення.*

Постановка проблеми. Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Дослідники вказують, насамперед, на зміну статусу навчальної дисципліни «іноземна мова» з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки «джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування й передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації всіх потреб освіченого народу» [2, 10]. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Постаючи в межах міжкультурної комунікації, поняття міжкультурної компетентності припускає здатність людини жити й успішно здійснювати професійну діяльність у міжкультурному контексті, в полікультурному світі, в умовах іншої культури.

У даному дослідженні міжкультурну компетенцію ми розуміємо як здатність до взаємодії, вміння орієнтуватися й оцінювати ситуацію, уміння враховувати норми й цінності інших культур, спираючись на певні знання, вміння та навички, особистісні якості, які формуються у процесі набуття практичного досвіду в ситуаціях міжкультурних контактів.

Міжкультурна комунікація (МКК) розглядається як один із видів комунікативної діяльності, яка відбувається в міжкультурному контексті. Системний аналіз дозволяє відокремити її елементи: суб'єкт, об'єкт, процес МКК, засоби комунікації та її продукти. Суб'єктами МКК є представники різних культур; об'єктом їх взаємодії – фрагмент навколишнього світу, на який спрямовано їх спільну комунікативну діяльність; продуктом – конкретні результати діяльності з пізнання й перетворення об'єкта (нові знання, уміння, досвід здійснення МКК тощо) і психологічні зміни в особистості (мотивація, вольові якості, моральні характеристики тощо) [5, 98].

Основними «діючими» особами прямої і опосередкованої МКК є, звичайно, люди – представники іншої культури. Кожний з учасників по черзі кодує, декодує й інтерпретує інформацію, застосовуючи певний культурний код.

Передусім, форми комунікації характеризуються функціонуванням мови – вербальних засобів комунікації. Мова – це система знаків, яка призначена бути засобом людського спілкування, способом вираження самосвідомості особистості, збереження й передачі інформації від покоління до покоління. [5, 107]

Аналіз актуальних досліджень. У роботах багатьох дослідників (Л. Бахман, М. Кенел, М. Свейн та ін.) мовна компетенція є важливою складовою моделі іншомовної комунікативної компетентності.

Мовна компетенція визначається Л. Бахманом як «знання мови» і включає організаційний і прагматичний компоненти. Під організаційним учений розуміє граматичну й текстуальну компетенції, а під прагматичним – іллокутивну й соціолінгвістичну. У свою чергу, кожна з названих чотирьох компетенцій складається з дрібних структурних частин: граматична компетенція включає лексику, морфологію, синтаксис та орфографію; текстуальна складається з когезії та риторичної організації; іллокутивна компетенція включає здатність висловлювати думки та емоції, а також маніпулятивні, евристичні і творчі можливості суб'єкта іншомовного спілкування; соціолінгвістична компетенція відображає сензитивність до діалектних і стильових відмінностей мов, природність (аутентичне використання мови), розуміння культурних феноменів і риторичних фігур [12, 450].

Мета статті. Проаналізувати мовну компетенцію як складову моделі іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Інтеркультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності й

визначається як здатність адекватно і гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Той факт, що ми розглядаємо проблему іншомовної компетентності в межах вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти, дозволяє зробити таке припущення: викладач завжди виступає як представник культури тієї країни, мова якої вивчається, і вона певним чином відображається на його мовленні й мовленнєвій поведінці. Це означає, що вузівський процес вивчення іноземної мови можна частково розглядати як міжкультурне спілкування зі всіма його особливостями, оскільки мовна, соціальна і комунікативна компетенції одного з суб'єктів (викладача) завжди більш висока, ніж іншого (студента). Отже, в такому спілкуванні (звісно, частково) актуалізується поняття інтеркультурної компетенції.

Деякі вчені виокремлюють у структурі іншомовної компетентності три базових компоненти, які «відповідають» за рівень комунікативної культури: лінгвістичну, соціальну та комунікативну компетентності.

1. Лінгвістична компетентність становить систему внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови й проявляється в їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Російський психолог Б. Ф. Ломов стверджує, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність забезпечує робота з текстом, з проблемою, з ігровим завданням.

2. Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний і професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури. У такий спосіб відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта на основі традицій та ідеалів рідної культури.

3. Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Сутність комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти. На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, як правило, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто вмінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, заданих ситуацією

спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Дискурсом називається форма комунікативного змісту («що сказати» і «як сказати»), що адресується співрозмовнику, слухачеві або читачеві, і характеризується такими якостями: зв'язністю, логічністю, організацією [9, 100]. Зазначені якості дискурсу особливо помітні в писемному мовленні, а в усному більш важливі такі, як лексико-граматичний зв'язок, змістова логічність і відповідна організація висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях з іноземної мови студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи іншу ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання навколишньої дійсності, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальний кругозір тощо [7, 74].

Таким чином, іншомовна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості.

Але яких саме форм організації педагогічного процесу слід дотримуватися викладачеві при формуванні МКК? На наш погляд, більшою мірою, це всі види усного мовлення, які, так само, як і форми письмового, відіграють важливу роль у формуванні мовної компетенції студентів. Таким чином, головною метою даного процесу вважаємо формування навичок і вмінь студентів створювати самостійні висловлювання у процесі іншомовного спілкування. Для того, щоб визначити, яких характеристик усного мовлення (УМ) слід навчати студентів, необхідно враховувати специфіку ВНЗ. Специфіка студентського віку полягає якраз у тому, що він є етапом, коли відбувається якісний стрибок у володінні усним мовленням – переважають природно-вмотивовані форми мовленнєвої поведінки, розвиваються такі складні її форми, як бесіда, диспут, дискусія. УМ у нових умовах його використання представляє великі труднощі для студентів. У природній ситуації спілкування, роль якої збільшується в цей період навчання, студент, який знаходиться в екстремальних умовах спілкування – дефіцит часу, спонтанність мовлення – не вміє спрямовано логічно й послідовно розподіляти свою увагу між змістом і мовними засобами його оформлення. Монологічні повідомлення студентів за таких умов характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою і зв'язністю, низькою оцінювальністю, невиправданою стилістичною нейтральністю. Це пояснюється як складністю самого феномену – УМ, так і механізмами мовлення.

Навчання УМ у перехідний період повинно приділяти особливу увагу мотиваційно-змістовому боку іншомовного мовленнєвого спілкування студентів. Це можна створити шляхом: 1) зміни спрямованості уваги студента з мовного оформлення його монологічного висловлювання на зміст мовлення; 2) поступового зняття регламентації у відношенні вибору змісту та форми його вираження; 3) стимулювання продуктивної мовленнєво-розумової діяльності студентів на основі певної ситуації спілкування, що вміщує проблему та дає лише вихідне спонукання для монологічного висловлювання, а не служить змістовою опорою для формального відтворення закладеної в них інформації. Спостерігається також найбільш гостре протиріччя між мнемічним і логічним розвитком, коли можливості логічних перетворень засвоєного матеріалу зростають, а спроможність на довгий час запам'ятовувати та зберігати засвоєне тимчасово послаблюється. Виходячи з цього, очевидною є перевага логічно організованої активної мовленнєво-розумової діяльності [11, 132].

Ще не є характерними дискутивні види роботи, роздум та узагальнення. Проте, вже на цьому ступені збільшується питома вага «міркування», найбільш складного в розумовому плані. Оскільки це завдання вирішується на старшому ступені, то на середньому ступені готується основа розвитку вмінь продукування цієї комунікативно-мовленнєвої функції (КМФ). Студенти повинні, поряд з іншими вміннями, висловивши власне ставлення до предмета мовлення, викласти ту чи іншу подію з точки зору мовця, що є типовим для природного мовлення. Іншими словами «розповідь» ускладнюється висловлюваннями з особистісним ставленням мовця, оцінкою змісту, характеристикою дійових осіб. У таких висловлюваннях експліцитно сполучається інформація з усіх КМФ, що робить мовлення більш природним, переконливим. Але природне володіння УМ різних КМФ становить значні труднощі для студентів, подолання яких і передбачає навчання вмінь сполучати КМФ у мовленні. Отже, враховуючи вікові та психологічні особливості студентів і вивчення ними іноземною мовою нових практичних та теоретичних навчальних дисциплін, що потребують критичного мислення, ми припустили, що КМФ «міркування», яка містить елементи раніше засвоєних КМФ (опису, повідомлення, розповіді), відповідатиме як рівню підготовки студентів, так і вимогам чинної програми [12, 462]. До того ж, виходячи з характеру навчального матеріалу, важливе місце повинно відводитися саме міркуванню, через те, що оволодіння цією формою мовлення й відповідними їй мовними засобами допомагає студентам

виконувати різні завдання, пов'язані з інтерпретацією побаченого або прочитаного, виступати з повідомленнями та доповідями за тематикою курсу в різних комунікативних сферах. Безперечним є той факт, що навчальне іншомовне спілкування повинно бути взірцем реального спілкування. Поза тим, розширення об'єкту навчання УМ за рахунок різновидів монологу-міркування веде до переходу від створення на заняттях ситуацій повсякденного спілкування (так зване «спілкування першого рівня») до моделювання ситуацій другого рівня спілкування як комунікативно-пізнавальної діяльності, як обміну особистісними та соціальними цінностями [9, 58].

Висновки. Кожний урок іноземної мови – «перехрестя культур», практика міжкультурної комунікації. Кожне іноземне слово відображає інший світ культури, інше уявлення про світ, зумовлене національною свідомістю іншого народу. Специфіка навчального предмета «Іноземна мова» полягає в її міждисциплінарному, багатоцільовому, діяльнісному характері. Роль викладача при цьому вбачається у спрямуванні дискусії на формування певного висновку, прийняття оптимального рішення на основі загальнолюдських цінностей. Ділові ігри, рольові діалоги, інсценування ділових переговорів, проведення презентацій потребують прояву міжкультурної толерантності, тому їх слід активно використовувати в технологіях формування МКК [5, 340].

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Педагогические ситуации успеха / А. С. Белкин. – М. : ИП, 1993. – 158 с.
2. Донец П. Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм : автореф. дисс. … докт. филол. наук / П. Н. Донец. – Волгоград, 2004. – 40 с.
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Изучение профессиональной компетентности педагогов : методические рекомендации. – Калуга, 1994. – 39 с.
5. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Т. В. Колбіна. – Х. : ВД «ІНЖЕК». – 392 с.
6. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект / Е. И.Огарев. – СПб. : РАОИОВ, 1995. – 85 с.
7. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Е. И. Пассов. – М.,1993. – 125 с.
8. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, И. А. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Садохин А. П. Межкультурная коммуникация / А. П. Садохин. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
10. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності / І. Татаренко // Світло : науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – № 1. – С. 57.

11. Шубин Э. П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э. П. Шубин. – М. : Просвещение, 1972. – 350 с.

12. Bachman L. F. The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency / L. F. Bachman, A. S. Palmer // TESOL Guarterli. – 1982. – Vol. 16. – September. – № 3. – P. 449–465.

РЕЗЮМЕ

Алексеева М. И. Языковая компетенция как составляющая модели иноязычной коммуникативной компетентности.

В статье межкультурная коммуникация (МКК) рассматривается как один из видов коммуникативной деятельности, которая происходит в межкультурном контексте. Языковая компетенция является важной составляющей модели иноязычной коммуникативной компетентности. Языковая компетенция определяется как « знание языка « и включает организационный и прагматический компоненты. Мы рассматриваем проблему иноязычной компетентности в рамках изучения иностранного языка студентами высших учебных заведений, что позволяет сделать следующее предположение: преподаватель всегда выступает как представитель культуры той страны, язык которой изучается, и она определенным образом отражается на его речи и речевом поведении.

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, языковая компетенция, знание языка, иноязычная компетентность, иностранный язык, язык, речь.*

SUMMARY

Alekseeva M. Linguistic competence as a component of a foreign language communicative competence model.

In the article an intercultural communication (ICC) is regarded as one of the types of communicative activity that takes place in an intercultural context. In this study intercultural competence we understand as the ability to interact, and the ability to focus and to assess the situation, the ability to take into account the norms and values of other cultures, based on certain knowledge, skills, personal qualities, which are formed in the process of acquisition of practical experience in situations of intercultural contacts. System analysis allows separating such elements, as: the subject, the object, the ICC process, means of communication and it products. The subjects of the ICC are the representatives of different cultures; the object of their interaction is a fragment of the surrounding world, which is directed at their general communicative activities; the product includes specific results on cognition and transformation of the object (new knowledge, skills, experience of implementation of the ICC, etc. and psychological personality changes (motivation, strong-willed qualities, moral characteristics, etc.).

Language competence is an important element of the foreign language communicative competence model. Language competence is defined as «knowledge of language» and includes organizational and pragmatic components. We consider the problem of foreign language competence within the process of study of foreign language students at higher education institutions, it allows to make the following assumptions: teacher always acts as the representative of the culture of the country whose language is being studied, and it is definitely reflected in his speech and speech behavior.

Foreign language competence is a set of knowledge and skills that can successfully be used as a foreign language in professional activities and for self-education and self-identity. Every language lesson is the «Crossroads of Cultures», the practice of cross-cultural communication. Every foreign word reflects different world cultures, different view of the world, is driven by national consciousness of people. Specificity of the school subject «Foreign

Language» is its interdisciplinary, multiple, active character. The role of the teacher in this case is seen in guiding discussions on forming a definite conclusion, making optimal decisions based on human values. Business games, role-playing dialogues staging, business meetings, and presentations require manifestation of intercultural tolerance and should be actively used in forming technology of ICC.

***Key words**: intercultural communication, language competence, language skills, foreign language competence, foreign language, language, speech.*

УДК 613. 955 : 612. 821

Л. М. Басанець, О. І. Іванова, В. В. Проценко, К. І. Єрофєєва, *
Ю. І. Свідлов **
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*
Державний ліцей-інтернат з посиленою
військово-фізичною підготовкою
«Кадетський корпус» ім. І. Г. Харитоненка **

ВПЛИВ ФАКТОРІВ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК І ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН УЧНІВ КАДЕТСЬКОГО КОРПУСУ

У статті представлено результати дослідження морфофункціональних і психофізіологічних показників учнів кадетського корпусу на початку першого та другого року навчання. Виявлено позитивні тенденції у фізичному розвитку й функціональному становленні організму кадетів у динаміці навчання, а також встановлено суттєве підвищення продуктивності їх розумової діяльності, що свідчить про створення оптимальних умов навчального середовища в даному освітньому закладі.

***Ключові слова**: учні кадетського корпусу, соматометричні й фізіометричні показники, розумова працездатність, психоемоційний стан.*

Постановка проблеми. Останнім часом особливої уваги заслуговує вивчення впливу на процеси росту й розвитку дитячого організму факторів навчального середовища та їх ролі у формуванні здоров’я дітей і підлітків. Це пов’язано зі специфікою організації навчально-виховного процесу в закладах нового типу (ліцеї, гімназії, коледжі), де основними факторами ризику виникнення донозологічних станів організму виступають інтенсифікація і профілізація навчання, зростання інформаційних навантажень, збільшення статичного та зменшення динамічного компонентів тощо [2, 7]. Ураховуючи, що учнівський контингент цих навчальних закладів складають діти підліткового віку, організм яких характеризується підвищеною чутливістю до впливу будь-яких факторів навколишнього середовища, в тому числі й навчального, загальний внесок якого у формування здоров’я підлітків достатньо вагомий [4; 6; 8],

виявилося доцільним з'ясувати як впливає комплекс факторів навчального середовища в кадетському корпусі, що належить до навчальних закладів інтернатного типу, на фізичний розвиток і психофункціональний стан учнів протягом усього періоду навчання.

Метою даної роботи стало проведення порівняльного аналізу показників фізичного і психофункціонального розвитку учнів кадетського корпусу в динаміці навчання.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилося на базі державного ліцею-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» ім. І. Г. Харитоненка. Обстежені хлопці-підлітки 13–15-річного віку (перший рік навчання) з подальшим моніторингом їх фізичного та психофункціонального розвитку (підлітки 14–16-річного віку) на другому році навчання – разом 60 осіб. Порівнювались соматометричні і фізіометричні показники (довжина й маса тіла, ЧСС, АТ, м'язова сила), а також психофункціональні характеристики (кількісні і якісні показники розумової діяльності, психоемоційний стан), визначені на початку першого й другого року навчання в даному навчальному закладі. Дослідження проводилося за загальноприйнятими методиками антропометричного й функціонального обстеження та психофізіологічного тестування. Для оцінки рівня фізичного розвитку і психофункціонального стану обстежених були використані регіональні таблиці фізичного розвитку дітей і підлітків [9] та існуючі методичні рекомендації до психофізіологічних досліджень [3, 5]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

За даними антропометричного обстеження підлітків, проведеного на початку першого (2012–2013 н.р.) і другого (2013–2014 н.р.) року їх навчання в кадетському корпусі, виявлено збільшення довжини і маси тіла обстежених, що відображує закономірні процеси росту й розвитку організму. Загалом середньогрупові соматометричні показники хлопців-підлітків знаходились у межах існуючих регіональних стандартів фізичного розвитку (табл. 1). Максимальні прирости довжини й маси тіла дітей спостерігались у період від 13 до 15 років, що характерно для підліткового віку (пубертатний стрибок). Розподіл учнів за рівнем їх фізичного розвитку (на основі індивідуальних показників довжини тіла) за період дослідження дещо змінився: збільшилася кількість дітей із середнім рівнем розвитку (з 68,3% до 73,3%) за рахунок зменшення числа дітей з високим рівнем і рівнем розвитку вище середнього. Слід звернути увагу на те, що за цей період збільшилася чисельність дітей з гармонійним розвитком (з 76,7% до 83,3%), тоді як осіб з дефіцитом маси тіла серед обстежених підлітків стало

майже вдвічі менше (6,7% проти 11,7%). Це підтверджується і даними розрахунку індексу маси тіла (ІМТ = маса тіла, кг / довжина тіла, $м^2$). Так, число осіб з масою тіла, що вважається оптимальною за показником ІМТ, збільшилось майже у 1,5 рази – з 43,3% до 61,7%, а кількість дітей з дефіцитом маси тіла (ІМТ < 18,5 кг / $м^2$) зменшилась втричі – з 31,7% до 10,0%. Загалом, результати антропометричного обстеження кадетів свідчать про позитивні зміни в рівні їх фізичного розвитку та його гармонійності за час перебування в специфічних умовах навчального закладу інтернатного типу.

Визначення функціональних параметрів серцево-судинної системи (ЧСС, АТ) на початку першого і другого року навчання показало, що протягом періоду обстеження ці показники залишилися майже без змін, у межах вікової фізіологічної норми. Це стосується також і адаптаційного потенціалу, розрахованого на основі соматометричних показників і функціональних характеристик серцево-судинної системи. Резервні можливості дихальної системи вихованців кадетського корпусу, які оцінювались за величиною життєвої ємності легень (ЖЄЛ) суттєво підвищилися: ЖЄЛ збільшилася в середньому на 400 мл ($p < 0,05$). Крім того, за даними кистьової динамометрії виявлено і достовірне збільшення абсолютної м’язової сили підлітків за період дослідження – у середньому на 7–8 кг (табл. 1). Аналіз індивідуальних показників дихальної та м’язової систем обстежених, на основі яких розраховувалися життєвий індекс (ЖІ = ЖЄЛ, мл / маса тіла, кг) і силовий індекс (СІ = абс. м’язова сила, кг / маса тіла, кг), дозволив виявити збільшення на початку другого року навчання чисельності кадетів із показниками ЖІ і СІ, які відповідали віковій фізіологічній нормі – з 16,7% до 21,7% і з 20,0% до 46,7% відповідно. Ці зміни функціональних показників дихальної та м’язової систем, можливо, обумовлені збільшенням фізичних навантажень у навчально-виховному процесі, що передбачається вимогами навчального закладу з посиленою військово-фізичною підготовкою.

Для визначення характеру впливу комплексу факторів навчального середовища на організм підлітків, які навчаються в специфічних умовах закладу інтернатного типу, поряд з показниками морфофункціонального розвитку досліджувались і показники, які дають можливість оцінити психофункціональний потенціал учнів і його зміни в динаміці навчання, а також ефективність їх розумової діяльності і психоемоційний стан.

Таблиця 1

Морфофункціональні показники учнів кадетського корпусу в динаміці навчання

Показники	Початок першого року навчання			Початок другого року навчання		
	13 років n = 13	14 років n = 40	15 років n = 7	14 років n = 13	15 років n = 40	16 років n = 7
Зріст, см	160,0 ± 3,03	164,6 ± 1,22	170,3 ± 3,18	166,2 ± 2,83	170,4 * ± 1,14	175,1 ± 3,33
Вага, кг	52,3 ± 3,27	55,6 ± 1,49	54,4 ± 3,50	59,1 ± 3,07	61,4 * ± 1,48	63,3 ± 3,03
ЧСС, уд./хв..	70,5 ± 1,39	71,9 ± 0,92	73,1 ± 1,39	69,6 ± 0,94	70,4 ± 0,79	70,1 ± 1,88
$АТ_{сист.}$, мм рт.ст.	113,9 ± 1,86	115,9 ± 1,02	111,3 ± 3,13	114,9 ± 1,79	115,4 ± 1,04	112,9 ± 2,47
$АТ_{діаст.}$, мм рт.ст.	64,0 ± 0,98	64,8 ± 0,72	65,6 ± 1,15	66,3 ± 0,89	65,1 ± 0,55	66,1 ± 1,34
АП, ум. од.	1,82 ± 0,03	1,88 ± 0,03	1,78 ± 0,02	1,87 ± 0,04	1,87 ± 0,02	1,83 ± 0,02
ЖЄЛ, мл	2441 ± 145,7	2702 ± 94,1	2743 ± 119,2	2850 * ± 145,3	3101 * ± 100,8	3342 * ± 128,8
М'язова сила пр. кисті, кг	23,4 ± 1,48	28,1 ± 0,95	32,4 ± 2,98	32,7 * ± 2,12	36,4 * ± 1,05	38,0 ± 2,98
М'язова сила лів. кисті, кг	21,4 ± 1,73	25,3 ± 1,06	30,3 ± 2,10	28,4 * ± 2,08	32,3 * ± 1,14	35,3 ± 2,89

Примітки: * – достовірна різниця між показниками на початку першого і другого року навчання

Результати порівняльного аналізу середньогрупових даних психофізіологічного тестування, проведеного на початку першого і другого року навчання, показали достовірне підвищення кількісних і якісних характеристик розумової роботи учнів під час виконання тестових завдань, що, в свою чергу, визначило й достовірне збільшення інтегрального показника продуктивності розумової діяльності (табл. 2). Поряд з цим доцільно було з'ясувати шляхи досягнення позитивної динаміки психофункціональних характеристик на основі аналізу індивідуального стилю розумової діяльності кожного вихованця інтернату. Виявлено, що за період дослідження кількість осіб з високими швидкісно-якісними показниками розумової роботи збільшилась у 1,5 рази – з 26,7% до 41,7%. До того ж, у 3,5 рази зменшилася чисельність учнів, що мали високі

швидкісні й низькі якісні характеристики роботи, тобто зміни в індивідуальному стилі розумової діяльності кадетів свідчать про тенденції до підвищення якості їх розумової роботи. Це підтверджується й середньогруповими показниками: загальна кількість помилок, допущених учнями в процесі виконання тестових завдань, зменшилася на 43,8%, а при виконанні складної частини завдань (з диференціюванням умовних сигналів) – на 45,4% (табл. 2).

Таблиця 2

Психофункціональні показники учнів кадетського корпусу в динаміці навчання

Показники	Початок першого року навчання	Початок другого року навчання
$P_{заг}$	497,8 ± 11,0	601,6 ± 16,8 *
P_2	181,3 ± 5,40	238,4 ± 10,4 *
n/500	1,71 ± 0,42	3,21 ± 0,29 *
n_2/200	3,81 ± 0,35	2,08 ± 0,19 *
Q	44,7 ± 0,97	57,2 ± 1,36 *

Примітки:

1. $P_{заг}$ – загальна кількість проглянутих знаків;

P_2 – кількість проглянутих знаків у II завданні з диференціюванням;

n/500 – кількість помилок на 500 проглянутих знаків;

n_2/200 – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у II завданні;

Q – загальна продуктивність розумової діяльності;

2. * – достовірна різниця між показниками на початку першого і другого року навчання.

Достатньо об’єктивною якісною характеристикою впливу умов навчального середовища на організм учнів вважається їх емоційний стан, оскільки будь-яка діяльність у будь-якому оточенні супроводжується вираженим психоемоційним компонентом, який значною мірою впливає на продуктивність цієї діяльності. Перш за все, це стосується навчальних закладів інтернатного типу, які відрізняються від загальноосвітніх закладів особливою специфікою, оскільки вихованці таких закладів постійно перебувають в обмеженому територіальному просторі, в певному мікросоціальному оточенні, під постійним педагогічним контролем і повинні чітко дотримуватися правил внутрішнього розпорядку, що є обов’язковою умовою даного навчального закладу. Це вимагає значних зусиль у вихованців для самоконтролю власної поведінки, що може супроводжуватися підвищеним рівнем їх тривожності, надмірним психоемоційним напруженням і станом дискомфорту [1].

Визначення рівня емоційності учнів кадетського корпусу на початку першого і другого року навчання дозволило виявити збільшення чисельності осіб з урівноваженим психоемоційним станом з 15,0% до 31,7%, тоді як негативний емоційний стан на початку другого року навчання мали 15,0% осіб, що майже вдвічі менше, ніж на початку першого року навчання (26,7%). Це свідчить про відсутність ознак психоемоційного напруження в більшості вихованців кадетського корпусу в процесі їх навчання.

Висновки. Отже, результати дослідження морфофункціональних і психофізіологічних показників хлопців-підлітків, які навчаються в навчальному закладі інтернатного типу (кадетський корпус) дозволили дійти висновку, що учні даного закладу перебувають у достатньо сприятливих умовах навчального середовища у відповідності з їх функціональними можливостями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гозак С. В. Вплив рівня тривожності на працездатність учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів / С. В. Гозак, Н. О. Людвиченко // Медико-екологічні та соціально-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні : матеріали. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 10–11 вересня 2009 р.). – К., 2009. – С. 87–90.

2. Жилина Е. А. Воспитанники кадетского корпуса и их проблемы / Е. А. Жилина, М. В. Соколова, В. Н. Шестакова, В. А. Доскин // Гигиена детей и подростков: история и современность (проблемы и пути решения) : материалы Всерос. научн.-практ. конф. с международным участием (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М. : Издатель Научный центр здоровья детей РАМН, 2009. – С. 156–157.

3. Менделеева О. И. Диагностика эмоционального состояния школьников методом цветописи / О. И. Менделеева // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков : сб. трудов ; под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова. – М., 1981. – С. 101–106.

4. Меркулова Т. В. Вплив санітарно-гігієнічних факторів на стан здоров'я школярів загальноосвітніх закладів Харківської області / Т. В. Меркулова, Т. Б. Єфімова, Г. В. Гуторова // Медико-екологічні та соціально-гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в Україні : матеріали. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (Київ, 10–11 вересня 2009 р.). – К., 2009. – С. 212–216.

5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / под ред. М. В. Антроповой, В. И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.

6. Пивоваров Ю. П. Гигиена и основы экологии человека / Ю. П. Пивоваров, В. В. Королик, Л. С. Зиневич. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 512 с.

7. Полька Н. С. Проблеми збереження довкілля і здоров'я нації у матеріалах XV з'їзду гігієністів України / Н. С. Полька, В. І. Федоренко, Б. А. Пластунов // Довкілля та здоров'я. – 2013. – № 2 (65). – С. 68–79.

8. Полька Н. С. Особливості режиму дня учнів старшого шкільного віку / Н. С. Полька, Н. Я. Яцковська, А. Г. Платонова [та ін.] // Довкілля та здоров'я. – 2013. – № 2 (65). – С. 30–35.

9. Фізичний розвиток дітей різних регіонів України. – К. : КІМО, 2003. – Вип. 2. – 230 с.

РЕЗЮМЕ

Басанец Л. М., Иванова О. И., Проценко В. В., Ерофеева К. И., Свидлов Ю. И. Влияние факторов учебной среды на физическое развитие и психофункциональное состояние учащихся кадетского корпуса.

В статье представлены результаты исследования морфофункциональных и психофизиологических показателей учащихся кадетского корпуса в начале первого и второго года обучения. Выявлены позитивные тенденции в физическом развитии и функциональном становлении организма кадетов в динамике обучения, а также установлено существенное повышение продуктивности их умственной деятельности, что свидетельствует о создании оптимальных условий учебной среды в данном образовательном учреждении.

Ключевые слова: *учащиеся кадетского корпуса, соматометрические и физиометрические показатели, умственная работоспособность, психоэмоциональное состояние.*

SUMMARY

Basanets L., Ivanova O., Protsenko V., Yerofeyeva K., Svidlov Yu. The influence of the factors of educational environment on the physical development and psychofunctional state of the military school students.

The article presents the results of morphofunctional and psychophysiological studies of the military school students at the beginning of the first and the second years of studies. The aim of the work was to determine the effect of the complex of the educational factors on the physical development and functional formation of the male teenagers' body. The children of 13-15 years were examined and our investigation dealt with somatometric (length and weight) and physiometric indicators of cardiovascular, respiratory and muscular systems. To evaluate the effectiveness of the students' mental activity, there was conducted a psychophysiological testing. On the basis of this testing we received the results of the speed and quality of mental work and its general efficiency. Moreover we determined the level of emotional response of teenagers to the specific educational conditions.

The results of anthropometric investigation of children show a regular increase in the indicators of height and weight at the age from 13 to 15 years which is caused by pubertal race. In general, the results of the physical development of teenagers of all age groups correspond to the local standards. The increase in the results of the balance in development can be marked by reducing the number of children with underweight. Functional results of the cardiovascular system during the observation period generally correspond to the physical age norm. Reserve capacities of the respiratory and muscular systems of the military school students have substantially increased. This is probably due to an increase in physical activity and loads which are provided by educational programs. The adaptive capabilities of students, measured by the adaptive potential are satisfactory. The results of the psycho-physiological testing showed a great rise in speed and quality characteristics of mental activity, which has provided a significant increase in the integral indicator of productivity of their mental work. There was marked the positive dynamics in psycho-emotional state of the military scholars, which characterizes their positive response to the specific conditions of the educational environment.

Summarizing everything it is important to say that the results of our investigation indicate the creation of the optimal conditions in the educational establishment for the realization of objectives in the educational process in accordance with the functional capabilities of students.

Key words: *students of the Military School, somatometric and physiometric indicators, mental activity, psycho-emotional state.*

УДК 373.5.091.26:004.9

С. О. Науменко
Інститут педагогіки НАПН України

ОПРАЦЮВАННЯ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУВАННЯ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ТАБЛИЦЬ MICROSOFT EXCEL

У статті розкрито зміст поняття «система завдань у тестовій формі»; коротко схарактеризовано чотири види систем завдань у тестовій формі (ланцюгова, тематична, текстова, ситуаційна); наведено приклад авторської ланцюгової системи завдань у тестовій формі. На основі авторської ланцюгової системи завдань у тестовій формі покроково описано процедуру опрацювання та інтерпретації результатів тестування засобами електронних таблиць Microsoft Excel.

Ключові слова: *система завдань у тестовій формі, ланцюгова система завдань у тестовій формі, матриця результатів тесту, гістограма частот.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти широко застосовуються тестові технології (тести). Їх використовують для визначення рівнів навчальних досягнень і рівнів компетентностей учнів та студентів. Проте тестування передбачає не тільки підрахунок індивідуальних балів тестованих (учнів, студентів) (опрацювання даних), а й інтерпретацію результатів тестування математично-статистичними методами. Цими методами перевіряють відповідність тестових завдань показникам їх якості (надійність, валідність тощо), що забезпечує об’єктивний характер оцінювання, порівнянність результатів і можливість повторного оцінювання.

Поряд із тестами використовуються системи завдань у тестовій формі, які зовні дуже схожі на тести, проте мають свої особливості.

Аналіз актуальних досліджень. Методику створення тестів, опрацювання й оцінювання результатів тестування висвітлено в працях О. Адаменко; Т. Баєвої, С. Бекасової, В. Чистякова; Н. Е. Гронлунда; Н. Єфремової; Л. Паращенко, В. Леонського, Г. Леонської; Н. Самилкиної та ін. Процедуру опрацювання й інтерпретації результатів тестування засобами електронних таблиць Microsoft Excel описано в працях Л. Кухар, В. Сергієнка [5]; Л. Ярощук [9] та ін. Над створенням і використанням систем завдань у тестовій формі працювали В. Аванесов [1; 2; 3]; С. Альмухамбетова, К. Нуртаєва [4]; М. Олійник, Ю. Романенко [6]; Л. Плетньова [7], М. Шабарова [8]. Ці дослідники розробили авторські системи завдань у тестовій формі з англійської та української мов, молекулярної біології і генетики та експериментально перевірили їх ефективність.

Мета статті – на основі авторської ланцюгової системи завдань у тестовій формі покроково описати процедуру опрацювання та інтерпретації результатів тестування засобами електронних таблиць Microsoft Excel.

Виклад основного матеріалу. Поняття «система завдань у тестовій формі» в науковий обіг увів В. Аванесов. У своїх працях «Композиція тестових завдань» (2002) [1], «Теорія та методика педагогічних вимірювань» [2], «Форма тестових завдань» (2005) [3] він дав визначення цього поняття, виокремив їх чотири види й розробив авторські системи завдань у тестовій формі з різних предметів (малювання, музики, медицини, російської мови тощо) для учнів і студентів.

За В. Аванесовим, ***система завдань у тестовій формі*** – це «змістова система, що охоплює взаємопов'язані елементи знань» [3, 71]. На відміну від тестів, у системах завдань вірогідність правильної відповіді на наступне завдання може залежати від вірогідності правильної відповіді на попереднє завдання.

В. Аванесов виділив чотири види систем завдань у тестовій формі: ланцюгову, тематичну, текстову й ситуаційну [3, 71].

Ланцюгова система завдань у тестовій формі являє собою систему завдань, у якій відповідь на наступне завдання обов'язково залежить від правильної відповіді на попереднє. Тобто завдання в цій системі перебувають у ланцюговій залежності. Якщо тестований помилився, відповідаючи на перше завдання системи, то його відповіді будуть неправильними і на всі інші завдання цієї системи. Адже в завданнях ланцюгової системи в змісті наступних завдань не повинно бути натяку на правильні відповіді в попередніх завданнях.

Тематична система завдань у тестовій формі створюється для контролю навчальних досягнень тестованих у межах однієї теми. Назва теми пишеться перед системою завдань, точніше – перед інструкцією.

Текстова система завдань у тестовій формі являє собою систему завдань відкритої форми, створену для контролю навчальних досягнень тестованих на основі навчального тексту. Тестовані вставляють у текст слова, яких не вистачає за змістом. В. Аванесов стверджує, що будь-який текстовий фрагмент можна перетворити на текстову систему завдань у тестовій формі.

Ситуаційна система завдань у тестовій формі – це педагогічно перероблений фрагмент професійної діяльності фахівця, розроблений для перевірки знань і вмінь тестованих діяти в практичних, екстремальних та

інших ситуаціях. Наприклад, для проведення автоматизованого контролю знань з французької мови.

Авторська ланцюгова система завдань у тестовій формі складається з п'яти завдань. За формою ці завдання розподіляються таким чином: завдання № 1, 4 і 5 – з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів; завдання № 2 – з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів; завдання № 3 – «завдання-доповнення». Завдання охоплюють матеріал з тем «Географічні координати» і «Біосфера» (ґрунти), що вивчається на уроках географії в 6 класі, і матеріал про материки, який вивчається на уроках географії в 7 класі.

Авторська ланцюгова система завдань у тестовій формі

1. На якому материку є точка з координатами 25^0 пд. ш., 70^0 зх. д.? Обведіть літеру з правильною відповіддю.

а) Австралія;
б) Азія;
в) Америка;
г) Антарктида;
д) Африка;
е) Євразія;
ж) Європа;
з) Північна Америка;
и) Південна Америка.

2. У яких природних зонах розташований цей материк? Обведіть літери з правильними відповідями.

а) зона екваторіальних вологих лісів;
б) зона саван і рідколісся;
в) зона напівпустель і пустель;
г) степова зона;
д) лісостепова зона;
е) зона широколистяних лісів;
ж) зона мішаних лісів;
з) зона хвойних лісів (тайги);
и) зона лісотундри;
к) зона тундри;
л) зона арктичних пустель.

3. Представників рослинного і тваринного світу однієї з природних зон цього материка зображено на поданих малюнках.

Це зона

(Допишіть речення.)

4. Які ґрунти поширені в цій природній зоні? Обведіть літеру з правильною відповіддю.

а) арктичні;

б) тундрові глеєві;

в) підзолисті;

г) чорноземи;

д) каштанові;

е) сіро-бурі пустельні;

ж) червоноземи.

5. Яка найхарактерніша ознака цих ґрунтів? Обведіть літеру з правильною відповіддю.

а) добра родючість;

б) середня родючість;

в) низька родючість.

Процедура опрацювання та інтерпретації результатів тестування, у тому числі ланцюгової системи завдань у тестовій формі, засобами електронних таблиць Microsoft Excel охоплює кілька кроків.

Крок 1. *Формування матриці результатів тесту.*

Авторська ланцюгова система завдань у тестовій формі складається з п’яти завдань. Вона була апробована на 115 учнях 7 класу.

Результати відповідей тестованих (у нашому випадку – учнів) на завдання системи, що оцінюються за дихотомічною шкалою (за кожну правильну відповідь тестований (учень) отримує 1 бал, а за неправильну або відсутню відповідь – 0 балів), вводимо в таблицю Microsoft Excel. За результатами відповідей формується матриця результатів тесту (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця результатів тесту

Номер тестованого	**Номер завдання і бали за його виконання**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
1	1	1	1	0	0
2	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
3	1	1	1	0	0
4	0	0	0	0	1
…	…	…	…	…	…
114	1	1	1	1	0
115	1	0	0	0	0

Крок 2. *Перетворення матриці результатів тесту.*

З матриці результатів тесту вилучаємо рядки і стовпчики, які містять лише нулі та одиниці. У стовпчиках зазначено кількість правильних відповідей на кожне завдання, у рядках – індивідуальні бали тестованих.

Це робиться тому, що завдання, яке виконали усі учні (отримали по 1 балу й у стовпчику тільки одиниці) або не виконали всі учні (отримали по 0 балів й у стовпчику тільки нулі), не дає можливість оцінити навчальні досягнення тестованих (воно є не тестованим) і вилучається з матриці результатів. Адже учасники тестування відповіли на це завдання однаково (правильно або неправильно): між ними немає варіації.

Стосовно індивідуальних балів тестованих, то, якщо учень виконав правильно всі завдання тесту (і отримав усі одиниці: по 1 балу за кожне завдання) або не виконав жодного завдання тесту (отримав усі нулі: по 0 балів за кожне завдання), дані цього учня теж вилучаються з матриці результатів тестування. Адже запропонований тест не дає можливості виявити рівень навчальних досягнень цього учня. Для виявлення рівня його навчальних досягнень тест необхідно або ускладнити (якщо учень виконав усі завдання тесту), додавши складніші завдання, які, напевно, будуть неправильно виконані всіма тестованими, або полегшити (якщо учень не виконав усіх завдань тесту), додавши легкі завдання, що їх, напевно, правильно виконають більшість тестованих у групі.

Після видалення з матриці рядків і стовпчиків, які містять лише нулі та одиниці, формується нова матриця результатів тесту.

У нашому випадку з матриці результатів тесту ми не вилучаємо жодного завдання (у нас немає завдань, виконаних або не виконаних усіма тестованими), а вилучаємо відповіді 27 учнів, з яких 22 учня не виконали правильно жодного завдання ланцюгової системи і 5 учнів правильно виконали всі завдання (табл. 2).

Таблиця 2

Кількість учнів, що отримали той чи інший бал за виконання ланцюгової системи завдань у тестовій формі

	Бали						Загальна кількість учнів
	0	1	2	3	4	5	
Кількість учнів, що отримали цей бал	**22**	12	28	27	21	**5**	115

Показник учнів, які не справилися з жодним завданням даної системи і не отримали жодного балу (22 особи), є надто високим (19%), і це зумовлено специфікою даної системи завдань. Адже в ланцюговій

системі завдань у тестовій формі завдання перебувають у залежності одне від одного: відповідь на наступне завдання залежить від правильної відповіді на попереднє.

До оновленої матриці результатів ланцюгової системи завдань у тестовій формі увійшли відповіді 88 учнів.

Крок 3. *Підрахунок індивідуальних балів тестованих та кількості правильних відповідей на кожне завдання тесту.*

У матриці результатів тесту підраховуємо індивідуальні бали кожного тестованого, підсумовуючи всі бали, отримані ним за виконання завдань тесту, та кількість правильних відповідей на кожне завдання тесту (табл. 3).

Таблиця 3

Матриця результатів тесту

Номер тестованого	**Номер завдання і бали за його виконання**					**Сумарні індивідуальні бали тестованого**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
1	1	1	1	0	0	3
2	1	1	1	0	0	3
3	0	0	0	0	1	1
…	…	…	…	…	…	…
87	1	1	1	1	0	4
88	1	0	0	0	0	1
Кількість правильних відповідей	87	74	49	21	3	

Крок 4. *Упорядкування матриці результатів.*

Значення індивідуальних балів тестованих розміщуємо в таблиці за їх зростанням (табл. 4).

Таблиця 4

Упорядкована матриця результатів тесту

Номер тестованого	**Номер завдання і бали за його виконання**					**Сумарні індивідуальні бали тестованого**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
3	1	0	0	0	0	1
5	1	0	0	0	0	1
9	1	0	0	0	0	1
…	…	…	…	…	…	…
85	1	1	1	1	0	4
87	1	1	1	1	0	4
Кількість правильних відповідей	87	74	49	21	3	

Для реалізації зазначеного кроку виділяємо комірки, які містять номери тестованих, матрицю результатів та індивідуальні бали. Потім у меню «Дані» вибираємо команду «Сортування». У цьому діалоговому вікні обираємо: «стовпець» для сортування (у нашому випадку – стовпець «Індивідуальні бали тестованого»); «сортування» – «за значенням»; «порядок» – «за зростанням» і програма автоматично розміщує значення індивідуальних балів за зростанням.

Крок 5. *Графічне представлення даних.*

За допомогою статистичної функції «Частота» підраховуємо частоту одержаних балів (кількість учнів, що отримали той чи інший бал) (табл. 5) і за цими даними будуємо гістограму частот розподілу балів (рис. 1).

Таблиця 5

Частота одержаних балів

Бали	1	2	3	4
Частота	10	30	28	20

Рис. 1. Гістограма частот розподілу балів за виконання ланцюгової системи завдань у тестовій формі

На основі аналізу нашої гістограми частот розподілу балів (див. рис. 1) можна зробити висновок, що ланцюгова система завдань у тестовій формі є складною, бо гістограма частот не пропорційна: вона має зміщення в лівий бік. Проте саме в цьому і полягає специфіка даної системи (складність системи зумовлена ланцюговою залежністю завдань).

Крок 6. *Визначення вибіркових характеристик результатів.*

За кількістю неправильних відповідей на кожне завдання тесту обчислюємо складність кожного завдання (кількість неправильних

відповідей на кожне завдання тесту, ділимо на кількість тестованих) (див. табл. 6) і будуємо графік складності завдань (рис. 2).

Таблиця 6

Кількість правильних і неправильних відповідей на кожне завдання ланцюгової системи завдань у тестовій формі, складність завдань

	Номер завдань					Кількість тестованих
	1	2	3	4	5	
Кількість правильних відповідей на кожне завдання	87	74	49	21	3	88
Кількість неправильних відповідей на кожне завдання	1	14	39	67	85	
Складність завдання	0,011364	0,159091	0,443182	0,761364	0,965909	

Рис. 2. Графік складності завдань
(Ланцюгова система завдань у тестовій формі)

З графіка (рис. 2) видно, що кожне наступне завдання є складнішим. Це є специфікою даної системи завдань.

У звичайному тесті завдання № 1, 2 і 5, які є найскладнішими й найлегшими, треба було б вилучити. (З тестів вилучаються завдання зі складністю понад 0,9 і меншою ніж 0,2). Адже завдання № 1 і 2 виконали майже всі тестовані (вони легкі), а із завданням № 5 не справилися майже всі тестовані (воно важке). Проте, зважаючи на специфіку нашої системи, ми їх залишаємо.

За допомогою «Пакета аналізу» Excel визначаємо такі характеристики ланцюгової системи завдань у тестовій формі: а) середнє

значення = 2,66; б) стандартна похибка = 0,102; в) мода = 2; г) медіана = 3; д) стандартне відхилення вибірки = 0,96; е) дисперсія = 0,92; ж) асиметрія = -0,066; з) ексцес = -0,96; и) інтервал = 3; к) мінімум =1; л) максимум = 4; м) рахунок = 88.

Обчислюємо абсолютні частоти («частоти», див. табл. 5), відносні частоти (абсолютна частота, поділена на кількість тестованих), нормальний розподіл (функція «НОРМРАСП») (табл. 7) і за цими даними будуємо графік відносних частот і нормального розподілу (рис. 3).

Таблиця 7

Вибіркові характеристики результатів ланцюгової системи завдань у тестовій формі: абсолютні й відносні частоти, нормальний розподіл

Бали	Абсолютні частоти («частоти»)	Відносні частоти	Нормальний розподіл
1	10	0,113636	0,09287
2	30	0,340909	0,328751
3	28	0,318182	0,391038
4	20	0,227273	0,15629
	Сума = 88		

Рис. 3. Графік відносних частот і нормального розподілу (Ланцюгова система завдань у тестовій формі)

На основі обчислених даних можна зробити певні узагальнення.

До матриці результатів ланцюгової системи завдань у тестовій формі увійшли відповіді 88 учнів (*рахунок = 88*). Вибірка була більш-менш однорідною (*графік відносних частот нашої вибірки майже збігається з графіком нормального розподілу).* Ланцюгова система завдань у тестовій формі оцінювалася від 0 до 5 балів. Індивідуальні бали учнів розподілилися таким чином: мінімальне значення – 1 бал (*мінімум =1*), максимальне значення – 4 бали (*максимум = 4*), середнє значення – 2,66 бала (*середнє*

значення = 2,66). Похибка вимірювань – 0,102 бала (*стандартна похибка = 0,102*). Найбільша кількість учнів отримала по 2 бали (*мода = 2*). Кількість учнів, які отримали від 0 до 3 балів така сама, як і кількість учнів, що отримали від 3 до 5 балів (*медіана = 3*). Індивідуальні бали учнів порівняно із середнім балом відхиляються майже на 1 бал (на 0,96) (*стандартне відхилення вибірки = 0,96*). Індивідуальні бали учнів не дуже відрізняються один від одного (*ексцес = -0,96,* ексцес середній від'ємний, крива плосковершинна). Наша ланцюгова система завдань у тестовій формі досить добре розроблена, проте є заважкою (*асиметрія = -0,066,* асиметрія від'ємна і незначна (A_S < ±0,25 – незначна асиметрія). Щоб поліпшити нашу систему завдань, доцільно додати легші завдання.

Висновки. Опрацювання та інтерпретація результатів тестування, у тому числі засобами електронних таблиць Microsoft Excel, дає можливість проаналізувати тест стосовно показників його якості, зокрема, щодо його складності, виявити недоліки створеного тесту, що допоможе в його вдосконаленні. Так, опрацювання результатів авторської ланцюгової системи завдань у тестовій формі свідчить, що ця система завдань є досить складною, проте ця складність зумовлена специфікою даної системи завдань. Адже завдання в ній перебувають у ланцюговій залежності: правильна відповідь на наступне завдання залежить від правильної відповіді на попереднє завдання.

Описана процедура опрацювання та інтерпретації результатів тестування є не зовсім повною, адже вона може включати ще кілька кроків. На нашу думку, повну процедуру опрацювання результатів тестування можуть виконувати лише фахівці в галузі тестових технологій, а описану в цій статті процедуру – усі бажаючі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : учебная книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студ. и аспирантов пед. вузов / В. С. Аванесов. – 3-е изд., доп. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.

2. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений [Электронный ресурс] / В. С. Аванесов. – Режим доступа :
http://testolog.narod.ru/Theory.html .

3. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий : учеб. пособ. для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей / В. С. Аванесов. – [2 изд., перераб. и расширенное]. – М. : Центр тестирования, 2005. – 156 с.

4. Альмухамбетова С. К. Задания в тестовой форме по молекулярной биологии и генетике [Электронный ресурс] : статья / С. К. Альмухамбетова, К. С. Нуртаева ; Казахский Национальный медицинский университет имени С. Д. Асфендиярова. – Режим доступа :
http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Biologia/64394.doc.htm.

5. Кухар Л. О. Конструювання тестів. Курс лекцій : навч. посіб. / Л. О. Кухар, В. П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.

6. Олійник М. М. Навчальний посібник зі спецкурсу «Тест як інструмент кількісної діагностики рівня знань в сучасних технологіях навчання» (для студ. пед. спеціальностей та викладачів) / М. М. Олійник, Ю. А. Романенко. – Донецьк : ДонНУ, 2001. – 84 с.

7. Плетньова Л. В. Ланцюгові системи завдань у тестовій формі на уроках української мови [Електронний ресурс] : матеріали семінару «Створення якісного тесту з української мови та літератури для оцінювання навчальних досягнень учнів» у дистанційному форматі ІППО КУ імені Бориса Грінченка (квітень 2010 р.) / Лариса Володимирівна Плетньова. – Режим доступу :

http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q.

8. Шабарова М. Г. Системы заданий в тестовой форме как средство организации познавательной деятельности учащихся (на примере английского языка) [Електронный ресурс] : стаття / Шабарова М. Г. ; Курский государственный университет. – Режим доступа :

http://scientific-notes.ru/pdf/st20.pdf.

9. Ярощук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : [навч. посіб.] / Л. Г. Ярощук. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Науменко С. А. Обработка и интерпретация результатов тестирования средствами электронных таблиц Microsoft Excel.

В статье раскрыто содержание понятия «система заданий в тестовой форме»; кратко охарактеризованы четыре вида систем заданий в тестовой форме (цепная, тематическая, текстовая, ситуационная); приведен пример авторской цепной системы заданий в тестовой форме.

На основе авторской цепной системы заданий в тестовой форме пошагово описана процедура обработки и интерпретации результатов тестирования средствами электронных таблиц Microsoft Excel.

Ключевые слова: *система заданий в тестовой форме, цепная система заданий в тестовой форме, матрица результатов теста, гистограмма частот.*

SUMMARY

Naumenko S. Processing and interpretation of the test results by means of Microsoft Excel spreadsheets.

The article reveals the concept of the «tasks system in test form» where is shown the difference of the tasks system in test form from the test. Thus, unlike the tests, in the system of tasks the probability of correct answers on the next test may depend on the probability of a correct answer on the previous test.

The short description of four types of tasks in the test form is given (chain, thematic, text, situational). As an example the author's chain of tasks in the test form is provided. Based on the author's chain of tasks in the test form the procedures of testing results processing by means of spreadsheet Microsoft Excel, which includes 6 steps are described:

– *Step 1. Forming the test results matrix.*

– *Step 2. The transformation of the test results matrix.*

– *Step 3. Calculation of the individual scores of the tested persons as well the number of correct answers to each task of the test.*

– *Step 4. The regulation of the matrix results.*

– *Step 5. Graphical representation of the dates.*
– *Step 6. Defining the characteristics of the sample results.*

Each step does not only present a procedure of the results processing but also the interpretation of the results. In particular, the indicators of the value of the author's chain of tasks in the test form are calculated and which revealed that this system is a quite complicated task for students. However, this difficulty lies more in the specifics of this task as there are dependence of chain exists: the correct answer for one task depends on the correct answers to the previous ones. To improve the quality of the author's chain of tasks in the test form one can through the addition of lighter tasks.

The article shows that the processing and interpretation of test results makes it possible to assay of the test on its quality, particularly what concerns its complexity and to see the shortcomings of the test created which, in turn, would allow to improve this test.

***Key words**: the tasks system in the test form, the chain tasks system in the test form, the test results matrix, the histogram of frequencies.*

УДК 37.091:004

І. П. Особов
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано роль і місце поняття «інформаційно-комунікаційні технології» серед понять, пов'язаних із технологією навчання. Автор аналізує аспекти виникнення поняття «інформаційно-комунікаційні технології», сучасні підходи щодо його визначення. Визначено можливості використання ІКТ у навчально-виховному процесі. Дається характеристика засобів ІКТ за способом їх застосування в освітньому процесі. Автором розглядаються можливі напрями впровадження засобів інформатизації в освітній процес.

***Ключові слова**: інформаційно-комунікаційні технології; інформаційна технологія; інформаційні технології навчання; комп'ютерні технології навчання.*

Постановка проблеми. Аналіз наукових публікацій, а також реальної освітньої практики свідчить, що останнім часом активно проводяться дослідження з використання в освітньому середовищі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у якості його комунікативного компонента. Відбувається особливо активне впровадження комп'ютерної техніки й інформаційних технологій в освіту. Такі інноваційні технології, на нашу думку, можуть найбільш ефективно впроваджуватись у вузівський освітній процес. ІКТ самі по собі є чинником підвищення мотивації до навчання, що слід враховувати при формуванні сучасного освітнього процесу.

Володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) є неодмінною умовою професійної компетентності. Інноваційна освіта, спрямована на гуманізацію, інформатизацію, медіатизацию педагогічного процесу, враховує необхідність упровадження ІКТ у педагогічну практику. З

цими технологіями в умовах вузівського освітнього середовища пов'язують активне сприяння отриманню таких ключових компетенцій як соціальна, комунікативна, інформаційна, когнітивна, спеціальна. Ці технології сприяють широкому застосуванню аналітичних, практичних, експериментальних принципів навчання, орієнтованих на кожного окремого студента.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених окремим аспектам інформатизації процесу професійного навчання, потребує уточнення понятійний апарат сучасних освітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблем пов'язаних із використанням інформаційних технологій на сучасному етапі організації освітнього процесу присвячені праці багатьох зарубіжних (Г. Рейнгольд, Е. Венгер, К. Свон; М. В. Моісеєва, Є. С. Полат, Н. Ф. Тализіна, А. В. Хуторський, Н. С. Чураєва), та вітчизняних учених (В. П. Беспалько, В. Ю. Биков, В. І. Гриценко, О. М. Довгялло, М. І. Жалдак, М. З. Згуровський, С. П. Кудрявцев, В. Б. Лаврінець, Г. Ю. Маклаков, Є. І. Машбіць, О. В. Співаковський, В. А. Широков, В. Ф. Шолохович, О. М. Спірін, А. М. Гуржій та багато ін.).

Стрімке зростання діапазонів використання інформаційних і комунікаційних технологій у світі потребує вдосконалення їх застосування й узгодження термінології, яка при цьому виникає. Ці технології надають можливості отримання різноманітної інформації на відстані та необмеженого збільшення кількості учасників навчального процесу, характеру й набору джерел інформації. Набувають поширення такі терміни, як «інформаційні технології навчання», «інформаційно-комунікаційні технології навчання», «комп'ютерні технології навчання» та ін. Виникло немало термінів, що характеризують різновиди навчання з їх використанням.

Інформаційні технології навчання належать до педагогічних технологій, що забезпечують оптимальну побудову й реалізацію навчального процесу з урахуванням чітко визначеної дидактичної мети. В. П. Беспалько [1] визначає технологію навчання як «змістовну техніку реалізації навчально-виховного процесу»; Н. Ф. Тализіна вважає, що сучасна технологія навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення визначених цілей. Що стосується *інформаційних технологій навчання* (ІТН), то існує низка підходів до оцінки їх сутності й місця в освітньому процесі. Так, В. Б. Лаврінець [9] визначає ІТН як технології комп'ютерної обробки, передачі, поширення інформації, створення обчислювальних і програмних засобів інформатики.

Є. І. Машбиць і Н. Ф. Тализіна розглядають інформаційні технології навчання як деяку сукупність навчальних програм різних типів: від простих програм, що забезпечують контроль знань, до навчальних систем, що базуються на штучному інтелекті. В. Ф. Шолохович [13] пропонує визначати ІТН з точки зору їх змісту як галузь дидактики, що займається вивченням планомірно та свідомо організованого процесу навчання й засвоєння знань, де знаходять застосування засоби інформатизації освіти.

У даній статті нашою **метою** є обґрунтування поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (і відповідного терміна) серед понять, пов'язаних із технологією навчання, а також визначення ролі ІКТ у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. У матеріалах Інституту розвитку інформаційного суспільства ІТН визначаються як «сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів» [5].

Характеризуючи інноваційні (креативні) технології (порівняно з традиційними), О. В. Морозов підкреслює, зокрема, що основним елементом навчального процесу стає інформація, а також наголошує на відмінності між знанням та інформацією. Специфічність креативних технологій визначається таким чином: можливість розвитку здатності студента створювати й витягувати знання з одержуваної інформації, тобто використовувати не тільки готові знання, а й напівфабрикат, яким найчастіше є інформація [10, 281].

У вузівському навчальному посібнику І. Г. Захарової відзначається неоднозначність терміна *інформаційна технологія*: «в окремих випадках мають на увазі певний науковий напрям, в інших же – конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи й засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки й передачі інформації для отримання нових відомостей про досліджуваний об'єкт» [6, 12]. Представляється оптимальним таке визначення ІТН, яке запропоноване І. Г. Захаровою: «це педагогічна технологія, що використовує спеціальні способи, програмні й технічні засоби (кіно, аудіо- та відеозасоби, комп'ютери, телекомунікаційні мережі) для роботи з інформацією» [6, 12]. З урахуванням комп'ютерних мереж нерідко вживається термін «комп'ютерна технологія навчання» в тому ж сенсі, що й ІТН. На сьогодні вже розроблено багато спеціалізованих комп'ютерних систем, які стосуються навчального процесу.

Термін «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) знаходимо в такому офіційному виданні, як Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного Суспільства в Україні на 2007–2015 роки». То чим саме розрізняються поняття «*інформаційно-комунікаційні технології*» та «*інформаційні технології*»? Звернемося до терміна «комунікація». У соціологічній науці під комунікацією (лат. communicatio – повідомлення, передача) мається на увазі смисловий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії. Дії, які свідомо орієнтовані на їх смислове сприйняття, називають комунікативними. Основна функція комунікації – досягнення соціальної спільності за умови збереження індивідуальності кожного її елемента [12]. У сучасному світі інформаційні технології використовуються для обробки й поширення такого обсягу інформації, що вони істотно впливають на процеси суспільної комунікації й відповідно отримують нові функціональні можливості, тому постає питання про трансформацію даного терміну. У зв'язку з цим деякі автори використовують термін «нові інформаційні технології», під якими розуміють системно організовану послідовність операцій, що виконуються над інформацією з використанням засобів і методів автоматизації. Вважаємо, що в умовах впровадження даних технологій у суспільну комунікацію доцільно називати їх інформаційно-комунікаційними. Інакше кажучи, інформаційно-комунікаційні технології є підвидом інформаційних технологій, які представляють собою їх сучасний розвиток [8, 10].

Таким чином, термін «інформаційно-комунікаційні технології» більш точно, порівняно з терміном «інформаційні технології», характеризує потенційні можливості комп'ютерної техніки та засобів комунікації в інтересах користувача. Вважаємо оптимальним таке визначення ІКТ: *це процеси, методи пошуку, збору, формування, зберігання, обробки, представлення, передачі, поширення інформації та способи здійснення таких процесів і методів із застосуванням засобів комп'ютерної техніки та засобів комунікації*. Інформаційно-комунікаційні технології відіграють значну роль у житті суспільства, виконуючи завдання соціальної комунікації, управління, а також є інноваційними педагогічними технологіями. У системі освіти ІКТ застосовуються для створення нових можливостей передачі знань (діяльності педагога), сприйняття знань (діяльності учня), оцінки якості навчання та, безумовно, всебічного розвитку особистості учня в ході навчально-виховного процесу [6, 13].

Під засобами ІКТ маються на увазі «програмно-апаратні засоби та пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної

техніки, а також сучасні засоби й системи інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації» [3]. І. В. Роберт [11] пропонує характеристику засобів ІКТ за способом їх застосування в навчально-освітньому процесі; вони використовуються: у якості засобу навчання (удосконалюють процес викладання); як інструмент пізнання навколишньої дійсності й самопізнання; як засіб розвитку особистості студента; як об'єкт вивчення в межах освоєння курсу інформатики; як засіб інформаційно-методичного забезпечення й управління навчально-виховним процесом; як засіб комунікацій; як засіб автоматизації процесів обробки результатів експерименту та управління; як засіб автоматизації процесів контролю, корекції, результатів навчальної діяльності, тестування та психодіагностики; як засіб організації інтелектуального дозвілля.

З точки зору дидактики ІКТ сприяє розвитку творчих здібностей студентів, робить навчання більш інтенсивним і ефективним за рахунок реалізації можливостей мультимедіа навчальних систем до дієвого й наочного подання навчального матеріалу, забезпечує зворотній зв'язок у процесі навчання, дозволяє індивідуалізувати навчання для максимальної кількості студентів із різними стилями навчання й різними можливостями сприйняття, посилює міжпредметні зв'язки, забезпечує пошук інформації з різноманітних джерел, створює сприятливу атмосферу для спілкування.

Фахівці в галузі інформаційно-комунікаційних технологій підкреслюють доцільність їх використання стосовно до всіх навчальних дисциплін. Вводиться поняття інформаційно-навчальної діяльності: вона заснована на інформаційній взаємодії між студентом і викладачем з використанням ІКТ і спрямована на досягнення навчальних цілей.

Підкреслимо, що при визначенні методичних вимог до застосування ІКТ у навчальному процесі мова йде не про заміну традиційних дидактичних принципів, а про наповнення їх таким змістом, який дозволяє використовувати дидактичні принципи за допомогою ІКТ більш конструктивно й продуктивно. Визнаючи це, фахівці підкреслюють, що найсучасніші технічні засоби слід розглядати як інструментарій, а не джерело культури творчого мислення, професійних умінь і навичок (технологічних, комунікативних і концептуальних), інтелекту індивіда [10, 277].

У процесі одержання й обробки інформації центральну роль відіграє комп'ютер (смартфон, планшетний комп'ютер та ін.), включений у систему телекомунікацій. Комп'ютер допомагає визначати стратегію вирішення навчально-пізнавальних завдань, формує передумови для створення навчальних програм з урахуванням реальних науково-виробничих

процесів. При цьому стає об'єктом вивчення й сама навчально-пізнавальна діяльність студентів. Загальна культура сучасної людини включає в себе інформаційну культуру, мета якої – освоєння інформаційних технологій загального призначення, що відображено в основних положеннях Закону України «Про освіту», обґрунтовано напрямами Державної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Концепцією інформатизації освіти, Концепцією розвитку національної системи освіти України. Також проблемам інформатизації освіти присвячені праці С. У. Гончаренка, Р. С. Гуревича, Б. С. Гершунського, О. М. Довгялла, М. І. Жалдака, Г. Кєдровича, Ю. І. Машбиця, І. П. Підласого, Й. А. Ривкінда, Р. Нортона, С. Пейперта, С. О. Сисоєвої, Дж. Хартлі та ін. Справедливо стверджується, що «обов'язковою умовою професійної компетенції в будь-якій предметній області є володіння персональним комп'ютером» [2, 60].

Інформаційна культура є одним із критеріїв компетентності сучасного фахівця, адже це необхідно для його успішної соціалізації та професійної адаптації. У системі освіти до інформаційної культури відносять, передусім, «розуміння сутності інформації та її ролі у виробничих і соціальних процесах; знання, уміння й навички, потрібні вчителю для використання основних складових інформаційної та мультимедійної технології в навчальному процесі; розуміння сутності алгоритмізації, структури даних, уміння будувати інформаційні моделі нескладних об'єктів, а також найпростіші програми й алгоритми, спроектовані на професійні потреби вчителя» [4, 38]. Важливо підкреслити, що мета застосування ІКТ полягає не в бажанні формалізувати навчальний процес, а в прагненні підвищити якість навчання, у зв'язку з чим широке застосування отримують спеціалізовані засоби ІКТ, які використовуються для інформаційного моделювання в предметній галузі.

Слід мати на увазі, що в роботах з інформатизації навчання звертається увага й на негативний вплив ІКТ. Так, у посібнику «Використання інформаційних та комунікаційних технологій у системі загальної середньої освіти» наголошується, що за умови опори на засоби інформатизації мова викладача виявляється виключеною, знерухомленою; студент не отримує достатньої практики діалогічного спілкування, формування й формулювання думки на професійній мові [6]. Саме це відзначає й Н. І. Гєндіна, говорячи про дегуманізацію [2, 61]. Колосальні обсяги інформації, що подаються деякими засобами інформатизації, такими як електронні довідники, веб-енциклопедії, Інтернет-портали, мультимедійні системи презентації інформації, технологія on-line спілкування Skype в Інтернеті, можуть відволікати увагу в процесі навчання.

Використовуючи засоби ІКТ, необхідно враховувати два можливих напрями впровадження засобів інформатизації в навчальний процес [8, 8]. *Перше* з них пов'язано з тим, що засоби ІКТ включаються в навчальний процес в якості «підтримуючих» засобів у межах традиційних методів історично сформованої системи освіти з метою інтенсифікації навчального процесу, індивідуалізації навчання й часткової автоматизації рутинної роботи, пов'язаної з обліком, вимірюванням і оцінкою знань учнів. Упровадження засобів ІКТ у межах *другого* напряму призводить до зміни змісту освіти, перегляду методів і форм організації навчального процесу, побудови цілісних курсів, заснованих на використанні змістового наповнення засобів інформатизації в окремих навчальних дисциплінах. Знання, уміння й навички в цьому випадку розглядаються не як мета, а як засіб розвитку особистості учня.

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про те, що в педагогічній науці поки існує багато думок щодо визначення ролі й місця освітніх «інформаційно-комунікаційних технологій» на сучасному етапі організації освітнього процесу. Сьогодні вищі навчальні закладі накопичили певний науково-методичний потенціал щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес; їх застосування, як правило, вимагає докорінної переробки традиційних навчальних матеріалів, удосконалення змісту, методів і організаційних форм навчання. Застосування ІКТ у підготовці майбутніх фахівців забезпечує якісно новий рівень отримання й узагальнення знань, умінь і навичок, сприяє формуванню фахових компетенцій, динамізує формування креативності. Використання ІКТ є виправданим і призводить до підвищення ефективності навчання в тому випадку, якщо навчання в повному обсязі без використання відповідних засобів інформатизації важко або неможливо, тобто якщо дотримується принцип доцільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.

2. Гендина Н. И. Информационная культура, творчество и креативность выпускника высшей школы в контексте проблем развития человеческого капитала информационного общества / Наталья Ивановна Гендина // Информационное общество. – 2009. – № 1. – С. 57–63.

3. Гончарова А. Н. Типизация средств современных информационно-коммуникативных технологий по видам информационной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://infostudentam.ru/tipizaciya-sredstv-sovremennyx-informacionno-kommunikativnyx-texnologij-za-vidami-informacionnoj-deyatelnosti.

4. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал інформатизації навчального процесу та проблеми його розкриття / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 2. – С. 37–40.

5. Институт развития информационного обществ [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
http://www.iis.ru/el-bib.

6. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для вузов / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2007. – 192 с.

7. Использование информационных информационных и коммуникационных технологий в общем и среднем образовании. Разработка Института дистантного образования Российского университета дружбы народов [Электронный ресурс]. – Режим доступа :
http://www.ido.rudn.ru/nfpk/ikt/ikt1.html.

8. Куняев Н. Н. О развитии правового регулирования информационно-коммуникационных технологий / Н. Н. Куняев // Юридический мир. – 2010. – № 7. – С. 7–13.

9. Лаврінець В. Комп'ютерні технології : впровадження в навчальний процесс / Володимир Лаврінець // Освіта. – 2002. – № 18/19 (20–27 берез.). – С. 10.

10. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.08 / А. В. Морозов. – М., 2004. – 445 с.

11. Роберт И. В. Информационные технологии в науке и образовании / И. В. Роберт, П. И. Самойленко. – М., 1998. – 178 с.

12. Социология: Энциклопедия / сост : А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

13. Шолохович В. Ф. Дидактические основы информационных технологий обучения в образовательных учреждениях : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Шолохович. – Екатеринбург, 1995. – 48 с.

РЕЗЮМЕ

Особов И. П. Информационно-коммуникационные технологии на современном этапе организации образовательного процесса.

В статье проанализирована роль и место понятия «информационно-коммуникационные технологии» среди понятий, связанных с технологией обучения. Автор анализирует аспекты возникновения понятия «информационно-коммуникационные технологии», современные подходы к его определению. Определены возможности использования ИКТ применительно к образовательному процессу. Дается характеристика средств ИКТ по способу их применения в образовательном процессе. Автором рассматриваются возможные направления внедрения средств информатизации в образовательный процесс.

***Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, информационная технология, информационные технологии обучения, компьютерные технологии обучения.*

SUMMARY

Osobov I. Information and communication technologies at the modern stage of educational process.

The paper focuses attention on the analysis of the role and place of the concept of «information and communication technologies», concepts related to technology training. In the article the aspects of concept «information and communication technologies», modern approaches of its definition are analyzed. The author has identified potential and possibility to use ICT at the modern stage of educational process. The paper analyzes the arsenal of modern information and communication technologies, their importance in the development

of the potential of students. This article focuses on the characteristic of ICT by the method of its application in the educational process. The conditions of effective functioning of information and communication technologies in the educational process are considered. The author discusses the possible directions of implementation of informatization in the educational process.

Information culture is the one of the criteria of modern specialist competence, because it is necessary for successful socialization and professional adaptation. In the work on informatization of education attention should be paid to the negative impact of ICT. The experts in the sphere of information-communication technologies emphasize their appropriateness for use in relation to all academic disciplines. The concept of information-educational activity is introduced. It is based on information interaction between the student and the teacher when they use ICT and aims to achieve educational goals.

The results of investigation indicate that in teaching science there are many various opinions on the definition of the role and place of information-communication technologies at the present stage of educational process. Today, higher education institutions have gained scientific-methodological potential for the introduction of information-communication technologies in the educational process; their application usually requires a major processing traditional teaching materials, improving the modern contents, methods and organizational forms of training.The application of ICT in the training of future specialists provides a qualitatively new level of reception and generalization of knowledge and skills, promotes the formation of professional competence, dynamized formation of creativity. The use of ICT is justified and leads to an increase in the effectiveness of the training, if training is difficult or impossible without the use of means of information, that is a principle of expediency.

***Key words**: information and communication technologies, information technology, information technology training, computer technology training.*

УДК 371.015.31:78

О. І. Стріхар
Миколаївський національний
університет ім. В. О. Сухомлинського

ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

У статті розкривається основний принцип освітніх педагогічних технологій – принцип інтеграції, його використання в навчанні музичному мистецтву дітей. Виявлено, що урок, як основна, традиційна форма викладання тієї або іншої дисципліни в загальноосвітній школі, є найважливішим показником реалізації навчальної програми. Ми виходимо з того, що саме побудова уроку, його «архітектоніка», методологічну основу яких становлять методи викладання, взаємообумовлюють його форму й зміст. Проаналізовано, що сучасний, інтегрований урок музики повинен у корені відрізнятися від звичайного уроку, оскільки вчитель музики, за умов створення якісно нового рівня професійної підготовки, повинен самостійно реалізувати інтегративний підхід. Досліджено, що вчитель музики повинен володіти: високими професійними якостями, філософським мисленням, бездоганним і різнобічним естетичним смаком, а також широким науково-практичним кругозором.

***Ключові слова:** інтегративний підхід, учень, методика, музичне мистецтво, дидактичні принципи, учитель, урок.*

Постановка проблеми. Перетворення суспільства на основі гуманізації й демократизації, охопивши всі сфери соціального життя, викликало глибокі зміни й у сфері освіти. В останнє десятиліття спостерігається спрямованість освіти на гуманістичні, особистісно-орієнтовані й розвивальні освітні технології. У руслі нової освітньої стратегії, коли одним із найважливіших визнається завдання створення умов для саморозвитку й творчої самореалізації особистості, змінилося відношення до учнів.

Сучасні рівні викладання багатьох шкільних предметів вимагають інноваційного виходу за межі сформованого стереотипу. Особливо гостро, у зв'язку із цим, постає питання з вивченням дисциплін так званого гуманітарного циклу, в числі яких музичне мистецтво займає одне із провідних місць в естетичному вихованні школярів. Прогресивний розвиток освітніх систем постійно вимагає цього, зокрема, у межах предмету «Музичне мистецтво». Від цього залежить формування цілісної картини світу як у фахівців-учителів музики, так і в дітей, яких вони покликані навчати і яким необхідно освоювати нашу велику духовну спадщину.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми розвитку музичного мистецтва, музичної педагогіки, інтеграційного освоєння мистецтва взагалі й музики, зокрема, присвячена значна кількість наукових праць видних учених, зокрема: Л. Б. Архімович, О. Г. Бенч-Шокало, Н. О. Герасимова-Персидська, С. С. Горбенко, М. М. Гордійчук, М. О. Грінченко, М. П. Загайкевич, Е. С. Зинькевич, Н. І. Королюк, А. П. Лащенко, І. Ф. Ляшенко, А. К. Мартинюк, О. П. Рудницька, М. В. Чрепанін та ін.

Мета статті полягає в розкритті освітніх технологій і реалізації їх принципів, зокрема принципу інтегративного підходу в процесі навчання музичному мистецтву.

Виклад основного матеріалу. Аналіз принципів загальної й часткової дидактики (їх історична ґенеза), так само як і сучасної ситуації в педагогіці дозволяє говорити про необхідність уведення (зокрема, у педагогіці мистецтва, і особливо – у музичній педагогіці) нового принципу – принципу інтеграції [2].

Як свідчить практика, найбільшого ефекту впровадження принципу інтеграції досягає саме в тих класах, основу педагогічної технології в яких становить система розвиваючого навчання, або його елементи. Нами визначені наступні *тенденції, характерні для інтегрованих програм і курсів* у цілому (у т.ч. з музики):

– збільшення, відновлення, розмаїтість інформації (від класу до класу);

– актуалізація, а в міру необхідності, і коректування навчально-тематичних планів; активний розвиток логічних асоціативних зв'язків (розвиток мислення) при тісному взаємозв'язку з образною (емоції) сферою особистості учнів;

– зростаюче значення міжнаукових зв'язків, при акценті на світоглядний, психологічний і естетичний фактори;

– комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю й діагностики (як на уроках, так і у виконанні творчих завдань удома);

– активізація всіх видів діяльності учнів на уроці;

– розумне поєднання у викладанні предмета соціально значимих методів і принципів (демократизм, помірний лібералізм і здорова конкуренція) з інтерактивним, діалоговим режимом навчання (педагогіка співробітництва, педагогіка співтворчості, педагогіка здобування, проблемна педагогіка);

– розрахунок на розвиваюче навчання.

У результаті ми бачимо наступні рівні інтеграції в музичній освіті:

1. «*Точкова»* – епізодична, вузько локальна інтеграція: на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів (наприклад, взаємозв'язок музичного й образотворчого ряду, музичного й літературного тексту; або це відбито технологічно – у сполученні прийомів, методів, жанрів з декількох видів мистецтва).

2. *Блокова* інтеграція, або інтеграція середнього рівня, – на рівні взаємопроникнення з декількох різних областей знання тем, ідей, методів, теорій (на уроках музики вона буває або *тематична* – наприклад, тема моря в музиці, образотворчому мистецтві й літературі; або *мистецтвознавча* – що дає значне число «ступенів свободи» через поєднання, аналіз і узагальнення різних видів мистецтва, а не окремих творів або їх тематики).

3. *Комплексна*, або широкомасштабна інтеграція – на культурологічному, філолофсько-світоглядному рівні, на основі рефлексивного оперативного творчого обміну знаннями з різних сфер (наприклад, спів повинен розглядатися як багатоликий, сумарний, інтеграційний процес – фізіологічний, фізичний, гносеологічний, духовний, соціологічний, творчий тощо, тобто в різних іпостасях [3].

Нами було проведене констатувальне обстеження ступеня готовності фахівців (учителів музики, а також студентів Інституту педагогічної освіти Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського, які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво») до інноваційної

діяльності в умовах середньої школи й рівня музично-естетичної культури учнів (музично-естетичний смак і кругозір). *Метою* цього дослідження був вимір вихідного рівня розвитку музично-естетичної культури й одержання первинного матеріалу для організації формувального експерименту.

На цьому етапі дослідження ми поставили наступні *завдання*:

1. Розробити зміст опитування студентів ВНЗ (які навчаються за спеціальністю «Музичне мистецтво»), учителів музики й школярів на констатувальному етапі експерименту.

2. Розробити критерії оцінки музично-естетичного смаку й кругозору учнів середніх класів.

3. Визначити вихідний рівень сформованості музично-естетичної культури учнів (зокрема, музично-естетичного смаку й кругозору).

При цьому використовувалися такі методи, як спостереження, вивчення шкільної документації, бесіда (з учнями, учителями, працівниками і студентами університету), анкетування (учнів, учителів і студентів) та ін.

Робота на цьому етапі дослідження виявила ситуацію, що характеризується, з одного боку, проявом інтересу вчителів, студентів і учнів до питань інтеграції на уроці музики, а з іншого боку, – «непідготовленістю» та спонтанністю інтеграційних процесів, їх теоретичною й методологічною нерозробленістю.

Тому, передусім, на даному етапі дослідження нами було проведене *анкетування серед фахівців* (включаючи й майбутніх фахівців), метою якого було виявлення актуальності застосування міжпредметних зв'язків та інтегративного підходу в сфері музичної педагогіки. За допомогою цієї форми дослідження були отримані дані про рівень і якість викладання предмета «Музичне мистецтво» в школах м. Миколаєва. Анкетування проводилося в межах курсів підвищення кваліфікації вчителів музики, а також на засіданнях методичних об'єднань шкіл і в результаті особистого контакту автора дисертації з педагогами-музикантами й студентами. Наводимо конкретні дані, що виявилися в результаті підведення підсумків даного анкетування.

Аналіз отриманого матеріалу показав, що:

1. Державна програма в розглянутий період часу зазнавала значних труднощів у ході своєї реалізації й була недостатньо актуальною (для 60% опитаних), хоча більшість бажала б її адаптації в нових соціокультурних умовах (87% фахівців).

2. Значна частина фахівців теоретично знайома й готова (54%) до інновацій у своїй освітній сфері, але реалізують це практично деякі (тільки 20% респондентів).

3. Міжпредметні й міжнаукові зв'язки на уроках музики має, в основному, епізодичний і досить обмежений характер (для 53% опитаних), хоча інтеграційні підходи багато хто з них і запроваджують у життя (33%).

Вивчення думок і відгуків (фахівців-педагогів, учнів і їх батьків) на програми масового музичного навчання, власне, і наштовхнуло нас на думку про створення (і ознайомлення з нею фахівців) принципово нової програми з музики – програми інтегративної. Таким чином, вивчення стану інтеграційних процесів у викладанні предмета «Музичне мистецтво» у школах м. Миколаєва в ході констатувального експерименту виявило *такі тенденції:*

– стан і рівень роботи в даному напрямі педагогіки здійснюється багато в чому стихійно й далеко не в усіх ВНЗ, училищах і школах воно багато в чому залежить від подвижницької експериментальної діяльності окремих ентузіастів;

– фахівці з музики проявляють все зростаючий інтерес до даної проблеми, але не можуть її повноцінно вирішувати через сформований стереотип, а також через недостатньою теоретичну «поінформованість» і непідготовленість до даної роботи.

Вивчення літератури з проблеми, узагальнення передового педагогічного досвіду, пов'язаного із застосуванням принципу інтеграційного підходу, власний педагогічний досвід, а також результати констатувального експерименту допомогли нам визначити основні напрями формувального експерименту.

Метою формувального експерименту було вивчення процесу формування музично-естетичної культури особистості підлітків шляхом застосування принципу інтеграції в освоєнні музики на основі детального вивчення в динаміці таких компонентів, як музично-естетичний смак і кругозір.

Розглядаючи застосування принципу інтеграції *одного з можливих напрямів* у формуванні музично-естетичної культури учнів, ми виходили з того, що цей принцип уже в достатньому ступені зарекомендував себе в педагогічній практиці з позитивної сторони, поряд з іншими дидактичними принципами. Оскільки метою вивчення предмета «Музичне мистецтво» в загальноосвітній школі є формування музично-естетичної культури школярів, а також те, що навчання й виховання базується на цілому комплексі принципів, принцип інтеграції також може бути розглянутий як вихідний момент у музичній педагогіці [5].

На цьому етапі експерименту ми розглядали вплив застосування принципу інтеграції на формування двох структурних компонентів музично-естетичної культури учнів: музично-естетичного смаку й кругозору.

Формувальний експеримент проводився з учнями експериментального класу в *3 етапи* (1-й етап – у 6 класі; 2-й етап – у 7 класі; 3-й етап – у 8 класі) на базі нашої програми «Українська музика в дзеркалі світової музичної культури». На цьому етапі експерименту як респонденти даної програми взяли участь 50 учителів і студентів, які проходять педагогічну практику на IV курсі.

Експериментальним фактором (або незалежною змінною) в експериментальній групі виступав принцип інтеграції, залежною змінною – компонента музично-естетичної культури особистості учнів середніх класів: їх музично-естетичний смак і кругозір. Але, крім цього, у процесі природного педагогічного експерименту завжди існує «неминуча наявність неконтрольованих перешкод, тобто факторів, вплив яких не встановлений і не може бути кількісно вимірюваний». До таких ми відносимо: святкові дні, скорочені уроки тощо [7].

Ми ставили такі *завдання*.

1. Перевірити на практиці педагогічну доцільність застосування принципу інтеграційного підходу у викладанні предмета «Музичне мистецтво» в середніх класах.

2. Продумати навчальний матеріал для проведення формувального експерименту.

3. Простежити процес формування музично-естетичної культури учнів (музично-естетичний смак і кругозір) згідно застосування цього дидактичного принципу.

4. Виявити вихідний і підсумковий рівні розвитку музично-естетичної культури школярів (на формувальному етапі експерименту).

5. Розробити параметри оцінки й відповідні їм рівні сформованості музично-естетичної культури особистості учнів.

6. Розробити експериментальну комплексну методику формування музично-естетичної культури учнів середніх класів загальноосвітньої школи (музично-естетичний смак і кругозір).

7. Простежити ефективність практичного застосування принципу інтеграції фахівцями на уроках музики в середніх класах загальноосвітньої школи.

У формувальному експерименті була застосована *комплексна методика* вивчення процесу формування музично-естетичної культури учнів, заснована на застосуванні принципу інтеграції, що включає в себе наступні форми й методи організації навчальної діяльності:

а) спостереження за учнями (за якістю їх усних і письмових відповідей; за мотивацією й адекватністю їх емоційної й інтелектуальної активності на уроках музики; за станом робочих зошитів з предмета);

б) словесні методи – бесіда, лекція, обговорення, діалог, диспут;

в) слуховий аналіз – у вигляді контрольних питань, а також аудіо- й відео-вікторин;

г) графічно-ілюстративний метод – розв'язання й складання кросвордів, графічна інтерпретація музики (малюнки, символи, схеми, таблиці);

д) виконання музики (володіння пісенним репертуаром, що розучується, гра на музичному інструменті);

е) контроль знань – опитування, тест, контрольний урок, залік, іспит;

ж) комплексні – ділова гра, олімпіада з музики;

з) позакласна робота – участь у самодіяльних музичних колективах, об'єднаннях і наукових співтовариствах; індивідуальні музичні заняття; екскурсії (до музеїв, на концерти) тощо;

и) діагностико-моніторингова робота – діагностика рівня вихованості, моніторинг якості навченості, анкетування, тестування, складання рейтингу (анг. rating – оцінка) учнів (тобто оцінка рівня їх теоретичних знань і практичних навичок і вмінь); координація роботи респондентів.

У ході формувального експерименту нами було проведено близько 100 навчальних занять в 6–8 класах.

На підставі проведеного нами формувального експерименту можна зробити наступний висновок. Результати експерименту підтвердили ефективність застосування запропонованої нами авторської програми з музики й, у зв'язку з цим, практичну користь застосування принципу інтеграції як у професійній підготовці вчителя музики, так і у формуванні музично-естетичної культури учнів (музично-естетичний смак і кругозір) 5–8 класів загальноосвітньої школи. Підсумки формувального експерименту дозволяють стверджувати з великою долею достовірності, що гіпотеза, висунута нами на початку дослідження, успішно підтвердилася. В експерименті була успішно апробована запропонована нами методика формування музично-естетичної культури учнів 5–8 класів загальноосвітньої школи (зокрема, таких компонентів, як музично-естетичний смак і кругозір).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сутність принципу інтеграції у музичні педагогіці полягає в науково обґрунтованому, органічному взаємопроникненні різних областей знання: у вигляді асоціацій, символів, категорій та ін., зокрема: а) окремих (точкова інтеграція); б) декількох (блокова інтеграція); в) багатьох у сукупності (комплексна інтеграція) з урахуванням вікових і психолого-педагогічних особливостей особистості учнів; з метою оптимізації й підвищення

ефективності формування цілісної картини світу і явищ життя учнями в межах одного предмету. Тим самим, використання принципу інтеграції на навчальних заняттях (при опорі на широке застосування міжнаукових зв'язків) сприяє гармонійному розвитку особистості – як учня, так і вчителя, а також розвиваючому, гуманістичному навчанню, стимулюючи науково-пошукову, творчу діяльність учнів і викладачів.

Принцип інтеграції є результатом глибокого впливу дидактичних принципів, а також принципів, запропонованих у авторській концепції викладання музики в ході педагогічного експерименту: діалектичний виклад матеріалу; логічний взаємозв'язок у тематизмі; актуалізація матеріалу (розумне відновлення або заміна окремих матеріалів у дусі часу – з урахуванням соціального замовлення й інтересів учнів); експонування вузлових тем; діалоговий режим навчання (співробітництво й співтворчість учителя й учнів, учнів і батьків, вільний обмін думками); пріоритет громадянського виховання (українського менталітету, загальнолюдських духовних цінностей, високих моральних якостей, поваги до історії, світоглядне мислення); творчість на основі здорової конкуренції учнів (рейтинг ідей, здібностей, можливостей); різноманітні міжнаукові зв'язки (їх логічне й емоційне затребування на уроках музики).

Урок, як основна, традиційна форма викладання тієї або іншої дисципліни в загальноосвітній школі, є найважливішим показником реалізації навчальної програми. Ми виходимо з того, що саме побудова уроку, його «архітектоніка», методологічну основу яких становлять методи викладання, взаємообумовлюють його форму й зміст. Сучасний, інтегрований урок музики повинен у корені відрізнятися від звичайного уроку, оскільки вчитель музики, за умови створення якісно нового рівня професійної підготовки, повинен самостійно реалізувати інтегративний підхід. Учитель музики повинен володіти: високими професійними якостями, філософським мисленням, бездоганним і різнобічним естетичним смаком, а також широким науково-практичним кругозором. Особливостями інтегрованого уроку з предмету «Музичне мистецтво» полягають у: розвитку навичок асоціативного мислення в учнів; умінні раціонально й універсально використовувати міжнаукові зв'язки; пропорційному сполученні екстрактивного, інтерактивного й інтерактивного режимів навчання; орієнтації на проблемно-пошукову діяльність учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Стрихар О. И. Дослідження проблем впливу на музичну діяльність і навчання музиці психологічних типів особистості / О. И. Стрихар // Культура народов Причерноморья. – Сімферополь, 2009. – № 179. – Т. 2. – С. 59–62.

2. Стрихар О. И. Принципы интеграции в процессе обучения музыкальному искусству / О. И. Стрихар // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Личность, и общество: Актуальные проблемы педагогики и психологии». – Новосибирск, 2012. – С. 17–20.

3. Стрихар О. И. Експериментальні дослідження із застосування принципу інтеграції в навчанні музичному мистецтву дітей / О. И. Стрихар // Вісник Черкаського університету: Серія педагогічні науки : науковий журнал. – Черкаси, 2013. – №3 (256). – С. 107–111.

4. Стрихар О. И. Внутренние детерминанты музыкальных способностей детей. / О. И. Стрихар // Новейшие аспекты научных исследований начала XXI века : сб. науч. трудов / под общей редакцией доцента О. П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону : Научное сотрудничество, 2013. –С. 15–27.

5. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избр. труды в 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 15–41.

6. Челышева Т. В. Образовательная область «Искусство» в контексте эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования : методические рекомендации / Т. В. Челышева, Л. В. Ламыкина. – М., 2002. – 78 с.

7. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М., 1975. – 200 с.

8. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство». / Б. П. Юсов // Виды искусства и их взаимодействие. – М., 2001. – С. 20.

РЕЗЮМЕ

Стрихар О. И. Образовательные технологии реализации интегративного подхода в процессе обучения музыкальному искусству.

В статье раскрывается основной принцип образовательных педагогических технологий – принцип интеграции, его использование в обучении музыкальному искусству детей. Выявлено, что современный, интегрированный урок музыки должен в корне отличаться от обычного урока, так как учитель музыки, при условии создания качественно нового уровня профессиональной подготовки, должен самостоятельно реализовать интегративный подход. В процессе исследования раскрывается педагогический эксперимент по внедрению интеграционного подхода в процесс обучения предмету «Музыкальное искусство» в 5–8 классах общеобразовательной школы. Проанализировано, что учитель музыки должен владеть: высокими профессиональными качествами, философским мышлением, безукоризненным и разносторонним эстетическим вкусом, а также широким научно-практическим кругозором.

Ключевые слова: *интегративный подход, ученик, метод, музыкальное искусство, дидактические принципы, учитель, урок.*

SUMMARY

Strikhar O. Educational technologies of realization of an integrative approach in the process of teaching musical art.

The article deals with the basic principle of educational teaching technology – the principle of integration, its use in teaching children of the art of music. It was found out that the lesson as a basic, traditional form of teaching a particular subject at school is an important indicator of the curriculum. We believe that the composition of the lesson, its methodological framework – which is teaching methods, interaction – cause its form and content.

The analysis showed that the modern, integrated music lesson should be radically different from the usual lesson of a music teacher, because the establishment of a new level of training should independently implement integrative approach. It is studied that a music teacher must have: high merit, philosophical thinking, impeccable and diverse aesthetic taste, as well as a broad scientific and practical outlook.

The features of an integrated lesson on the subject of «Music Art» are the following: the development of associative thinking skills in students, the ability to rationally and universally use interdisciplinary relations, proportionate combination of extractive and interactive learning modes, and the focus on the problem-search activities of students. The study reveals the pedagogical experiment to implement an integrative approach to learning on the subject of «Music Art» in grades 5 – 8 of the secondary school.

The principle of integration is the result of the profound influence of didactic principles, and the principles proposed in the author's concept of the teaching of music during the pedagogical experiment: a dialectical presentation of the material; the logical relationship in its themes; updating the material (reasonable repair or replacement of individual materials in the spirit of the time – including the social order and interests of students); exhibiting the key themes; online training (cooperation and co-authorship of teachers and pupils, pupils and parents, a free exchange of opinions); priority of civic education (Ukrainian mentality, universal spiritual values, high moral values, respect for history, philosophical thinking); creativity on the basis of healthy competition of pupils (rating of ideas, abilities, possibilities); various interdisciplinary communication (logical and emotional demand for music lessons).

Key words: *integrative approach, the student, the art of music, method, didactic principles, the teacher, the lesson.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371:811.161.2

В. А. Василенко
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОПРАВОВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ У СИСТЕМІ ОСВІТНІХ СТАНДАРТІВ

У статті піднімаються проблеми лінгвоправової комунікативної компетентності в професійній освіті. Розглядаються професійні якості, якими повинен володіти правник. Аналізуються інноваційні освітні технології, направлені на розвиток і формування лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх юристів. Надаються компоненти комунікативної компетентності, а також визначаються умови формування лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців у системі сучасних освітніх стандартів.

***Ключові слова**: лінгвоправова комунікативна компетентність, професійна освіта, фахова підготовка, особистісно-орієнтоване навчання, мовна компетенція, лінгвотренінг, лінгвокомунікація.*

Постановка проблеми. Активний розвиток юридичної освіти в Україні створює умови для підготовки висококваліфікованих юридичних кадрів, що спроможні до активної, творчої участі в державно-правовому житті, які володіють політичною, професійною і, що надзвичайно важливо, належною мовленнєво-правовою культурою. Однак варто з'ясувати, наскільки майбутні спеціалісти правоохоронної сфери усвідомлюють значення ефективності лінгвоправової комунікативної компетентності й необхідність удосконалення своїх мовленнєвих умінь.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам удосконалення фахової підготовки юристів присвячені роботи О. Бандурки, П. Біленчука, С. Гусарєва, Н. Коваль, О. Скакун, О. Тихомирова та ін. Окремі аспекти комунікативної компетентності, зокрема мовну підготовку правників досліджували Н. Артикуца, Б. Олешко, Ю. Прадід, А. Токарська. Проте недостатньо досліджено проблему формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього юриста у ВНЗ, зокрема лінгвоправової комунікації.

Саме тому **метою даної статті** є висвітлення основних аспектів лінгвоправової комунікації майбутніх юристів у світлі основних дилем і перспектив сучасної професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з цілей сучасної освіти є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня, конкурентноздатного, компетентного, здібного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Практика показує, що спеціаліст оволодіває тільки знаннями й уміннями, але не розвиває потребу у творчій і професійній діяльності.

З огляду на значущість права в соціальних перетвореннях актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх юристів, які повинні знати не лише чинне законодавство та акти правозастосування, а й норми моралі, релігії, культури, мови, тобто зміст усіх регуляторів, що існують у суспільстві.

Специфіка юридичної освіти полягає в необхідності формування професійних якостей, якими повинен володіти правник. Юридична освіта має забезпечувати: 1) ґрунтовне засвоєння теорії суспільного розвитку, загальнонаукових фундаментальних і спеціалізованих правових знань з одночасним оволодінням чинним законодавством; 2) формування юридичного мислення, глибоке розуміння права; 3) прагнення до постійного поповнення своїх знань [3, 138].

Професійна діяльність юриста має свою специфіку. Кваліфікованому юристу необхідно, насамперед, володіти широким діапазоном знань і вмінь, які дозволятимуть не лише розуміти всі тонкощі правової діяльності, а й ухвалювати відповідальні рішення, враховувати найдрібніші деталі під час розслідування злочинів чи правопорушень, ефективно взаємодіяти й контактувати з людьми. Важливим аспектом діяльності юриста є етика поведінки, що передбачає наявність моральних якостей, певних принципів, поглядів, життєвої позиції. «У юридичних навчальних закладах повинна навчатися національно свідома молодь із високими моральними якостями, для якої робота юриста має бути внутрішнім покликанням, а не «модною», престижною чи вигідною професією» [1, 323].

Отже, особливості професійної діяльності юристів вимагають від фахівців-правоохоронців наявності не лише професійних знань, умінь, навичок і досвіду, але й певних позитивних схильностей, інтересів, прагнень, а також здатності використовувати знання й уміння для досягнення поставленої професійної мети.

Професійну діяльність багато вчених розглядають як вид соціальної діяльності, що сприяє розкриттю особистісного потенціалу в процесі виконання соціально значимої та соціально схваленої діяльності [2, 22]. Тому формування комунікативної компетентності та її прояв у відповідних відношеннях, переконаннях і особистісних установках багато в чому визначає і здібності до професійної діяльності, і професійні знання й уміння як особистісно-значимі.

Направленість сучасної освіти на суб’єктивно-діалогову парадигму як методичну основу технологій навчання дозволяє виокремити формування

лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців одним із пріоритетних напрямів їх професійної діяльності.

Аналіз кваліфікованих характеристик майбутнього працівника правоохоронних органів виявив, що визначальним успіхом його діяльності є високорозвинені психічні процеси (концентрація уваги, високий рівень короткочасної та довготривалої пам'яті, емпатія, інтуїція тощо), а також спеціальні якості (вербальні здібності, комунікативна компетентність).

Радикальні зміни у змісті форм і методів діяльності правників висувають досить високі вимоги до їх професійної підготовки, ділових якостей, психолого-педагогічної, етичної культури, а також мовленнєвій майстерності.

Важливо усвідомити, що процес професійної підготовки має відбуватися на основі цілісного підходу, який дозволяє розглядати всі дидактичні засоби як такі, що забезпечують професійне становлення особистості майбутнього правника. Питання підвищення результативності особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах розглядається в контексті розв'язання проблеми формування лінгвоправової комунікативної компетентності.

Проблема лінгвоправової комунікативної компетентності сучасного працівника правоохоронних органів визначається вкрай важливою, насамперед, з практичної точки зору, оскільки саме якісна лінгвоправова комунікативна підготовка зумовлює успіх діяльності майбутнього правника.

Дослідники зазначають, що проблема формування комунікативної компетентності була й залишається предметом розгляду українських (Л. Я. Бірюк, А. М. Богуш, Т. О. Вольфовська, С. Ю. Ніколаєва, О. О. Павленко, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк) і зарубіжних (М. М. Вятютнєв, Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, В. О. Коккота, О. О. Леонтьєв, Р. П. Мільруд, О. О. Миролюбов, А. В. Немушин, Ю. І. Пассов, L. Bachman, M. Canale, D. Hymes, A. Holliday, D. Larsen-Freeman, S. Savingnon, M. Swain, Ch. Velde) психологів, лінгвістів, педагогів, оскільки йдеться про підготовку спеціалістів, які змогли б ефективно працювати в різних галузях життєдіяльності, тобто ця компетентність є одним із механізмів досягнення результативності в професійній діяльності. Різноманітні підходи до визначення цього явища свідчать про його складність і недостатню дослідженість. Одні вчені розглядають комунікативну компетентність як компонент мовленнєвої (В. Л. Скалкін) компетентності, інші – як інтегровану мету навчання (О. Л. Бердичевський, І. Л. Бім, М. С. Вашуленко, Ю. І. Пассов, В. В. Сафонова). Третя група дослідників упевнена, що

комунікативна компетентність означає здатність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну діяльність (А. М. Богуш, Н. Д. Гальскова, О. П. Петращук, L. Bachman, A. Holliday, S. Savingnon).

Упродовж останніх років в Україні з'явилися дослідження, у яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми: підготовка майбутніх фахівців до професійного спілкування (Т. В. Алексєєва, В. В. Баркасі, Н. П. Волкова, Л. П. Глазкова, В. В. Дарійчук, В. О. Калінін, Г. В. Мельниченко, І. Я. Морозов, В. Г. Пасинок, Л. С. Савенкова). Особливості процесу формування комунікативної компетентності досліджувалися у фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти (О. О. Павленко) та майбутніх спеціалістів морського флоту (С. В. Козак) [4; 6].

Однак, на нашу думку, сучасні психологічна та педагогічна науки не знайшли аргументованого розв'язання проблеми щодо визначення комплексних умов і засобів, що забезпечують результативність дидактичних технологій і дозволяють студентам використовувати спілкування як засіб лінгвоправової комунікативної компетентності в різноманітних ситуаціях під час їхньої підготовки до професійної діяльності.

З урахуванням вищезазначеного можна сказати, що майбутньому правнику за родом своєї діяльності доводиться не тільки оперувати законом, але й роз'яснювати, пояснювати, доводити, переконувати тощо. Тому він повинен уміти активно використовувати спеціальні прийоми впливу на людей, що дозволяють йому досягти лінгвоправових комунікативних цілей з меншими витратами часу й енергетичними втратами.

Беручи до уваги те, що проблема формування лінгвоправової комунікативної компетентності перебуває в центрі нашої уваги у зв'язку з реалізацією мети професійної підготовки студентів-юристів, що передбачає не тільки володіння мовою як засобом спілкування, навчання, самоосвіти, а також дозволяє їм після закінчення навчання здійснювати всі передбачені функції у професійно-трудовій і соціально-культурній сферах спілкування, виникає необхідність розгляду лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців як багатофункціональної та ієрархічно-побудованої системи, що формується в процесі професійної підготовки.

Розуміння сутності лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правників передбачає розв'язання проблеми співвідношення даного поняття та поняття комунікативна компетентність. Зрозуміло, що комунікативна компетентність є загальним результатом освітнього процесу. Розглядаючи лінгвоправову комунікативну компетентність у контексті професійної підготовки майбутніх юристів, ми розуміємо її як сукупність

професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне виконання лінгвокомунікативної функції у професійній діяльності та сприяють їхньому подальшому самовдосконаленню й самореалізації в ній [5, 45–49].

Модель лінгвокомунікативної компетентності майбутніх правоохоронців відображає вимоги до нього як до особистості та фахівця, тому містить мотиваційний (потреба у спілкуванні, мотивація до успіху), когнітивно-професійний (знання психологічних основ спілкування, знання в галузі побудови публічної промови, знання основ полемічної майстерності, мислення), конативний компоненти. Реалізація на практиці цих компонентів, їх інтеграція і складають основу лінгвоправової комунікативної компетентності майбутнього правника, який володіє досить високо сформованою мовною компетентністю, в основі діяльності якого лежить необхідність доводити й переконувати за допомогою професійних знань, умінь, навичок, внутрішніх роздумів, постійної практики спілкування.

Нині формування лінгвоправової комунікативної компетентності припускає широке використання різноманітних засобів і форм навчання.

На наш погляд, актуальними проблемами в галузі освіти є проблеми зв’язку результатів освіти з державним і соціальним замовленням, що складається з перетворення освітньої діяльності на основі інноваційної моделі. Під інноваційною освітньою діяльністю ми розуміємо цілеспрямовані зміни, які сприяють розвитку освітнього процесу, зорієнтованого на створення соціокультурного середовища вищого навчального закладу, розвиток нового освітнього простору, що відповідає сучасним вимогам.

Аналіз інноваційних освітніх технологій, направлений на розвиток і формування лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правників, надає підстави зробити висновок про їх орієнтованість на побудову різноманітних форм лінгвокомунікативних стосунків між суб’єктами, а також на побудову ефективного середовища як простору освітньо-мовного розвитку особистості. На наш погляд, розробка таких технологій повинна проводитися відповідно до принципу мотиваційної готовності до реалізації лінгвоправової комунікативної компетентності в професійній діяльності.

Ураховуючи це, у межах розробленої нами технології, тобто лінгвістичного тренінгу, в аудиторних умовах відтворюються фрагменти правозастосовної практики й стосунки в процесі її реалізації: використовується практичний матеріал для створення проблемних ситуацій, здійснюється проектування за реальною тематикою, імітаційне моделювання, розігрування ролей, ділові ігри тощо.

Висновки. Під час упровадженні розробленої та апробованої нами технології лінгвотренінгу формування комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх правоохоронців на основі інтеграції елементів проектно-орієнтовної, діалогової, ігрової технологій у межах контекстного навчання задається система переходу від навчальної діяльності до професійної, здійснюється послідовне неперервне наближення студента-правника до практичної діяльності, трансформація навчально-пізнавальної діяльності в квазіпрофесійну, навчально-професійну та професійну.

Ці позиції досить повно ілюструють роль лінгвоправового комунікативного аспекту в професійній діяльності юриста, зокрема:

– розвинені комунікативні навички забезпечують доступність мовлення юриста;

– мовні навички істотні й для професійної діяльності самого юриста. Вони сприяють чіткості та ясності мислення, допомагають долати сковувальний вплив професійної мови, який нерідко відтворюється в певній шаблонності криміналістичної думки;

– розвинені мовленнєві навички й уміння дозволяють юристу встановити живий психологічний контакт, увійти в довіру [7, 53].

На нашу думку, така діяльність, як принцип організації й управління процесом підготовки та формування лінгвоправової комунікативної компетентності майбутніх правоохоронців, забезпечує оптимальну організацію даного процесу; доступність оволодіння лінгвокомунікативною компетентністю.

Ураховуючи все викладене вище, можна дійти висновку, що питання мовної компетенції юристів є вкрай актуальним і важливим, але незважаючи на це, все ще залишається відкритим. З огляду на це унаочнюється нагальність подальших досліджень у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко О. Т. Еволюція мови права і розвиток юридлінгвістичних знань у відомчих ВНЗ / В. В. Мержвинський, Б. М. Юськів // Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених. – Сімферополь, 2006. – № 9. – С. 321–325.

2. Инкина О. Н. Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза с целью повышения качества их подготовки / О. Н. Инкина, Ю. И. Атаманов // Вестник НГАУ. – Новосибирск : НГАУ. – 2003. – С. 19–23.

3. Кожем’яко Н. В. Комунікативна компетентність майбутнього фахівця юридичної галузі як педагогічна проблема / Н. В. Кожем’яко // Комп’ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : міжвузівський збірник. – Луцьк, 2011. – Випуск № 5. – С. 136–141.

4. Николаева Ю. А. К вопросу о формировании лингвистической компетенции у студентов-юристов / Ю. А. Николаева // Юрислингвистика. Русский язык и современное российское право : межвузовский сборник научных трудов. – Кемерово–Барнаул, 2007. – № 8. – С. 38–41.

5. Снегирёва М. В. К вопросу о языковой и коммуникативной компетенции юристов / В. М. Снегирёва // Юрислингвистика. Русский язык и современное российское право : межвузовский сборник научных трудов. – Кемерово – Барнаул, 2007. – № 8. – С. 45–49.

6. Токарська А. С. Формування і розвиток комунікативних умінь курсантів у процесі правової підготовки / А. С. Токарська, М. Й. Штангрет // Актуальні проблеми сучасної науки в дослідженнях молодих учених. – Сімферополь, 2004. – №. 6. – С. 142–149.

7. Усманова Е. Ф. Речевая коммуникация в профессиональной деятельности юриста / Е. Ф. Усманова // Юрислингвистика: Русский язык и современное российское право : межвузовский сборник научных трудов. – Кемерово–Барнаул, 2007. – № 8. – С. 49–54.

РЕЗЮМЕ

Василенко В. А. Формирование лингвоправовой коммуникативной компетенции будущих юристов в системе образовательных стандартов.

В статье поднимаются проблемы лингвоправовой коммуникативной компетентности в профессиональном образовании как многофункциональной и иерархично-выстроенной системы, которая формируется в процессе профессиональной подготовки будущих правоведов. Рассматриваются профессиональные качества, которыми должен обладать юрист. Анализируются инновационные образовательные технологии, направленные на развитие и формирование лингвоправовой коммуникативной компетентности будущих правоведов в связи с реализацией цели профессиональной подготовки студентов-юристов. Даются компоненты коммуникативной компетентности, а также условия формирования лингвоправовой коммуникативной компетентности будущих правоохранителей в рамках разработанной технологии.

***Ключевые слова**: лингвоправовая коммуникативная компетентность, профессиональное образование, профессиональная подготовка, личностно-ориентированное обучение, языковая компетенция, лингвотренинг, лингвокоммуникация.*

SUMMARY

Vasilenko V. The formation of the linguistic and legal communicative competence of the future lawyers in the system of educational standarts.

The article raises the problem of the linguistic and legal communicative competence in the vocational education as a multi-functional and hierarchicaly built system, which is formed in the process of future lawyers' training.

The issue of training future lawyers who need to know not only the current legislation and acts of law enforcement, but also morality, religion, culture, language are of great importance in the sphere of social transformations.

The specificity of legal education is the need to develop professional skills, which should have a lawyer. Legal education must provide: a thorough assimilation theory of social development, basic general and specialized legal knowledge while mastering the current legislation; formation of legal thinking, deep understanding of the law; the desire for constant updating of their knowledge.

The professional qualities that the lawyer should have are considered by the author. In determining the professional characteristics of the future law enforcement officers it is figured out that the major factor of success is highly developed mental processes (concentration, a high level of short-term and long-term memory, empathy, intuition, etc.), as well as special quality (verbal ability, communicative competence).

The innovative educational technologies directed to the development and formation of the linguistic and legal communicative competence of the future lawyers in the connection with the implementation of the law students' professional training, that provide not only the language skills as a means of communication, learning, self-education, but also allow them to fulfill all stipulated functions in a professional, labor and socio-cultural spheres of communication are analyzed in the article.

The components of the communicative competence, the conditions of the linguistic and legal communicative competence of the future law enforcement officers in the context of the developed technologies that allow to display some fragments of the legal practice and relations in the field of its realization are given.

The author introduces a developed and tested technology of lingvotraining communicative competence in the process of training future law officers based on the integration of elements of design-oriented, interactive, game technology within the context of training system transition from academic to professional activities, sequentially continuous approximation Law Students to practice, the transformation of teaching and learning activities to educational, vocational activities are given.

Key words: *linguistic and legal communicative competence, professional education, professional training, student-centered learning, language competence, linguistic training, linguistic communication.*

УДК 37.091.12:347.96

М. Є. Василенко
Сумська філія Харківського національного
університету внутрішніх справ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АУДИТОРНІЙ РОБОТІ

У статті розкрито нормативно-законодавчі фактори юридичної освіти, які впливають на навчальну підготовку студентів до консультативної діяльності. Аналіз освітніх програм навчання студентів юридичних спеціальностей показав, що спеціальні дисципліни консультативного спрямування відсутні в циклів гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової, професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки до нормативної частини навчальних планів. Схарактеризовано засоби підготовки студентів до консультативної діяльності у процесі вивчення юридичної деонтології. Здійснено аналіз досвіду консультативної підготовки майбутніх юристів у процесі вивчення фахових дисциплін з нотаріальної та суддівської праці.

Ключові слова: *консультативна діяльність, навчальні плани та програми, засоби підготовки студентів, особливості професійної підготовки, юридична деонтологія, підручники та посібники з нотаріальної та суддівської праці.*

Постановка проблеми. У світлі сучасних соціально-економічних перетворень перед вітчизняною системою професійної освіти постають завдання забезпечення суспільного виробництва висококваліфікованими професійними кадрами. Тому у вищій школі важливими є питання формування готовності студентів до майбутньої праці. У вимогах до юридичної освіти студентів наголошується на необхідності їх підготовки до консультативної діяльності у фаховій роботі.

Аналіз актуальних досліджень. Досвід консультативної підготовки майбутніх юристів відображено в дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних учених С. С. Алексєєва, О. М. Бандурки, О. Д. Бойкова, Л. О. Воскобітової, Р. Гарріса, С. Д. Гусарєва, М. І. Капінуса, І. М. Лук'янової, О. В. Нікітіної, Г. М. Рєзник, В. В. Руминіної, О. В. Синєокого, О. Ф. Скакун, Н. Ю. Тяпугіної, О. Д. Тихомирова, К. С. Шугріна. Правознавці вказують на складність такої підготовки, обумовленої взаємодією всіх складових юридичного навчання у вищій школі. Результати здійснених на сьогодні педагогічних досліджень з юридичної освіти свідчать також про обмежений досвід підготовки майбутніх правознавців до консультативної діяльності в аудиторній роботі.

На підставі вищезазначеного **метою даної наукової статті** визначено: проаналізувати на теоретичному та практичному рівнях педагогічний досвід підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності в аудиторній роботі.

Виклад основного матеріалу. У юридичній освіті професійна підготовка студентів регулюється Законом України «Про вищу освіту»; її основоположні цілі, теоретичні, методологічні, організаційні засади та перспективи розвитку й удосконалення відображено в Програмі розвитку юридичної освіти в Україні. Вища юридична освіта є безперервним процесом, що поєднує спеціалізоване теоретичне та практичне навчання з науково-практичною діяльністю майбутніх фахівців у галузі права [6; 7].

Навчальні плани підготовки фахівців у галузі права включають цикли дисциплін гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової, професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки з нормативною й варіативною частинами. У Програмі розвитку юридичної освіти в Україні вказується на перевантаженість навчальних планів вивченням дисциплін, які не мають змістовного юридичного сенсу, недостатню забезпеченість курсами, спрямованими на оволодіння майбутніми юристами практичними навичками професії. У навчальних планах не приділяється також достатньо уваги важливим у повсякденній праці, проте не пов'язаним з безпосереднім застосуванням норм права видам професійної праці юриста – діловій комунікації, тактиці дій, конструктивному аналізу й моделюванню ситуацій тощо; не враховуються практичні потреби в підготовці спеціалістів за конкретними напрямами практичної роботи [7].

Існуючі загальні недоліки юридичної освіти позначились і на теоретичній та практичній підготовці майбутніх правознавців до

консультативної діяльності. Аналіз освітніх програм навчання студентів юридичних спеціальностей показав, що спеціальні дисципліни консультативного спрямування відсутні в циклах гуманітарної, соціально-економічної та природничо-наукової, професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки за нормативною частиною навчальних планів.

Проте змістом окремих навчальних дисциплін передбачено часткове вивчення питань про консультативну діяльність юристів. Наприклад, у процесі засвоєння юридичної деонтології за підручниками вітчизняних і зарубіжних авторів С. С. Алексєєва, О. М. Бандурки, С. Д. Гусарєва, В. В. Руминіної, О. Ф. Скакун, О. Д. Тихомирова студенти набувають уявлень тільки про загальний зміст консультування з правових питань у випадках його проведення на прохання клієнта або з власної ініціативи консультанта в інтересах клієнта. Авторами також поверхово окреслено можливі проблеми морального, економічного, соціального, психологічного, родинного та, навіть, політичного характеру, які виходять за межі суто юридичних питань, проте стикаються з ними й можуть вирішально вплинути на хід юридичної справи.

Більш розширені відомості про консультаційні функції майбутні юристи отримують з наведених у фахових підручниках і посібниках характеристик праці юрисконсульта [1], адвоката, нотаріуса [2; 3; 4], судді.

Якщо звернутися до деонтологічних видань, то студенти можуть знайти інформацію про сутність і задачі тісно пов’язаної з господарсько-виробничими відносинами діяльності юрисконсультів на підприємстві, установі, організації, громадському об’єднанні, приватній фірмі, міждержавній асоціації тощо. Майбутнім правознавцям пропонується класифікація виробничих функцій юридичного консультанта залежно від профілю діяльності установи або підприємства та на підставі професійної спеціалізації працівника в межах юридичного відділу, групи або служби. Передбачено також ознайомлення з управлінсько-організаційною роботою стосовно підготовки проектів і візування документів, перевірки фінансової надійності клієнтів, замовників, партнерів, попередження правопорушень на виробництві й організація профілактичних заходів, ведення агітаційно-пропагандистської та правовиховної роботи, представлення й захист інтересів організації в інших органах або установах, забезпечення внутрішньої та зовнішньої безпеки організації. У книгах наводиться також перелік посадових обов’язків юрисконсульта із забезпечення правильного виконання законодавчих і нормативних актів, розробки пропозицій щодо вирішення правових питань у діяльності підприємства, участі в підготовці документів, їх

перевірці на відповідність законодавству, забезпечення обліку й зберігання текстів законодавчих та інших нормативних актів, участі в підготовці, укладенні й контролі за виконанням господарських договорів, контрактів з іншими організаціями, організації претензійної та ведення позовної роботи, проведення роботи, пов'язаної з підвищенням рівня правових знань працівників підприємства, надання консультацій із правових питань тощо. Розкрито також особливості взаємодії юрисконсульта з представниками інших юридичних професій, вимоги до претендентів на посаду юрисконсульта, до його правової обізнаності [4; 8]. Як бачимо, студенти можуть отримати тільки загальні відомості про консультаційну роботу в юридичній службі, поза увагою лишилися питання технології та методики організації та проведення консультацій.

У світлі консультативної підготовки майбутніх юристів певний інтерес викликає навчально-методичний комплекс дисципліни «Правова аргументація», запропонований російськими фахівцями з правової освіти О. В. Нікітіною та Н. Ю. Тяпугіною. Даний комплекс включає навчальну й робочу програми дисципліни, навчально-тематичний план (усього 52 год., з яких лекційних – 10 год., практичних – 16 год., самостійного навчання – 28 год.), питання для контролю знань студентів і методичні рекомендації до занять. У програмному змісті представлено навчальні теми «Роль аргументації в діяльності юриста», «Логічні основи переконливості юридичної промови», «Види аргументів в юридичній практиці», «Основні технічні методи правової аргументації», «Основні форми юридичного діалогу», «Суперечка як конкретний випадок аргументації. Альтернативні способи вирішення юридичних суперечок». Привертає увагу обґрунтованість комунікативної підготовки студентів. Серед технічних прийомів правової аргументації розглядаються навіть етапи аналізу юридичної справи, техніка складання юридичних документів, специфічні особливості правової мови й етика юридичного письма. Питання, що безпосередньо стосуються консультативної підготовки майбутніх юристів, знаходимо серед форм юридичного діалогу. Це, передусім, подібність і відмінність інтерв'ювання та консультування, цілі та основні етапи консультування, психологічні типи й особливості клієнтів, юридичний допит як раціональний діалог, специфіка питань у ході інтерв'ю, психологічні прийоми переконання в процесі проведення консультації. На жаль, на вивчення означених питань відведено всього 8 годин, серед яких: лекцій – 2 години, практичних занять – 2 години і самостійної роботи – 4 години. Такого обсягу навчального часу замало для ґрунтовної підготовки

студентів з юридичного консультування, проте така підготовка не є основною метою за змістовим форматом дисципліни «Правова аргументація» [5].

Проведене дослідження дозволяє зробити такі **висновки: з**гідно з освітньо-кваліфікаційними характеристиками майбутні правознавці повинні оволодіти знаннями й уміннями консультативної діяльності в юридичній праці. Проте аналіз навчальних планів і програм свідчить про відсутність спеціальних дисциплін консультативного спрямування. Указані недоліки негативно позначилися на теоретичній і практичній підготовці майбутніх юристів до консультативної діяльності в аудиторній роботі. Питання про консультативну діяльність юристів частково відображено у змісті окремих навчальних дисциплін.

Результати аналізу існуючого досвіду навчальної підготовки майбутніх юристів до консультативної діяльності є важливими для вдосконалення змісту, форм і методів юридичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев С. С. Введение в юридическую специальность / С. С. Алексеев. – М. : Юридическая литература, 1997. – 256 с.

2. Бойков А. Д. Адвокатура России : учебное пособие / А. Д. Бойков, Н. И. Капинус. – М. : Институт международного права и экономики имени А. С. Грибоедова, 2000. – 376 с.

3. Воскобитова Л. А. Адвокат: навыки профессионального мастерства / Е. Ю. Булакова, А. Б. Гутников, Н. М. Кипнис и др. ; под ред.: Воскобитова Л. А., Лукьянова И. Н., Михайлова Л. П. – М. : Волтерс Клувер, 2006. – 592 с.

4. Гусарєв С. Д. Юридична деонтологія. Основи юридичної діяльності: теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти : навч. посібник / С. Д. Гусарєв, О. Д. Тихомиров. – К. : ВІРА-Р; Дакор., 2000. – 506 с.

5. Правовая аргументация : учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / сост. Никитина О. В., Тяпугина Н. Ю. – Саратов : ФГБОУ ВПО «Саратовская государственная юридическая академия», 2011. – Режим доступа :

http://www.sgap.ru/umk/eumk11tiapugina-pravovaya-argumentacia.pdf.

6. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 20. – С. 134.

7. Про затвердження Програми розвитку юридичної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2001 р. № 344 XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon.rada.gov.ua.

8. Румынина В. В. Введение в юридическую специальность : учеб. пос. / В. В. Румынина. – М. :Форум, Инфра-М, 2010. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

Василенко М. Е. Подготовка будущих юристов к консультативной деятельности в аудиторной работе.

В статье раскрыты нормативно-законодательные факторы юридического образования, влияющие на учебную подготовку студентов к консультативной

деятельности. Анализ образовательных программ обучения студентов юридических специальностей показал, что специальные дисциплины консультативного направления отсутствуют в циклах гуманитарной, социально-экономической и естественно-научной, профессиональной (профессионально-ориентированной) и практической подготовки в нормативной части учебных планов. Охарактеризованы средства подготовки студентов к консультативной деятельности в процессе изучения юридической деонтологии. Осуществлен анализ опыта консультативной подготовки будущих юристов в процессе изучения профессиональных дисциплин по нотариальной и судейской работе.

***Ключевые слова**: консультативная деятельность, учебные планы и программы, средства подготовки студентов, особенности профессиональной полготовки, юридическая деонтология, учебники и пособия по нотариальной и судейской работе.*

SUMMARY

Vasilenko M. Training of the future lawyers to the advisory operations room work.

The article deals with the legislative and regulatory factors of legal education, affecting the students training for the advisory work. The analysis of the educational programs for law students has showed that there are no special advisory disciplines in the cycles of humanitarian, socio-economic and natural sciences, professional (vocational-oriented) and practical training in the normative part of the curriculum. The curricula are not given enough attention to the important disciplines which are not related to the direct application of the law kinds of professional lawyers' work such as business communication, tactics, constructive analysis and modeling of the situations, etc. The curricula do not take into account the practical needs for training in the specific areas of practice.

The characterized means of the students training for advisory work in the study of legal deontology can help the students to find the information about nature and objectives closely related to the economic and industrial relations of the legal advisers at the enterprises, institutions, organizations, associations, the private firms, interstate associations.

The acquaintance with the managerial and organizational work on the project of preparation and clearance documents, checking the reliability of financial clients, customers, partners and crime prevention in the production and organization of preventive measures are also given. The author describes the ways of conducting agitation and crime preventive work in order to represent and protect the interests of the organization in the other organs or institutions, ensuring internal and external security of the organization.

The analysis of the future lawyers' counseling training experience in the process of studying vocational subjects at the notary and judicial work, which reveals some of the professional proper training of future lawyers' characteristics, such as the similarities and differences of interviewing and counseling, goals and main stages of the counseling, psychological types and characteristics of client's legal examination as a rational dialogue, specific questions during the interview, psychological methods of persuasion in the process of consultation has been made by the author.

***Key words**: advisory activities, curricula and programs, means of students' training, peculiarities of the professional training, legal deontology, textbooks and manuals on notarial and judicial work.*

УДК 378.147:008

Л. Г. Кириченко
Луганська державна
академія культури і мистецтв

ЗАСТОСУВАННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ КУЛЬТУРИ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті проаналізовано актуальність застосування аксіологічного підходу в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу культури і мистецтв. Досліджено педагогічний, психологічний і філософський аспекти розуміння поняття «цінності». Підкреслено, що застосування аксіологічного теоретико-методологічного підходу спрямоване, перш за все, на осмислення та вироблення професійних цінностей у майбутніх фахівців сфери культури. Виділено основні професійні цінності фахівця сфери культури. Проаналізовано практичне застосування аксіологічного підходу в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі культури і мистецтв, зокрема впровадження інтегрованого спецкурсу та педагогічних технологій.

***Ключові слова**: аксіологічний підхід, цінності, студенти, навчально-виховний процес, вищий навчальний заклад культури і мистецтв, технології.*

Постановка проблеми. У культурному житті українського суспільства провідне місце сьогодні посідає сучасна студентська молодь вищих навчальних закладів культури як осередків майбутньої культурної еліти. Саме від її світогляду, духовних, культурних, професійних цінностей залежить культурне майбутнє нації. Зважаючи на сучасні такі суспільні проблеми, як соціальна нестабільність, політична дезорієнтація, деморалізація молоді, важливим методологічним завданням сучасної педагогічної практики вищих навчальних закладів культури і мистецтв є потреба постійного вдосконалення навчально-виховного процесу, пошук, розробка й застосування актуальних наукових підходів до організації ефективного навчально-виховного процесу з метою підготовки майбутніх фахівців з розвиненими професійними та загальнолюдськими якостями особистості.

Аналіз актуальних досліджень Аналіз наукової літератури свідчить про значний інтерес до проблеми аксіологічного підходу в освітньому процесі таких педагогів, філософів, психологів як: І. Бех, Є. Бистрицький, Б. Бітінас, О. Вишневський, П. Ігнатенко, С. Кримський, Л. Крицька, В. Лутай, В. Малахов, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, В. Струманський, С. Явоненко та ін.

Проблеми підготовки фахівців для сфери культури досліджувалися в наукових розвідках М. Поплавського, О. Рудницької, О. Скнаря, Г. Тульчинського та ін.

Проблеми виховання сучасної молоді розроблялися такими ученими: В. Бутенко, І. Зязюн, А. Комарова, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Семашко, Г. Падалка, Т. Танько, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

Аналіз психолого-педагогічних джерел щодо використання сучасних педагогічних технологій знаходимо в таких дослідників: А. Алексюк, А. Нісімчук, А. Панфілова, О. Пєхота, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Сисоєва, В. Сластьонін та ін.; ділової гри – у Т. Бибарцевої, Л. Новікової, А. Панфілової, С. Рєзніка, В. Трайнєва та ін.

Як свідчить аналіз наукової літератури, застосування аксіологічного підходу в підготовці майбутніх фахівців сфери культури в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі культури і мистецтв та його аналіз не було достатньо досліджено в педагогічній практиці.

Метою статті є аналіз науково-методологічних засад аксіологічного підходу та його практичного застосування в процесі підготовки майбутніх фахівців сфери культури під час викладання соціально-гуманітарних дисциплін у вищому навчальному закладі культури і мистецтв.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці аксіологічний підхід до аналізу освітніх процесів є найбільш актуальним. Аксіологічний підхід (з грецької ахіа – цінність) забезпечує вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби людини, розв’язувати завдання гуманізації суспільства, у якому людина є найвищою цінністю [7, 78]. Дослідниця О. Сухомлинська визначає ціннісний підхід як «найпріоритетнішу виховну проблему» в умовах «кризи моральності й правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації» [6, 41–45].

Кожна нація віками виробляла свої уявлення про цінності життя. У працях українських філософів (С. Кримський, Є. Бистрицький, В. Малахов) досліджено проблеми філософського образу культури, національного буття, соціокультурних пріоритетів. Провідною думкою досліджень є розуміння культури як «особливої життєдіяльності», яка трансформує історичний досвід в ознаменування цінностей життя, творчості, духу, ієрархії найвищих людських якостей, формування світу людини за вимірами блага, правди, краси. Основоположник феноменологічного напряму в аксіології М. Шелер дуже цікавився сутністю людини, якостями цілісної людини, розглядав особистість як «царину цінностей». Сукупна духовна особистість пов’язується в М. Шелера з двома модальностями цінностей – з духовними цінностями і з цінностями святині. Так, духовним цінностям і їх різновидам відповідає

сукупна особистість у галузі культури, а цінностям святині відповідає вища форма сукупної духовної особистості – церква [9].

У сучасній українській педагогіці загальнолюдські, національні цінності розглядаються як підґрунтя всього процесу виховання такими відомими вченими, як: І. Бех, В. Бутенко, Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Шевченко, А. Щербо та ін. Цінності є основою відносин людини зі світом. І. Бех виділяє особистісні цінності як усвідомлені самовартісні смислові утворення особистості й духовні цінності, які виконують функцію орієнтації у світі та особистісного самовизначення. І. Бех наголошує, що духовно зріла особистість активно використовує такі цінності не для розв'язання побутових проблем, а, насамперед, смисложиттєвих проблем, які постають перед людиною як система «вічних питань» людського існування [1, 196].

Г. Шевченко вказує на важливості формування в студентів естетичних цінностей. У монографії «Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період» Г. Шевченко наголошує, що саме в студентському віці естетичні ціннісні орієнтації молоді мають яскраво виражений індивідуалізований характер. І на сьогодні у вищих навчальних закладах є можливість розкрити багатство художніх світових надбань і специфіки національних традицій у процесі естетичного виховання студентської молоді [8, 49–51].

Пріоритетними напрямами сучасної державної політики щодо розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу є формування національних, загальнолюдських цінностей та інтеграція вітчизняної вищої освіти в європейський і світовий освітні простори. У працях науковців В. Біблера, І. Зязюна, О. Рудницької, Г. Шевченко підкреслюється, що головною стратегією в системі сучасної виховної роботи є реабілітація загальнолюдських цінностей, надання їм пріоритету, формування у студентів таких потреб та ідеалів, які б сприяли підвищенню естетичної культури майбутніх фахівців як основи духовної культури.

Філософське поняття цінностей стало теоретичною базою для визначення поняття «цінності» у психологічному й педагогічному аспектах. Психологи розглядають основну функцію цінностей як регулятора поведінки. Зокрема, С. Рубінштейн зазначає, що протягом усього життя відбуваються переоцінки цінностей і це є закономірним результатом діалектики життя людини, перебудови її взаємин зі світом та з іншими людьми. На його думку, через зміну внутрішніх умов відбувається актуалізація цінностей. Конкретний аналіз конкретної ситуації виявляє динаміку входження, включення та відновлення різноманітних цінностей [5].

Відповідно до положення Б. Бітінаса, серед засобів виховного впливу на особистість слід обирати знання різних систем цінностей. Автор виділяє три системи, які формують ціннісне ставлення особистості до суспільства й самої себе. Першу систему побудовано на трансцендентних цінностях, що передбачають спрямованість духовного виховання до найвищої, абсолютної цінності. До цієї системи належать такі цінності: душа, безсмертя, щастя, віра, надія, любов тощо. Другу систему виховання побудовано на соціометричних цінностях. Вищою цінністю виступає людство в цілому, а виховання націлене на формування позитивного ставлення фахівців до людей. Базовими цінностями в цій системі є свобода, рівність, братерство, мир, творчість, гуманність, згода тощо. У третій системі виховання, побудованій на антропоцентричних цінностях, базовими цінностями вважаються такі: самореалізація, автономність, задоволення, користь, відвертість, індивідуальність, оскільки цю систему спрямовано на піднесення індивідуальності у структурі людських цінностей [2, 190].

Людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою й суспільством поза визначеними нормами, цінностями, традиціями, правилами, тобто не розвивається поза культурою. Людина привласнює історичний масив культури, еволюціонуючи як соціальна істота й самобутня індивідуальність. Відповідно до програми художньо-естетичного виховання школярів у позаурочній діяльності, розробленої колективом співробітників лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України під керівництвом Л. Масол, метою художньо-естетичного виховання в позаурочній діяльності є освоєння цінностей, формування в учнів ціннісного ставлення до світу, здатності сприймати й примножувати художні цінності в царині дозвілля, виховання ціннісного ставлення до мистецтва через власний емоційний досвід [3, 1–16].

Значний інтерес для нашого дослідження становить програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2003 р.). Одним із завдань цієї програми є пріоритетний морально-духовний розвиток особистості й суспільства загалом. Автори програми розрізняють ціннісне ставлення людини до себе як до власного фізичного «Я», психічного «Я» та соціального «Я». До того ж акцентовано увагу на ціннісному ставленні до мистецтва й естетичного виховання: естетичне виховання спрямовується на розвиток у зростаючої особистості широкого спектру почуттів – здатності збагнути та виразити власне ставлення до мистецтва; важливим є сприймання об’єктів довкілля як естетичної цінності, ерудиція в галузі мистецтва, власний погляд на світ, здатність радіти як ознаки духовної цінності [4, 14].

Таким чином, обираючи ту чи іншу цінність, людина формує стратегічний план своєї поведінки й діяльності, визначає смислову перспективу професійної діяльності. Ціннісна орієнтація висвітлює те, заради чого діє людина, чому вона присвячує свою діяльність. Фундаментальну особливість людського існування визначають категорії Добро, Життя, Краса, Праця. Пошук сенсу власного існування – духовна потреба людської особистості. Особливої уваги набуває уявлення про життя як дарунок, і кожна особистість може знайти власний сенс життя, власне щастя, на якому змоделює смисл свого буття.

Сучасне суспільне життя висуває високі вимоги до системи освіти, потребує не тільки ретельної фахової підготовки студентської молоді, але й широкого світогляду, сучасного професіонального мислення, індивідуального усвідомлення значення людських цінностей. У сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ культури і мистецтв виникає потреба застосування аксіологічного теоретико-методологічного підходу до осмислення та вироблення професійних цінностей у майбутніх фахівців сфери культури і мистецтв. Саме від того, як цінності увійдуть у свідомість майбутнього фахівця, залежить зміст та цілі його життя.

Соціально-гуманітарні знання студенти Луганської державної академії культури і мистецтв отримують під час вивчення таких дисциплін: «Історія України», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Українська та зарубіжна література», «Філософія», «Педагогіка», «Психологія творчості», «Етика та естетика», «Культурологія», «Історія світової культури», «Релігієзнавство». Діяльність кафедри соціально-гуманітарних дисциплін спрямована на тісну співпрацю з профільними кафедрами, що дозволяє поєднати широку загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця сфери культури і мистецтв із глибоким знанням спеціальності. Вивчення соціально-гуманітарних дисциплін сприяє формуванню у студентів інтересу до самопізнання, виявленню творчих задатків і розвитку їх, відкриттю для себе цінностей науки й мистецтв.

У межах роботи кафедри працюють науково-дослідні проблемні групи. Студенти беруть участь у міжнародних, всеукраїнських та обласних конкурсах з краєзнавства, у всеукраїнських студентських олімпіадах з культурології, у Днях науки академії. Традиційно проводяться святкування Днів слов’янської культури та писемності, Дня української мови й писемності, Шевченківських свят, організації поїздок студентів історичними та пам’ятними місцями Луганщини. Не зважаючи на загальну творчу ауру, що панує в академії, з метою систематичного поліпшення рівня підготовки

майбутніх фахівців сфери культури – випускників ЛДАКМ – викладачі кафедри впроваджують у свою роботу творчі педагогічні експерименти.

У своїй роботі ми спиралися на таке переконання: з використанням аксіологічного підходу в процесі отримання соціально-гуманітарних знань виникає можливість осмисленого вивчення загальнолюдських цінностей, зокрема, ціннісних орієнтацій, що включають такі поняття, як Життя, Краса, Професія. На нашу думку, важливим компонентом особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців сфери культури є усвідомлення й прийняття професійних цінностей, до яких ми відносимо:

– інтелігентність, розуміння свого суспільного призначення;.

– наявність художності – «піднесеної поетичної аури»;

– розвиненість художньої свідомості, естетичного відношення до природи, мистецтва, людини, побуту;

– розвиненість естетичних почуттів, здатність до естетичних переживань, до естетичної оцінки, до отримання насолоди від спілкування з творами мистецтва;

– мистецтво «бачити», відчувати, сприймати й примножувати художні цінності;

– здібність перетворювати буденне в художнє, здатність до саморозвитку.

Таким чином, професійна позиція є складною системою цінностей особистості, у якій інтереси, світоглядні категорії та ставлення до загальнолюдських цінностей регулюють практичну діяльність.

На основі проведеного аналізу (зокрема, психолого-педагогічних діагностик) щодо з’ясування потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, умінь, здібностей, мотивів діяльності, особистісних особливостей студентів, їхніх потреб у вирішенні суспільних культурних завдань сьогодення, активності у творчій діяльності ми дійшли висновку про необхідність розробки програми й упровадження інтегрованого спецкурсу в студентських науково-дослідних групах з проблеми формування ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців сфери культури. Основними завданнями інтегрованого спецкурсу ми визначили:

– формування у студентів мотивацій, стійкого інтересу до мистецтва, краси у професійній діяльності й у повсякденному житті, ціннісних професійних та особистісних орієнтацій;

– сприяння фундаментальному засвоєнню студентами основних понять спецкурсу: «життєві цінності», «призначення людини», «суспільне завдання людини культури», «культурний розвиток особистості»;

– сприяння свідомій практичній підготовці до професійної діяльності в галузі культури, до самовдосконалення.

Програму спецкурсу було побудовано на таких основних компонентах: мотиваційний, почуттєво-емоційний, інтелектуальний і поведінковий.

Під час проведення експерименту було використано потенціал усіх соціально-гуманітарних дисциплін, а саме – проведено інтегровані практичні заняття, заняття-екскурсії, заняття-диспути, заняття-конференції, заняття-зустрічі з відомими людьми у сфері культури тощо. Наприклад, екскурсії до музеїв, відвідування яких не входить до обов'язкової виховної програми академії, – Народного музею історії ВАТ ХК Луганськтепловоз, літературного музею В. І. Даля тощо. Під час викладання спецкурсу було використано такі педагогічні технології:

– технології творчих завдань (аналіз ситуацій, подій, явищ, поведінки на основі мистецьких творів, творчих проектних робіт);

– ігрові технології (ділові ігри, побудовані на основі краєзнавчого матеріалу, насиченого культурологічним та естетичним змістом, а саме – творів художньої літератури, фотографій і малюнків краєвидів, архітектурних споруд тощо);

– рефлексивні технології (творчі завдання, спрямовані на ідентифікацію себе в художньо-образній формі з кимось, чимось, на усвідомлення й осмислення власних думок, переживань (наприклад, «Я» як провідник ідей сфери культури…»);

– технології самоуправління (завдання, спрямовані на розвиток умінь планувати свій час, керувати власним розвитком, займатися самостійною науковою діяльністю).

Спостерігаючи за студентами науково-дослідних груп, ми дійшли висновку про суттєві зміни, які відбулися на мотиваційному, почуттєво-емоційному, інтелектуальному й поведінковому рівнях формування ціннісних орієнтацій. Відмітили тенденції поширення інтересів і потреб студентів, вибору переважно творчого підходу при розв'язанні завдань, розкутості й довіри у спілкуванні між членами робочих груп, прагнення до розвитку власних творчих здібностей, організації своєї діяльності на духовно-моральних засадах.

Таким чином, було активізовано освітнє середовище, комунікативну атмосферу, створено можливість постійної взаємодії із культурним середовищем для творчої діяльності в системі заходів академії, підвищено рівень загальної культури студентів і викладачів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу результатів застосування аксіологічного підходу в підготовці фахівців сфери культури і мистецтв у вищому навчальному закладі культури і мистецтв з'ясовано, що навчально-виховний процес набуває нового якісного змісту. Доведено якісні зміни, які відбулися в процесі формування ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців як майбутніх творців духовних цінностей суспільства, в їх самореалізації й саморозвитку.

Подальша розробка проблеми є важливим методологічним завданням сучасних вищих навчальних закладів культури і мистецтв. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці теоретико-методологічних засад та інноваційних педагогічних технологій, що сприятиме всебічній підготовці фахівців сфери культури й виконанню суспільних потреб нашої держави, розвитку духовності й усіх сфер життя сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Виховна робота зі студентською молоддю : [навч. посіб.] / Т. Ю. Осипова [та ін.] ; за заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса : Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Масол Л. Концепція художньо-естетичного вихованя учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України / Л. Масол // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1–16.
4. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – К., 2003. – 29 с.
5. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., СПб., Н. Новгород и др. : Питер, 2003. – 512 с.
6. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Шлях Освіти. – 1999 р. – № 1 (11). – С. 41–45.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
8. Шевченко Г. П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України у сучасний період : [монографія] / Г. П. Шевченко, Х. М. Джабер. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В Даля, 2004. – 208 с.
9. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер ; [пер. с нем.] ; под. ред. А. В. Денежкина. – М. : Издательство «Гнозис», 1994. – 490 с.

РЕЗЮМЕ

Кириченко Л. Г. Применение аксиологического подхода в подготовке будущих специалистов сферы культуры в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин.

В статье проанализирована актуальность применения аксиологического подхода в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения культуры и искусств. Исследованы педагогический, психологический и философский аспекты понятия «ценности». Подчеркнуто, что применение аксиологического подхода направлено на осмысление и выработку профессиональных ценностей у будущих специалистов сферы культуры. Выделены основные профессиональные ценности специалиста сферы культуры. Проанализовано практическое использование

аксиологического подхода в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин в высшем учебном заведении культуры и искусств, в том числе внедрение интегрированного спецкурса и педагогических технологий.

Ключевые слова: *аксиологический подход, ценности, студенты, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное заведение культуры и искусств, технологии.*

SUMMARY

Kirichenko L. Application of the axiological approach in the training of future experts of cultural sphere in the process of teaching social and human disciplines.

The significance of axiological approach application in the educational process of Culture and Art University has been analyzed in this article. It is indicated that the professional training of future cultural elite of the State is the most important methodological task of pedagogics in the modern crisis of morality, social instability and political disorientation. The pedagogical, psychological and philosophical aspects of the definition of «value» have been researched. It is emphasized that the universal and national human values have been studied by the scientists as the foundation for the whole process of education and as the basis of the spiritual culture in the update Ukrainian pedagogics (I. Bekh, V. Butenko, I. Zazyun, L. Masol, N. Miropolska, O. Rudnetska, G. Shevchenko, A. Scherbo and others).

The main function of values has been analyzed as regulatory policy: the result of life dialect is the revaluation of values (S. Rubenstein) that is why the update of values happens via the change of inner conditions. Being in such conditions a student makes a choice of the values and behaving mode as well as the meaning of his future professional activity and the following concepts of Kindness, Life, Beauty, Labour, Understanding of Unique «I» are the basis of that choice.

It is investigated that theoretical and methodological application of the axiological approach is primarily aimed at comprehension and development of professional values in future specialists of cultural area. The main professional values of a specialist in the sphere of culture have been indicated: intelligence, understanding of your social calling; presence of art skills; sophistication of art knowledge; developed artistic feelings; the art of «seeing», feeling, comprehension and multiplication of art values; skills to change an ordinary into art.

The practical application of axiological approach has been analyzed in the process of teaching the social and humanities disciplines in the Cultural and Art University, in particular the integrated special course has been implemented and pedagogical technologies have been offered (technology of art tasks, interactive technology, and reflexive technologies, technologies of self-management). The conclusion is made that educational process has acquired new qualified meaning in the process of value formation in future specialists who are the future creators of spiritual values in the society.

Key words: *axiological approach, values, students, educational process, University of Culture and Art, technologies.*

УДК 303.01+37.025

І. М. Козубцов
Науковий центр зв'язку та інформатизації
Військового інституту телекомунікацій
та інформатизації НТУУ «КПІ»

РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕОРІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСПІРАНТІВ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті науковому суспільству запропоновано обговорити основний результат дисертаційного дослідження – теорію розвитку методологічної компетентності аспірантів на основі м'якої моделі. Представлено модель і структурну схему розвитку методологічної компетентності аспірантів. Алгоритм проблемного навчання знайшов нове втілення в теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів.

***Ключові слова**: теорія, розвиток, методологічна компетентність, аспірант, ад'юнкт, модель діяльності.*

Постановка проблеми. Рішенням часткової задачі дисертаційного дослідження реалізації концепції [12] є суспільно необхідна умова розробки теорії розвитку методологічної компетентності (МК) аспіранта. Розвиток безумовно повинен протікати за встановленою програмою інтелектуального розвитку особистості.

Отже, виникла необхідність доповнити зміст дисертаційної роботи теорією розвитку МК у аспірантів під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі). Виклад наступного матеріалу дисертаційного дослідження стосується практичної фази реалізації м'якої концепції [12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідності розв'язання системної проблеми подолання стереотипного погляду на методологію наукових досліджень у всіх роботах робить акцент дослідник з Російської Федерації А. М. Новиков, наприклад [14]. Розвиток МК дослідників у сфері фізичної культури та спорту на етапі навчання в аспірантурі в дисертації [2] розкриває В. А. Данилович, проте наведена модель має системні прогалини.

Метою статті є розкриття змісту теорії розвитку МК у аспірантів на основі моделі діяльності.

Виклад основного матеріалу. Запишемо концептуальну модель процесу розвитку компетентності за допомогою м'якого математичного моделювання:

$$К\uparrow = З\uparrow + У\uparrow + Н\uparrow + Зд\uparrow\uparrow\uparrow + Мр\uparrow, \quad (1)$$

де під символом ↑ – будемо розуміти ріст або розвиток.

У формулі (1) Зд ↑↑↑ прийняли з потрійним значенням ↑, цим ми підкреслили, що якість виконання залежить від практичних здібностей

аспіранта, яка зростає в процесі самовдосконалення при багаторазовому повторенні. Формулу розвитку компетентності ми вивели, застосувавши ідею методу м'якого математичного моделювання, який практикує Е. А. Солодова. Унікальність м'яких моделей полягає в тому, що вони наочно відображають основний закон розвитку динаміки об'єкту, що вивчається, але не позначаючи жорсткі межі й параметри цього закону.

В ідеальній системі процес розвитку є безкінечним, тобто немає меж удосконалення, що демонструємо м'якою моделлю наступного виду

$$\lim_{t\to\infty}\left(\frac{ds}{dt}\right)\to\infty, \qquad (2)$$

де s(t) – кількість удосконалення.

Ми знаходимося в реальній системі, тож достовірно відомо з медичної літератури, що в корі головного мозку протікають психофізіологічні процеси, які за певних умов ведуть до втрати знань або до регресії розвитку. У процесі розвитку особистості відбувається формування навичок, накопичуються фундаментальні, прикладні й теоретичні знання. Розвивається інтуїтивний апарат людини, апарат порівняння, пошуку подібних образів. Так, наприклад, у операторів АСУ – власний апарат ознак порушень функціонування обладнання, у радіоінженера – апарат типових поломок та шляхи їх відновлення. В умовах, де обмежувальним фактором є час, на допомогу цим категоріям фахівців стає нестандартне креативне мислення. Творчість може стати в них на заваді.

Основуючись на розробках поняття фізичної векторної моделі компетенції, ми розширимо її зміст з урахуванням особистісних якостей індивіда. Це дає нам можливість побудувати м'яку модель розподілу рівнів сформованості в процесі розвитку. Ключовим моментом є заміна якісної характеристики на кількісну характеристику індивіда – здібність. Здібність ми асоціюємо з фізичними здібностями, що протікають і залежать від роботи кори головного мозку людини. Перш за все – це фізіологія пам'яті. Достовірні дослідження встановили, що за здібністю запам'ятовування та відтворення інформації з довготривалої пам'яті люди поділяються на чотири типи, які апроксимуються за нормальним або Гаусівським законом. Отже, процес розвитку компетентності в людини закладено природою за чотирма варіантами. Є припущення, що якщо обрати найменший рівень інформаційного розвитку, то ми забезпечимо 100% рівень для решти типів людей.

Ускладненням м'якої моделі розвитку ми досягнемо моменту переходу до жорсткої моделі. Спроба одразу обрати жорстке

моделювання може привести до помилкових результатів (критерієм безпомилкового є структурна стійкість жорсткої моделі до змін параметрів і функцій, що описують модель).

Повертаючись до м'якої моделі процесу розвитку МК, запишемо у формі диференціального рівняння розвитку

$$\frac{dP}{dЗ} > 0, \qquad (3)$$

тобто, чим більше людина знань отримає, тим більше в неї формується запас знань, умінь та навичок.

Планування вивчення фундаментальних дисциплін лектором має будуватися за мотиваційним навчальним планом дисципліни. Його ідеологія представлена на рис. 1. На рисунку введено такі позначення: КВ – заняття проводяться під керівництвом викладача, СЗ – самостійні заняття, Мвн – мотивація внутрішня, Мзв – мотивація зовнішня. Застосовуючи такий підхід при плануванні, ми з високою ймовірністю можемо забезпечити формування в аспірантів МК. Максимально позитивний навчально-виховний ефект можна отримати лише за умови Мзв>>0 [11]. Оскільки система є інерційною, то важливо визначити головну точку прикладання зовнішньої мотивації (Мзв). Не обов'язково постійно мотивувати аспіранта, а, навпаки, збуджувати імпульси до процесу самомотивації в аспіранта. Цілком очевидно, що цьому має сприяти сформована методологія самоосвіти [6], на що акцентує нас Е. Князева в своїй публікації [5].

Рис. 1. Побудова мотиваційного навчального плану вивчення дисципліни

Таким чином об'єм засвоєної інформації буде визначатися

Vз = І * Зд * (Мвн + Мзм), (4)

де І – інформаційний режим навчання; Зд – індивідуальна здібність до навчання.

Як відзначає Е. А. Солодова [18, 213], критерієм останнього етапу адаптації до процесу навчання, пов'язаного з саморозвитком навчання, є нелінійне підвищення мотивації до навчання слідом за об'ємом накопичених знань. Мотивація до навчання в математичній моделі навчання (5) під параметром *К*, мається смисл коефіцієнта сприймання навчальної інформації.

$$\frac{dx(t)}{dt} + K(t)x(t-\tau(t)) = b(t), \qquad (5)$$

де x(t) – різниця між кількістю інформації, переданою викладачем, і інформацією, засвоєною аспірантом; b(t) – кількісна міра потоку вхідної інформації (біт/с), отримана аспірантом від викладача; K(t) – коефіцієнт сприймання навчальної інформації аспірантом (1/с); τ(t) – час запізнення у сприйманні вхідної інформації аспірантом (с).

Проведенні дослідження [18, 203] підтверджують той факт, що успіх навчання меншою мірою залежить від індивідуальних здібностей особи, що навчається, а набагато більшою мірою визначається її зацікавленістю в процесі навчання.

У процесі творчого мислення нами підібрано діяльнісну структурну модель розвитку МК аспірантів військових вищих навчальних закладів. Модель містить такі складові: «потреби → мотив → мета → завдання → зміст → технологія → дія → результат» (рис. 2). Горизонтальна гілка відповідає одному «циклу» діяльності. Умовно межі суб'єкта (індивідуального або колективного) позначені пунктирним прямокутником.

Рис. 2. Структурна модель розвитку методологічної компетентності аспірантів

Стосовно військової компоненти – розуміння діяльності більше притаманне абстрактному, широкому змісту прийняття рішення. А будь-які рішення, що приймаються на будь-якому рівні та в будь-якій сфері діяльності, мають спільні ознаки, що визначаються поняттями «мета → цілі → процес → засоби → результат» і за своєю сутністю є рішенням щодо вибору тієї чи іншої стратегії реалізації діяльності [17]. З огляду на вищезазначене ми висунули ідею щодо застосування структурних компонентів діяльності і для військової компоненти в частині, що стосується продуктивної організації управлінської діяльності. Метод аналізу літературних джерел дозволив переконатися в достовірності ходу наших думок. Так, у Прикордонній академії ФСБ Росії розроблено новий напрям основи погранометрики. Унікальність полягає в тому, що прикордонна служба є воєнізованим підрозділом і, по суті, використовує такі самі принципи управління. У монографії [1] наведено схему процесуальних компонентів прикордонної діяльності. Таку саму схему апробує В. В. Шумов [19]. Вона розроблена на основі вже відомої (див. рис. 2) та доповнена структурно важливими блоками в аспекті прикордонної служби ФСБ Росії. Дискретність публікацій у часі і насиченість, перше згадування А. М. Новиковим [15] і в монографії [19, 1] доречно розглядати як розвиток філософської думки.

Тож структура витримує випробування часом. Тому можна вважати, що цю структуру можна перетворити на модель теорії розвитку. Розглянемо коротко зміст структурних елементів.

Блок потреби визначає потребу або недолік у чому-небудь, необхідному для підтримки життєдіяльності аспіранта, соціальної групи [14, с. 518]. Потреби в цілому залежать від рівня розвитку даного суспільства, а також від специфічних соціальних умов діяльності аспірантів. Потреби конкретизуються, визначаються в мотивах, що спонукають особистість до конкретної діяльності [14, 389–390] визначеній у Законі України «Про вищу освіту» [3, 4].

Блок мотивація, розкриває процес спонукання аспіранта до здійснення наукової та науково-педагогічної діяльності. Мотивація є складним процесом, що вимагає аналізу і оцінки альтернатив, вибору і ухвалення рішень. Мотиви обумовлюють визначення мети як суб’єктивного образу бажаного результату очікуваної діяльності, дії [16, с. 165]. Отже, повертаючись до функціональної схеми МК аспіранта, зазначимо, що власна мотивація, мотиви роблять схему життєдіяльною.

Блок мета посідає особливе місце в структурі діяльності аспіранта. Головне – хто формує мету? Якщо мета задається аспіранту ззовні

науковим керівником, то діяльність має виконавчий, нетворчий характер. У такому випадку проблеми цілепокладання не виникає. Необхідно при всьому цьому враховувати результуючу вмотивованість.

У разі ж продуктивної діяльності, навіть щодо нестандартної, інноваційної, творчої діяльності тощо мету має визначати сам аспірант. Процес цілепокладання в такому разі стає досить складним процесом, що має свої власні стадії та етапи, методи й засоби.

З урахуванням умов, вимог, норм і принципів діяльності мета конкретизується низкою завдань.

Блок зміст є фундаментом формування рівнів ЗУН. Зміст визначається навчальною програмою, робочою програмою навчальної дисципліни, які націлені на формування в процесі розвитку МК аспіранта.

Далі з урахуванням обраної технології вибирається певна дія, яка з урахуванням дії навколишнього середовища приводить до певного результату діяльності.

Блок технологія – це система умов, форм, методів і засобів рішення поставленої задачі, які застосовує науковий керівник по відношенню до аспіранта для досягнення конкретної мети по формуванню МК у процесі розвитку.

У наступному блоці результат діяльності оцінюється науковим керівником, сформованість МК у процесі розвитку аспіранта.

Саморегуляція в загальному сенсі визначається [13] як доцільне функціонування живих систем. У процесі саморегуляції суб’єкт на підставі оцінки досягнутих результатів коригує компоненти власної діяльності.

Блок наукова картина світу. Вища школа сьогодні орієнтована на наочне вивчення і блокову побудову дисциплін. Це необхідно для створення у студентів сучасного цілісного уявлення про науку та світогляд.

Розроблена нами теорія розвитку МК ґрунтується на розробленій науково-педагогічній структурі теорії, яку розкрито в роботі [8].

Процес розвитку МК аспірантів аналогічний проблемному навчально-пізнавальному процесу (рис. 3). Він містить два цикли: перший цикл – формування ЗУН; другий – розвиток К-компетентності в зоні ближнього розвитку. Розвиток компетентності (К) відбувається за рахунок практичних дій, кожного разу намагаючись покращити власні здібності і тим самим розширюючи зону ближнього розвитку.

Діагностувати компетенцію можна лише в динаміці при розв’язанні логічних творчих завдань. Залежно від створених відповідних психолого-педагогічних умов можна діагностувати творчу або креативну складові [7] компетентності. Тож теорію розвитку ми логічно доповнюємо моделлю

діагностування творчої та креативної складової методологічної компетентності аспіранта [20]. Це дозволить якісно по-новому підійти до діагностування компетентності.

Рис. 3. Структурна схема циклічного алгоритму розвитку компетентності

Запропонована теорія розвитку випробувала напівнатурне моделювання оцінки професійної готовності аспірантів до трудової діяльності [9]. Результати отримали позитивне схвалення на X всеукраїнській науково-методичній конференції «Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості» (Київ, 28–29 листопада 2013 р.) [10].

Аналітична оцінка реалізації теорії на практиці представлена на рис. 4–6). На всіх рисунках прийнято наступне умовне скорочення: ММП – існуюча методологічна модель підготовки; МКМП – запропонована методологічна компетентністна модель підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Імітаційне моделювання з елементами напівнатурного експерименту з визначення коефіцієнта професійної готовності наукових та науково-педагогічних кадрів до всіх видів майбутньої професійної діяльності, визначених у чинних Законах України [4, 3], представлено на рис. 7.

Рис. 4. Порівняльна оцінка відмінностей між загальною чисельністю та професійними кандидатськими екзаменами

Рис. 5. Порівняльна оцінка відмінностей у формуванні професійної компетентності

Рис. 6. Порівняльна оцінка відмінностей між практиками

Рис. 7. Порівняльна оцінка імітаційного моделювання коефіцієнту професійної готовності

Зважаючи на всі викладені факти в дисертаційному дослідженні, практичну фазу педагогічного експерименту замінено на науково-педагогічний експеримент із застосуванням очевидної адекватної моделі. Модель відображає хід усіх основних процесів запропонованих рішень та практичних елементів експерименту в ключових моментах з метою забезпечення позитивного ефекту реалістичності напівнатурного педагогічного експерименту.

Наукова новизна полягає в тому, що вперше розроблено адекватну теорію розвитку МК аспірантів, яка ґрунтується на системному й діяльнісному підходах.

Висновки. Отже можна зробити наступні висновки:

– розвиток методологічної компетентності аспірантів є складним процесом, який націлений на якісну зміну інтелектуальної програми розвитку індивідуума;

– розвиток МК завжди націлений на зону ближнього розвитку;

– діагностувати компетенцію можна лише в динаміці через вирішення логічних творчих завдань і тільки через створення відповідних психолого-педагогічних умов.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у розробці засобів діагностування МК та критерії оцінки сформованості МК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляков, С. А. Введение в погранометрику / С. А. Беляков, В. И. Борисов, В. В. Шумов. – М. : Пограничная академия ФСБ России, 2012. – 667 с.

2. Данилович В. А. Развитие методологической компетентности исследователей в сфере физической культуры и спорта на этапе обучения в аспирантуре : автореф. дисс. … канд. пед. наук : специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Валентина Анатольевна Данилович. – Минск, 2012. – 27 с.

3. Закон України «Про вищу освіту» №2984-III, зі змінами від 12 березня 2009.

4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» Постанова ВР №1978-XII (1978-12) від 13.12.1991 р.

5. Князева Е. Научись учиться [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://spkurdyumov.narod.ru/knyazevalena33.htm.

6. Козубцов И. Н. Синтезированная междисциплинарная научно-педагогическая компетентность поможет научить учиться [Электронный ресурс] / И. Н. Козубцов // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процес сов : Сборник трудов международной научно-технической конференции, 20–27 ноября 2012 г. (г. Эйлат, Израиль). – Хмельницкий : ХНУ, 2012. – С. 188 – 193. – Режим доступа : http://www.iftomm.ho.ua/docs/IQRLUTSTP_2012.doc.

7. Козубцов И. Н. Состав векторной модели компетенции человека с творческой и креативной составляющей мышлени / И. Н. Козубцов // Pedagogik mahorat. Nazariy va ilmiy-metodik jurnal. O`zbekiston Respublikasi Buxoro davlat universiteti, 2013. – № 2. – С. 5–9.

8. Козубцов И. Н. Структура построения научно-педагогической теории развития методологической компетентности у аспирантов [Электронный ресурс] / И. Н. Козубцов // Научно-методическое издание Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). – Режим доступа : http://e-koncept.ru/article/1446/2013_noyabr_art13228.html.

9. Козубцов І. М. Напівнатурне моделювання оцінки професійної готовності аспірантів за компетентнісною моделлю підготовки для потреб військової компоненти / І. М. Козубцов // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони : науково-практичний журнал. – 2013. – № 2 (17) – С. 119–122.

10. Козубцов І. М. Обговорення оцінки компетентної моделі підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації : створення нових стандартів вищої освіти / І. М. Козубцов // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення

якості : зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 листоп. 2013 р. – К. : НТУУ «КПІ», 2013. – С.61 – 65.

11. Козубцов І. М. Технічний аспект мотиваційної моделі процесу компетентного навчання студентів в міждисциплінарному просторі / І. М. Козубцов // Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони : науково-практичний журнал. – 2012. – № 2 (14). – С. 72–76.

12. Козубцов І. М. Філософія формування міждисциплінарної науково-педагогічної компетентності вчених [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Наука и образование : сб. тр. Международный научно-методический семинар, (13 – 20 декабря 2011 г., ОАЭ г. Дубаи) – Хмельницкий : Хмельницкий национальный университет, 2011. – С. 120–122. – Режим доступу :

http://www.iftomm.ho.ua/docs/MASE_2011_.pdf.

13. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

14. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

15. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : «Эгвес», 2006. – 488 с.

16. Новиков Д. А. Теория управления образовательными системами / Д. А. Новиков. – М. : Народное образование, 2009. – 416 с.

17. Основи стратегії національної безпеки та оборон держави : підруч. В. Г. Радецький, О. П. Дузь-Крятченко, В. М. Воробйов та ін. – К. : Національна академія оборони України, 2009. – 596 с.

18. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: Синергетический поход : учебное пособие / Е. А. Солодова. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.

19. Шумов В. В. Введение в общую погранометрику : монография / В. В. Шумов. – М. : ЛИБРОКОМ, 2011. – 240 с.

20. Kozubtsov I. N. The discussion of the methodological model of diagnosing process of creative part of the scientist competence [Електронний ресурс] / I. N. Kozubtsov, I. V. Skidan // Повышение качества, надежности и долговечности технических систем и технологических процессов : сб. тр. XI междунар. науч.-техн. конф., 12–20 нояб. 2013 г., Эйлат Израиль). – Хмельницкий : Хмельницкий национальный университет, 2013. – С. 124–128. – Режим доступу :

http://www.iftomm.ho.ua/docs/IQRLUTSTP_2013.pdf.

РЕЗЮМЕ

Козубцов И. Н. Реализация теории развития методологической компетентности аспирантов на основе модели деятельности.

В статье научному обществу предложено обсудить основной результат диссертационного исследования – теорию развития методологической компетентности аспирантов на основе мягкой модели. Представлена модель и структурная схема развития методологической компетентности аспирантов. Алгоритм проблемного обучения нашел новое воплощение в теории развития методологической компетентности аспирантов.

***Ключевые слова**: теория, развитие, методологическая компетентность, аспирант, адъюнкт, модель деятельности.*

SUMMARY

Kozubtsov I. Realization of theory of graduate students methodological competence development on the basis of activity model.

The problem is raised in a general view, its connection with important scientific tasks is showing. By the decision of partial task of dissertation research the condition of development of the theory of graduate students methodological competence (MC) development is publicly needed. Development sure must flow on the set program of intellectual development of the personality.

Not decided earlier parts of general issue are revealed. Consequently there was a necessity to complement maintenance of dissertation work the theory of MC development for graduate students during of post-graduate studies. Exposition of the next material of dissertation research is the practical phase of realization of soft conception.

An analysis of the last researches and publications on the problem is given. On the necessity for the decision of system problem of overcoming of a stereotype look at methodology of scientific researches in all of works does an accent the researcher from Russian Federation A. M. Novikov, for example. Development of MC of researchers in the sphere of physical culture and sport on the stage of post-graduate studies in the thesis exposes V. A. Daniel, whose resulted model has system blanks.

The purpose of the scientific article is revealing the essence of theory of graduate students MC development on the basis of model of activity.

By a scientific novelty the adequate theory of development of graduate students MC is first developed, which is based on approaches of the systems and is more active.

It is consequently possible to do the followings conclusions:

– *development of methodological competence of graduate students is a difficult process which is aimed at the high-quality changing of the intellectual program of development of the individual;*

– *development of MC is always aimed at the area of development of fellow creature;*

– *diagnosing jurisdiction is possible only in a dynamics at the decision of logical creative tasks and only at creation of the proper psychological-pedagogical terms.*

Prospects of subsequent researches in this direction are development of facilities of diagnosting of MC and criteria of estimation of MC formation.

***Key words**: theory, development, methodological competence, graduate student, adjunct, model, interdisciplinary scientifically-pedagogical jurisdiction.*

УДК 378.026.016:004

Н. В. Кононец

Аграрний коледж управління і права

Полтавської державної аграрної академії

ДИСК GOOGLE ЯК ЗАСІБ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІН КОМП'ЮТЕРНОГО ЦИКЛУ В АГРАРНИХ КОЛЕДЖАХ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю постійного вдосконалення засобів, форм і методів навчання дисциплін комп'ютерного циклу студентів аграрних коледжів для набуття ними інформаційної культури. У статті на основі аналізу теоретичної літератури та власного практичного досвіду викладання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрному коледжі охарактеризовано способи та прийоми застосування Диску Google як засобу ресурсно-орієнтованого навчання

студентів. Проаналізовано можливості використання Диску Google для організації навчального процесу, а також для створення електронних навчально-методичних комплексів дисциплін. Оцінено переваги й недоліки використання Диску Google у якості засобу ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу.

***Ключові слова**: ресурсно-орієнтоване навчання, дисципліни комп'ютерного циклу, аграрний коледж, Інтернет-технології, хмарні технології, хмарні сервіси, веб-сервіс, аккаунт Google, диск Google.*

Постановка проблеми. Сьогодні організація навчального процесу в аграрних коледжах України вимагає використання сучасних інноваційних підходів та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які зорієнтовані на оперативність та якість засвоєння знань студентами. Навчальний процес в Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА з 2012 року взяв курс на впровадження ресурсно-орієнтованого навчання студентів, розпочавши з дисциплін комп'ютерного циклу, які вивчають сучасні ІКТ і водночас використовують ці ІКТ для підвищення ефективності навчання. РОН – це комплекс форм, методів і засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, який зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, але й на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку і практичного застосування інформаційних ресурсів [3, 76]. РОН спрямоване на самоосвіту, на самостійний пошук інформації усіма засобами та відомими способами, на освіту протягом усього життя.

Прикладом педагогічних технологій РОН є хмарні технології (хмарні сервіси або технологія хмарних обчислень), які застосовують для того, щоб зробити доступними користувачеві електронні освітні ресурси, що складають змістове наповнення хмарно орієнтованого середовища, а також забезпечити процеси створення й постачання освітніх сервісів [2]. Завдяки цьому створюється *персоніфіковане комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище* – відкрите комп'ютерно-інтегроване навчальне середовище коледжу, в якому забезпечується налаштування ІКТ-інфраструктури (у тому числі віртуальної) на індивідуальні інформаційно-комунікаційні, інформаційно-ресурсні та операційно-процесуальні потреби учасників навчального процесу [1].

Слід звернути увагу й на те, що багато студентів створюють власні навчальні середовища для оптимізації власного навчального процесу, комбінуючи різні веб-сервіси з підключеними комп'ютерами, мобільними пристроями, планшетами, які вони вважають найбільш зручними. Хмарні сервіси пропонують студентам нові динамічні, актуальні додатки для електронної освіти, що базуються на використанні хмарних

технологій – найсучасніших Інтернет-технологій, яких на сьогоднішній день не оминути в навчальному процесі. Популярним серед студентів і викладачів є *Диск Google.*

Аналіз актуальних досліджень. РОН та проблеми його впровадження у практику навчання студентів ВНЗ досліджують зарубіжні учені A. Paliwala, M. Butler, E. Green, J. Macdonald, J. R. Hill, M. J. Hannafin, J. Smith-Autard, S. Hadjerrouit, P. Maharg, C. Greenhow, S. Dexter, D. Holt, C. Armatas, M. Rice. Викликають інтерес роботи вчених В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, С. О. Семерікова, A. Mateos, A. November, A. M. Bodzin, B. S. Klein, J. Rosenberg, J. Reich, M. Miller, P. Mell, S. Weaver, T. Grance, T. Daccord, які вивчають хмарні технології в освіті й визначають їх як технологію розподіленої обробки даних, у якій комп'ютерні ресурси й потужності надаються користувачеві як Інтернет-сервіс [2]. Як зазначає M. Miller, хмарні технології (*cloud computing*) є динамічно масштабованим вільним способом доступу до зовнішніх обчислювальних інформаційних ресурсів у вигляді сервісів, що надаються за допомогою мережі Інтернет [6]. Найбільш зручними й популярними сьогодні є хмарні сервіси *Google,* якими ефективно і доцільно скористатися при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу.

Мета статті – проаналізувати можливості використання *Диску Google* для РОН дисциплін комп'ютерного циклу.

Виклад основного матеріалу. Хмарні технології – це засоби навчального процесу, що постійно змінюються в залежності від технологічних досягнень, рівня доступності, моделі організації навчального процесу. Сукупність інформаційного, комунікаційного, навчально-методичного хмарного контенту забезпечує якісне навчання, яке повинно бути достатнім і необхідним [7]. Ці технології сприяють створенню та подальшому розвиткові відкритого навчального середовища. Сучасне відкрите навчальне середовище є потенційно необмеженим щодо обсягів ресурсів, що можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі, чисельності користувачів, які можуть використовувати його засоби й технології, а тому і кількості студентів, які можуть бути спільно залучені до розв'язування єдиного дидактичного завдання. Таке середовище можна створити за допомогою сервісів *Google*, які можна розглядати як засіб РОН.

Більшість із сервісів *Google* – це веб-додатки, які вимагають від користувача тільки наявності браузера та підключення до Інтернету, що дозволяє використовувати дані в будь-якій точці планети й не бути прив'язаним до конкретного комп'ютера. Засоби текстового та табличного

процесора, презентаційної та комп'ютерної графіки аналогічні засобам пакету *Microsoft Office*, які вже відомі студентам і не викликають труднощів при роботі з ними. Легкість завантаження створених файлів та їх подальша інтеграція з відомими додатками уможливлює в їхньому середовищі продовження роботи з файлами, створеними за допомогою сервісу *Google*, оскільки перевагою сервісів та інструментів *Google* є не лише наявність централізованого сховища даних, але й продуманий інтерфейс.

РОН передбачає можливість застосування *Диску Google* у процесі навчання, повністю замінивши паперові носії даних. *Диск Google* – це ресурс для всіх файлів студента (рис. 1). Для роботи з ним достатньо зареєструвати власний аккаунт на сервісі *Google*. Ці можливості особливо цінні сьогодні у студентському середовищі. Крім того, за допомогою *Диска Google* для персонального комп'ютера можна синхронізувати файли комп'ютера з *Диском Google* [2].

Рис. 1. Диск Google

Сервіс *Диск Google* є класичним прикладом хмарних технологій, використання яких позбавляє від необхідності технічної підтримки програмних розробок [4; 5]. Він виконує функції збереження даних, їх періодичного копіювання, захисту від комп'ютерних вірусів та Інтернет-атак тощо. Тому, як правило, впровадження системи навчання у «хмарі» в аграрному коледжі не потребує наявності системного програміста, або ж необхідність у його послугах виникає дуже рідко. Це особливо сприяє використанню цих технологій у коледжі.

Зареєструвавшись на сервісі *Google*, студент має можливість створювати, редагувати та ділитися різними документами, таблицями, презентаціями, налаштовувати спільний доступ тощо. За допомогою *Диску Google* стає можливим отримати доступ до власних файлів будь-де та з

будь-якого пристрою. До того ж, установивши додаткові програми *Диску Google,* можна працювати з іще більшою кількістю типів файлів. Наприклад, можна створити текстовий документ, який легко завантажиться й відкриється в *Microsoft Word*, буде доступним для редагування, форматування та професійної роботи (рис. 2).

Рис. 2. Текстовий файл Диску Google

При збереженні файлу можливе налаштування спільного доступу до документу за допомогою кнопки **Спільний доступ**. Зручний спосіб поділитися файлом з іншими студентами – через соціальні мережі (доступ приватний або для всіх у мережі).

Крім створення нових, *Диск Google* дозволяє завантажувати раніше створені файли (у різних програмних додатках) та папки. Це уможливлює засіб *Диск Google* зручно й ефективно використовувати як платформу для організації дистанційного навчання, а також для створення електронних навчальних ресурсів (рис. 3), а саме, електронних навчально-методичних комплексів дисциплін (ЕНМКД). Швидко і зручно можна розмістити навчальні матеріали у «хмарі»: якщо викладач провів належну підготовчу роботу (створив, відредагував та відформатував текстові файли, систематизував лекції, практичні, індивідуальні завдання тощо, підготував мультимедіапредставлення та інші матеріали з комплексу), створити ЕНМКД можна за лічені хвилини. Звичайно, доповнювати такий комплекс можна і прямо в «хмарі», використовуючи можливості створення текстових документів, таблиць, презентацій, форм та малюнків. Можливість спільного доступу до файлів дозволяє організувати колективну роботу як серед викладачів-колег, так і з залученням студентів. Залучення студентів-гуртківців до створення електронних засобів навчання уже давно стало популярним методом поглибленого вивчення дисциплін комп’ютерного циклу в коледжі.

Рис. 3. Електронний навчальний ресурс Диску Google
для дисциплін комп'ютерного циклу

Доповнити ЕНМКД можна, використовуючи інші сервіси *Google: Youtube, Новини, Календар* та ін. Сервіс *Youtube* уможливлює створення своєрідного відеолекторію, певних відеопосібників за темами, оформлюючи підписки (рис. 4).

Рис. 4. Відеопосібник по Adobe Photoshop на сервісі Google Youtube

Доцільним є використання в «хмарі» групової роботи над проектом при вивченні дисциплін комп'ютерного циклу: студенти одночасно працюють у режимі он-лайн над одним файлом, доповнюючи та вдосконалюючи його. Такі завдання практикуються нами на практичних заняттях та при самостійній роботі.

Зазначимо, що для всіх студентів кожного з курсів надається доступ до папок, у яких міститься навчальний матеріал, який розподілений у папки *Назва дисципліни*, далі – за папками *Лекції, Практичні роботи,*

Методичні рекомендації, Індивідуальні завдання, Тести. Усі студенти коледжу мають доступ до розкладу занять у таблицях *Google*. З метою контролю студентів використовуються файли *Google Таблиці*, в яких фіксується явка та успішність студентів – своєрідний електронний журнал обліку успішності. Для всіх студентів коледжу відкритий доступ до матеріалів *Диску Google,* в яких містяться ЕНМКД та завдання для контролю знань по кожному з напрямів підготовки.

Досвід використання *Диску Google* виявив такі основні переваги при його застосуванні в навчальному процесі:

- кожен студент має доступ у будь-якому місці, де є Інтернет, до розкладу занять, що дозволяє викладачам оперативно його змінювати;
- при наявності Інтернету є доступ до навчальних матеріалів, у результаті чого зникає проблема з друкованими носіями інформації;
- можливість організації групової роботи в режимі он-лайн;
- наявність електронних журналів або залікових книжок допомагає контролювати успішність студентів.

Основна проблема, яка може виникнути при застосуванні *Диску Google* – це ситуація, коли відсутній доступ до мережі Інтернет або ситуація, коли немає засобів комунікації (комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів тощо).

Вважаємо, що основною перевагою використання хмарних сервісів *Диску Google* для аграрних коледжів сьогодні є можливість зекономити на дорогому програмному забезпеченні. Адже не потрібно на кожен персональний комп'ютер студента чи викладача встановлювати дорогі офісні пакети та спеціалізовані програми обробки даних. Серед іншого, хмарні технології можуть дозволити всім студентам та працівникам коледжу взагалі користуватися лише однією операційною системою, при цьому доступ до їх робочих місць відбувається за допомогою значно дешевших терміналів.

Тепер у будь-якій аудиторії можна організувати сучасний навчальний процес, використовуючи ноутбуки й безпровідну мережу. Для роботи студенти використовують ipad-и, ноутбуки або нетбуки, свої смартфони, що підтримують безпровідне підключення за стандартом Wi-Fi.

Незважаючи на очевидні переваги, концепція хмарних технологій піддається і значній критиці. Основні претензії пов'язані, насамперед, із безпекою, адже не кожному видається надійним зберігати особисті дані на віддаленому сервері. Але, не зважаючи на зазначені недоліки, вважаємо за доцільне використання *Диску Google* у якості альтернативного засобу навчання при РОН дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах.

Висновки. Хмарні сервіси, зокрема *Диск Google*, є ідеальною платформою для автоматизації навчального процесу, оскільки: по-перше, не потребують витрат на придбання апаратного забезпечення й адміністрування готового рішення, по-друге, дозволяють одночасно співпрацювати великій кількості користувачів, а по-третє, хмарні технології зараз – наймодніший тренд і нашим випускникам жити саме в «хмарному» майбутньому. Технологія хмарних обчислень і реалізована на її основі освітня платформа дозволяють максимально ефективно використовувати наявні програмно-апаратні ресурси коледжу, а студенти дістають можливість застосовувати на практиці найсучасніші комп'ютерні технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8–23.

2. Кононец Н. В. Застосування хмарних обчислень для ресурсно-орієнтованого навчання інформатики / Наталія Василівна Кононец // Materiały IX Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Wykształcenie i nauka bez granic – 2013». – Vol. 24. Pedagogiczne nauki : Przemyśl. Nauka i studia. – Str. 94–100.

3. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Наталія Кононец // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2012.– Вип. 54.– С. 76–80.

4. Holzner S. Google Docs 4 Everyone / Steven Holzner, Nancy Holzner. – Indianapolis : QUE, 2009. – 251 p.

5. Marks E. A. Executive's Guide to Cloud Computing / Eric A. Marks, Bob Lozano. – N.Y. : Wiley, 2010. – 304 p.

6. Miller M. Cloud Computing: Web-Based Applications That Change the Way You Work and Collaborate Online / M. Miller. – Que Publishing, 2008. – 312 p.

7. Rosenberg J. The Cloud at Your Service / J. Rosenberg, A. Mateos. – Manning Publications. – 2010. – 200 p.

РЕЗЮМЕ

Кононец Н. В. Диск Google как средство ресурсно-ориентированного обучения дисциплин компьютерного цикла в аграрных коледжах.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью постоянного совершенствования средств, форм и методов обучения дисциплін компьютерного цикла студентов аграрных колледжей для формирования у них информационной культуры. В статье на основе анализа теоретической литературы и собственного практического опыта преподавания дисциплин компьютерного цикла в аграрном колледже охарактеризованы способы и приемы применения Диска Google как средства ресурсно-ориентированного обучения студентов. Проанализированы возможности использования Диска Google для организации учебного процесса, а также для создания электронных учебно-методических комплексов дисциплин. Оценены преимущества и недостатки использования Диска Google в качестве средства ресурсно-ориентированного обучения дисциплин компьютерного цикла.

***Ключевые слова**: ресурсно-ориентированное обучение, дисциплины компьютерного цикла, аграрный колледж, Интернет-технологии, облачные технологии, облачные сервисы, веб-сервис, аккаунт Google, диск Google.*

SUMMARY

Kononets N. Google Drive as a means of resource-based learning of computer cycle disciplines in agrarian colleges.

Topicality of this research is caused by the necessity of constant improvement of tools, forms and methods of computer science education of students of agrarian colleges to form IT culture among them. On the basis of analysis of the theoretical literature and their own experience of teaching courses of computer cycle in the agrarian college described methods and techniques of Google Drive usage as a means of resource-based learning of the students.

Resource-based learning of the students is a complex of methods, forms and means of education, focusing on a holistic approach to the educational process, which is oriented not only at acquiring knowledge and skills, but also at the ability of self-training and active transformation of your environment by searching for and practical application of information resources.

The author has analyzed the possibility of using Google Drive in the educational process, as well as for the creation of electronic teaching materials of the disciplines. The advantages and disadvantages of using Google Drive as a means of resource-based learning of computer cycle disciplines are analysed.

Cloud services, including Google Drive, is an ideal platform for the automatization of the educational process because it does not require the cost of acquisition of hardware and administration of ready solutions enable you to collaborate a large number of users. Cloud technology is now the most fashionable trend and our graduates will live with «cloudy» future. Cloud computing technology is implemented on the basis of an educational platform allowing the most efficient use of the available hardware and software resources of the college, and students have an opportunity to practice the most modern computer technology.

The main advantage of using cloud services, such as Google Drive, for agrarian colleges today is an opportunity to save on expensive software. Thanks to cloud services now in any modern audiences can organize the learning process, using laptops and wireless network. For working students use the iPad, laptops or notebooks, their smartphones that support wireless connectivity standard Wi-Fi. And most importantly – you can make a significant step towards distance learning, organically combining it with traditional forms.

***Key words**: resource-based learning, discipline of computer cycle, agrarian college, Internet-technologies, cloud computing, cloud services, web-services, account Google, Google Drive.*

УДК 556.3:378.141

М. С. Кузько
Черниговская ГГМЕ

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИК МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ГИДРОГЕОЛОГОВ

Информация – главная ценность современного мира. Умение быстро оперировать информацией – первоочередная потребность будущего специалиста. Развитие коммуникационных и информационных технологий позволяет использовать технологические достижения при подготовке студентов. Навыки работы с информацией закладываются медиаобразованием и медиаграмотностью. Эти понятия раскрыты в статье. Данная статья посвящена подготовке будущих гидрогеологов. Автор раскрывает суть специальности и проблемы, которые возникают у студентов при подготовке. Сделан анализ актуальных исследований.

Автор предлагает применять методики медиаобразования при подготовке студентов гидрогеологов.

***Ключевые слова**: развитие информации, информационные технологии, медиаобразование, медиаграмотность, подготовка будущих гидрогеологов, подготовка студентов негуманитарного профиля.*

Постановка проблемы. Технический уровень общества определяет его ценности. После технической революции XX века долгое время главным богатством человечества была информация. Резкий скачок в развитии информационных и коммуникационных технологий привел к доступности и, что существенно, увеличению ее количества. С другой стороны, в наше время в научной среде широко обсуждается проблема информационного голода, ведь при отсутствии необходимой информации нет возможности для реализации перспективных планов. Одним из существенных недостатков современного мира, как это ни парадоксально, является ее избыток, что вызывает перегрузку при обработке [2, 114].

Глобальная сеть, всеобщая доступность и простота распространения информации вызывает информационный шок у неподготовленного потребителя.

Рост количества информации порождает проблему ее «свежести». В последнее время в литературе появился термин «период полураспада актуальных знаний», который означает период времени, в течение которого половина уже воспринятых сведений утрачивает полезность [2, 119]. Поэтому в процессе подготовки будущих гидрогеологов у студентов необходимо сформировать навыки правильной и продуктивной обработки медиаконтента. Подобные навыки называется медиаграмотностью и являются частью медиаобразования. Именно это может стать успешной стратегией инновационного развития высшего образования в Украине.

Анализ актуальних исследований. Профессиональная подготовка специалистов в своей отрасли в высшей школе всегда была в центре внимания ученых, что описано в современной педагогической литературе. Проблематика формирования у будущих специалистов как общих, так и профессиональных компетенций – предмет научных исследований С. Александровой, Я. Болюбаша, И. Волощука, М. Вачевского, О. Глузмана, Г. Козлаковой, Б. Королева, В. Лунячека и других. Проблемами медиаобразования как науки занимались как зарубежные, так и отечественные ученые: М. Маклюен, А. В. Федоров, В. Ф. Иванов, А. Волошенюк, Е. Хвилон, Е. Якушина и др. К сожалению, основная тематика исследований связана с гуманитарными науками и общим воспитанием медиаграмотности у учащихся разных возрастов. Наиболее

полно проблемы применения методик медиаобразования в процессе подготовки специалистов негуманитарного профиля освещены в диссертации А. Сахневич, в которой автор проводит анализ педагогических условий применения медиаобразовательных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов нефтегазового профиля. Эта работа на данный момент наиболее полно раскрывает проблемы применения медиаобразования для специалистов подобного профиля в нашей стране. В диссертации отражены основные теоретические концепции и модели медиаобразовательных технологий, на их основе проанализированы направления, способы, формы и методы применения медиаобразовательных средств и соответствующих технологий профессионального характера [6].

Цель статьи. Учитывая недостаточное количество исследований по вопросу применения методик медиатехнологий при подготовке будущих гидрогеологов, цель данной статьи – обоснование необходимости и создание предпосылок для проведения дальнейших исследований в этом направлении.

Изложение основного материала. Рост научных знаний носит стремительный характер, и даже научные открытия тонут в пучине данных. По расчетам американских ученых, если открытие или изобретение предполагает стоимость в 10 тыс. долларов, то их дешевле открыть заново, нежели отыскать в завалах информации. Одна Система наблюдения за Землей (Earthe Observing System) Национального Управления по аэронавтике и исследованию космического пространства США ежегодно порождает количество данных, эквивалентное 570 тыс. печатных книг объемом по 200 страниц каждая [2, 119].

Приоритетной целью любого высшего учебного заведения является подготовка качественного специалиста. В условиях рынка труда главной целью молодого специалиста является приобретение тех компетентностей, которые повысят его конкурентоспособность [4, 136]. Среди недостатков молодого специалиста-отсутствие опыта, преимуществами же могут быть: умение применять современные технологии в работе, умение оперировать большим количеством информации и быстро анализировать ее. Особенность нашего времени состоит в том, что наиболее конкурентоспособен не специалист, имеющий доступ к большему количеству информации, а тот, кто лучше в ней ориентируется, а также понимает ее структуру. С этой точки зрения у молодого специалиста есть шанс быстро занять достойное место на рынке

труда. Если ранее главным достоинством хорошего специалиста должно было быть умение синтезировать знание, то теперь – это умение предварительно анализировать массивы общей информации, выделяя наиболее соответствующую поставленной перед ним задаче.

По определению А. В. Федорова медиаобразование – это процесс развития личности с использованием средств и материалов СМИ для формирования культуры общения, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценно воспринимать, интерпретировать, анализировать и оценивать медиатексты, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. В свою очередь, В. Ф. Иванов и А. В. Волошенюк под медиаграмотностью понимают уровень медиакультуры, который проявляется в умениях пользоваться информационно-коммуникативной техникой, выражать себя и общаться с помощью медиасредств, сознательно воспринимать и критически толковать информацию, отделять реальность от ее виртуальной симуляции, то есть понимать реальность, сконструированную медиаисточниками, осмысливать властные отношения, мифы и типы контроля, которые они культивируют [2, 19].

Таким образом, можно дать следующее определение прикладного медиаобразования. Медиаобразование – это совместная деятельность обучающего и обучаемого по формированию у последнего умения вычерпывать смыслы из медиатекстов и создавать собственные смыслы новых медиатекстов на основе полученных знаний [5, 187].

В. Возчиков в медиаобразовании выделяет такие направления:

1) медиаобразование будущих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;

2) медиаобразование будущих педагогов в университетах, педагогических институтах, в системе повышения квалификации преподавателей вузов и школ;

3) медиаобразование как составная часть общего образования школьников и студентов, которое может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.);

4) медиаобразование в учреждениях дополнительного образования и центрах досуга;

5) дистанционное медиаобразование школьников, студентов и взрослых с помощью телевидения, радио, системы Интернет;

6) самостоятельное/непрерывное медиаобразование [3, 116].

А. Онкович в этот перечень добавляет еще один пункт – медиаобразование будущих специалистов различных направлений подготовки. Речь идет не просто о «медиа для всех», а о том, как наиболее эффективно использовать профессионально-ориентированные медиатексты в подготовке будущих специалистов, чтобы в последующем они успешно применяли навыки работы с масс-медиа для повышения профессионального уровня, самообразования в течение всей жизни [6]. Таким образом, подготовка будущих гидрогеологов, так же как и специалистов других негуманитарных профилей, предполагает использование медиаобразования.

Гидрогеология – это наука на стыке технических и естественных наук. Сложность работы с медиатекстами для гидрогеологов заключается в их редкости. Основная масса информации датирована 60–80-ми годами прошлого века и в электронном варианте встречается редко. Так, при очередном поиске данных (например, написании реферата по заданной теме) студент может найти всего лишь один источник. Во-первых, это вызвано тем, что гидрогеология – наука, которая измеряется глобальными категориями, поэтому для ряда объектов достаточно исследований, проведенных единожды, отсюда – скудность информации. Во-вторых, чаще всего данные проведенных исследований являются собственностью отдельных организаций и, не являясь секретными, просто малодоступны.

Главным источником информации для обучения современный студент считает Глобальную сеть Интернет. Здесь и кроется проблема. Интернет называют местом бессистемного складирования знаний, где при всем разнообразии контента очень сложно найти то, что интересует именно тебя. Принцип Метклафа гласит, что полезность сети растет с ростом ее использования. Чем больше в ней участников тратят больше времени на создание совместного пространства, тем полезнее пространство для каждого из них. Исследования А. Мирошниченко позволяют выделить ряд фильтров, которые не всегда позволяют найти именно ту информацию, которую мы ищем. Первый фильтр – закладки нашего браузера, которые просто физически отсекают 99,9 % ненужного нам интернет-контента. Второй эшелон фильтрации, более тонкий – вирусный редактор. Третий фильтр – машинный – алгоритмы релевантности типа Edge Rank и Page Rank, которые следят за тем, куда мы заходили, чем интересовались, и потом предлагают нам такую выдачу информации по запросу, которая опирается на наши предыдущие

предпочтения. С одной стороны, это удобно. Робот существенно сужает поле выдачи, исходя из наших персональных предпочтений, выраженных ранее. Учитывая все вышеизложенное, автор делает вывод, что машинный фильтр, в отличие от человеческого личного (закладки) и человеческого группового (вирусный редактор), вызывает у исследователей некоторые опасения. Проблема в том, что благодаря алгоритмам релевантности наши будущие интересы оказываются в плену наших прошлых предпочтений. Снижается вероятность случайных узнаваний и открытий [7]. Помимо этого, перечень предложенной по нашему запросу информации зависит даже от того, из какого региона идет запрос.

Учитывая специфику гидрогеологической информации, будущему специалисту необходимо научиться формулировать исходный вопрос, а также определять критерии отбора контента таким образом, чтобы максимально четко и точно передавать суть интересующей его проблемы, чтобы подсечь большее количество именно полезных данных.

Но, говоря о подготовке будущих специалистов-гидрогеологов, не стоит ограничиваться исключительно обработкой медиатекстов. По своей сути гидрогеология является одним из наиболее математизированных направлений геологии. Большинство теоретических и прикладных гидрогеологических расчетов прибегают к использованию серьезного математического аппарата и объективно возможны лишь с применением программного обеспечения. Также повсеместно используется математическое моделирование, а главное – работа с графическими редакторами при постройке карт разного информационного содержания. Поэтому специалист гидрогеолог должен знать разницу между различными компьютерными программами и выбирать нужную, исходя из поставленных задач. Этот навык также может быть усвоен из курса медиаграмотности. Учебное заведение не всегда может предоставить будущему специалисту возможность пройти производственную практику и увидеть некоторые гидрогеологические работы вживую. Поэтому использование в организации учебного процесса видео- и фотоматериала облегчает студенту изучение некоторых предметов (показывая многие процессы наглядно) и дает более четкое представление о выбранной специальности.

Вывод. Проведенный анализ свидетельствует, что современное развитие коммуникационных и информационных технологий требует от пользователя умения в обращении с информацией. Касательно будущих гидрогеологов этот навык становится приоритетным, поскольку по своей сути профильная информация является редкой. Поскольку в публикации

невозможно раскрыть все аспекты данной педагогической проблемы, дальнейшие научные исследования будут связаны с поиском путей применения медиаобразования в подготовке специалистов по гидрогеологии. Это открывает ряд перспектив, а именно: позволяет научить студентов правильно и продуктивно обрабатывать и понимать медиатексты и фото-видеоконтент, формирует навыки работы с компьютерными программами, в целом закладывает основы профессионально-информационной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк. – Київ : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
2. Еляков А. Д. Информационная перегрузка людей / А. Д. Еляков // Социолог. исслед. – 2005. – № 5. – С. 114–121.
3. Возчиков В. А. Медиасфера философии образования / В. А. Возчиков. – Бийск, 2007. – 212 с.
4. Майковська В. І. Модель конкурентоспроможного фахівця як результат урахування вимог щодо якості й ефективності його професійної підготовки / В. І. Майковська // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна і КЗ «Харків. гуманіт.-пед. акад.» Харків. обл. ради. – 2013. – Вип. 31. – С. 132–138.
5. Якушина Е. В. Медиаобразование: как научиться грамотно работать с информацией / Е. В. Якушина // Народное образование. – М., 2012. – № 6. – С. 185–189.
6. http://mic.org.ru/index.php/new/184-mediadidaktika-vysshej-shkoly
7. http://slon.ru/calendar/event/949456/

РЕЗЮМЕ

Кузько М. С. Доцільність застосування методик медіаосвіти у процесі підготовки майбутніх гідрогеологів.

Інформація – головна цінність сучасного світу. Уміння швидко оперувати інформацією – це першочергова потреба майбутнього фахівця. Розвиток комунікаційних та інформаційних технологій дозволяє використовувати технологічні досягнення в процесі підготовкистудентів. Навички роботи з інформацією закладаються медіаграмотністю та медіаосвітою. Ці поняття розкриті в статті. Дана стаття присвячена підготовці майбутніх гідрогеологів. Автор розкриває сутність спеціальності та проблеми, що виникають у студентів у процесі підготовки. Зроблено аналіз актуальних досліджень. Автор пропонує застосовувати методики медіаосвіти під час підготовки студентів гідрогеологів.

***Ключові слова**: розвиток інформації, інформаційні технології, медіаосвіта, медіаграмотність, підготовка майбутніх гідрогеологів, підготовка студентів негуманітарного профілю.*

SUMMARY

Kuzko M. The expediency of application of mediaeducation methods in future hydrogeologists preparation.

The society technical level determines its values. For a long time information was the main wealth of humanity after the 20th century technological revolution. The sharp jump in the information and communication technologies development caused an open access and

increasing the number of information. Paradoxically, but the informational glut is the one of the significant disadvantages of modern world and causes an overload in the information processing. Besides the quantitative characteristic of the importance of «freshness of information» is increassing. So it is necessary to form the correct skills of productive mediacontent processing in the preparation of future hydrogeologists. In addition, the development of communication and information technology allows using the technological advances in the students' preparation. Such skills are called «medialiteracy» and they are the part of mediaeducation. It could be a successful strategy of innovative development of higher education in Ukraine. The topical investigation analysis has revealed that the problem is disclosed insufficiently. The problems of applying the mediaeducation methods in the process of students' preparation of unhumanitarian profile most fully are covered in the A. Sahnevich's dissertation, where the author analyzes the application of mediaeducation technology for preparation of future oil and gas specialists. The purpose of the article is the argumentation and creation of prerequisites for further research in this direction. Hydrogeology is the science at the intersection of technical and natural sciences. The complexity of hydrogeological media texts processing are caused by their rarity. Given the specifics of hydrogeological information the future specialist should be able to formulate the original question and define criteria for the information selection in such a way as to clearly and accurately transmit the essence of the problem, which interests him, that will allow to get more useful data. Mathematical modeling, and above all, graphics editors for the maps construction of different information content are commonly used. Therefore, mediaeducation methods should be used for the preparation of the students hydrogeologists. It allows to teach students to handle and to understand messages and photo-video content properly and efficiently, to form skills of working with computer programs and generally to lay the foundations for professional information competence.

Key words: *information development, information technology, mediaeducation, medialiteracy, future hydrogeologist's preparation, preparation of the students of unhumanitarian profile.*

УДК 378:63:331.546

О. В. Лазарєв
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У сучасних умовах реформування сільського господарства потрібні нові вимоги й підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у вищих аграрних закладах освіти. Визначальною ознакою розвитку національної системи професійної освіти є її розбудова на основі компетентнісного підходу. Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм і стандартів на набуття ключових компетентностей на засадах компетентнісного підходу та вироблення ефективних механізмів їх досягнення.

Ключові слова*: професійна освіта, професійна підготовка, майбутні фахівці аграрного профілю, ключові компетентності, компетентнісний підхід, заклади вищої аграрної освіти, інтегративний процес, галузеві стандарти вищої освіти.*

Постановка проблеми. У часи значних економічних, соціальних і геополітичних трансформацій суспільства в усьому світі перед системою освіти постає глобальне питання – своєчасно підготувати молодь до нових умов життя й професійної діяльності у високоавтоматизованому середовищі інформаційно-комунікаційних та інноваційних технологій, навчити їх самостійно діяти, ефективно використовувати його можливості та компетентно здійснювати професійну діяльність. Держава має забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до фахового розвитку, освоєння й упровадження наукоємних і ресурсозбережувальних технологій, здатних бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Сьогодні аграрний сектор є одним із пріоритетних напрямів економічного розвитку нашої держави. У сучасних умовах реформування сільського господарства потрібні нові, сучасні вимоги й підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю у вищих аграрних закладах освіти. Перехід до ринкових відносин, формування багатоукладної економіки та розвиток різних форм господарювання вимагають відповідного кадрового забезпечення та змін у підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю.

Визначальною ознакою розвитку національної системи професійної освіти є її розбудова на основі компетентнісного підходу, що є складною, багатоаспектною проблемою, яка на сьогодні не достатньо досліджена.

Аналіз актуальних досліджень. Про необхідність відповідних перетворень у сфері вищої освіти України зазначають також вітчизняні вчені, акцентуючи увагу на таких питаннях: реформування системи вищої освіти (В. П. Андрущенко), особливості виховного процесу в нових умовах (І. Д. Бех), проектування навчання (М. Б. Євтух, О. П. Сердюк), орієнтація на людиноцентризм (К. Корсак, В. Г. Кремень), соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти (М. І. Романенко), створення моделі фахівця на засадах теорії освітньої інноватики (О. В. Матвієнко), навчання впродовж життя (М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. Товажнянський). Поняття «компетентність» і компетентнісний підхід широко досліджувався такими російськими вченими, як І. А. Зимня, Є. Ф. Зеєр, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, В. Д. Шадріков та ін., а також досить широко обговорюється в наукових колах України. Компетентністний підхід гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. В. Лежнина); компетентністний підхід сприяє оновленню змісту педагогічної освіти (В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова, І. Д. Фрумін); компетентністний підхід посилює практичну орієнтацію

освіти, вийшовши за рамки обмежень «зунівського» освітнього простору (А. Л. Андреєв); компетентністний підхід забезпечує спроможність випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку власного «Я» в процесі, в соціальній структурі (В. І. Байденко, Н. М. Бібік, А. І. Субетто); компетентністний підхід орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що буде знати й уміти студент «на виході») (І. Зимня та інші).

Згідно думки Н. С. Побірченко, найбільш зрозуміло в Україні обґрунтували концепцію компетентністного підходу такі вчені, як Н. М. Бібік, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. І. Локшина, О. Я. Савченко, С. Є. Трубачева, Л. І. Таращенко та ін. [7].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні процесу професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Агропромисловий комплекс України відчуває гострий дефіцит кадрів, здатних швидко адаптуватися до нових соціально-економічних умов, мобільних і конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Як слушно відмічає В. М. Нагаєв, конкурентоспроможність сучасного фахівця аграрного профілю ґрунтується на таких якостях, як активність, готовність оволодівати новими знаннями й досвідом, здатність творчо реагувати на зміни в соціальній і професійній сферах [6, 105]. Підготовка такого кадрового потенціалу є головним завданням системи аграрної освіти.

Перед агропромисловим комплексом України постає завдання значного підвищення ефективності виробництва, збільшення обсягу сільськогосподарської продукції та поліпшення її якості. Для успішного вирішення цих стратегічних завдань особливого значення набуває вирішення проблеми підвищення якості підготовки фахівців різного профілю для сільськогосподарських підприємств, у тому числі агрономічних напрямів підготовки і спеціальностей. У сучасних умовах сільськогосподарського виробництва неухильно зростають вимоги до професійних якостей фахівця-агронома. Отримання високих і стабільних урожаїв сільськогосподарських культур визначається вмінням спеціаліста управляти агробіохімічними процесами, ухвалювати нестандартні рішення щодо технологічних заходів, спрямованих на посилення виробничого процесу вирощування сільськогосподарських культур. Тому при підготовці фахівців аграрного профілю набуває особливого значення формування бакалавра, спеціаліста чи магістра як творчої особистості.

Отже, завдання вищої аграрної школи полягає не лише в тому, щоб ознайомити студентів із сучасним станом та досягненнями наук, які вони засвоюють у ВНЗ і забезпечити їх достатнім об'ємом інформації, але й навчити майбутніх фахівців самостійно працювати зі спеціальною та науковою літературою, слідкувати за розвитком нових форм навчання, постійно поповнювати свої знання новими прогресивними формами підготовки фахівців аграрного профілю в нових умовах господарювання.

На агрономічних факультетах закладів вищої аграрної освіти постійно ведуться пошуки шляхів удосконалення підготовки майбутніх фахівців-аграрників, упроваджуються прогресивні методи і прийоми активізації навчального процесу, удосконалюється зміст навчальних дисциплін, поглиблюється практичне навчання майбутніх фахівців аграрного профілю, здійснюється цілеспрямована адаптація їх майбутнього місця роботи шляхом упровадження спеціалізації в різних напрямах. Очевидно, що завданням факультетів, які готують фахівців аграрного профілю було, буде і залишається формування висококваліфікованих фахівців, спроможних до вирішення й виконання складних завдань, об'єктивно зумовлених специфікою функціонування аграрного сектора нашої держави.

Нині велике значення надається компетентнісному підходові, методологічним та методичним засадам його організації, інноваційним та інформаційним технологіям навчання, кредитно-модульній та трансферній системі засвоєння навчальних дисциплін та оцінки знань, умінь і навичок студентів, поєднанню теоретичного і практичного навчання, польової практики з роботою на виробництві, залученню майбутніх фахівців до дослідницької і наукової роботи тощо.

Значна кількість досліджень зумовлена реалізацією стратегічних напрямів аграрної політики, спрямованих на глибоке реформування сільського господарства, і значною мірою залежить від рівня підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю й зумовлює необхідність нового підходу до кадрового забезпечення.

Потреба в реформуванні аграрної освіти на сучасному етапі її розвитку, згідно думок фахівців, детермінується такими причинами [5, 44]:

– значними змінами в технологіях виробництва продукції сільського господарства, яке вимагає адекватних змін у підготовці фахівців аграрного профілю у ВНЗ;

– кардинальними змінами на ринку праці фахівців аграрного профілю;

– необхідністю диференційованого підходу до розробки навчальної програми підготовки бакалаврів і магістрів сільського господарства.

Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю має свою специфіку, яка пов'язана з тим, що більшість із них є представниками сільської молоді. Такі студенти позитивно вирізняються спостережливістю, увагою до деталей, близькістю до природи, і разом з цим повільністю та глибиною реакцій на подразнення. Вони володіють великим запасом конкретних уявлень, але мова їх менш літературна, засмічена діалектизмами, словниковий запас обмежений. Аграрні заклади освіти, наприклад, Уманський національний університет садівництва, готують фахівців за різними спрямуваннями фахової підготовки: «людина і природа» (агрономія, захист рослин, лісове та садово-паркове господарство, екологія – природнича орієнтація); «людина і знакова система» (облік і аудит, фінанси, економіка підприємств, маркетинг – орієнтація на навчання точних дисциплін, математично-економічного циклу); «людина і техніка» (інженерія, харчові технології, механізація та автоматизація сільського господарства – орієнтація на фізико-технічні науки); «людина і людина» (менеджмент організацій, менеджмент зовнішньоекономічної діяльності, туризм, готельно-ресторанна справа – орієнтування на опанування точних та соціально-гуманітарних курсів). Студентам різних факультетів пропонують для вивчення різну кількість дисциплін, що є причиною різнорівневої їх підготовки як майбутніх фахівців аграрного профілю.

В умовах входження України в освітнє європейське співтовариство стан підготовки вимагає гнучкої реакції аграрної освіти, на чому наголошують провідні науковці й фахівці цієї сфери. Д. Мельничук констатує, що «заклади вищої аграрної освіти» зустрілися сьогодні з новими перешкодами, зокрема, зменшенням зайнятості в сільському господарстві, конкуренцією з іншими освітніми установами, диверсифікацією студентів і різницею в комунікаційному забезпеченні села та міста. Протягом останніх років прогресивні аграрні ВНЗ намагалися реформувати свою діяльність з метою приведення її у відповідність до потреб та економіки села» [4, 5].

Сучасний компетентний фахівець аграрного профілю має вміти логічно, чітко й адекватно висловлювати свою думку; правильно формулювати запитання і відповіді на них; володіти апаратом аргументування; займати активну позицію під час виробничих нарад, обговорень, «круглих столів», диспутів, семінарів; виступати з пропозиціями; знаходити адекватні прийоми професійного спілкування зі співробітниками й колегами різного ієрархічного рівня; здійснювати виступи перед аудиторією, робити презентації; володіти мовленнєвим етикетом.

Давно минули ті часи, коли сфера спілкування фахівців аграрного профілю була дуже обмеженою через специфіку їхньої професійної діяльності. Звичайно, диференціація галузей залишається, тому, наприклад, агроном і технолог мають і матимуть різні кола професійного спілкування, проте і в цьому випадку їхня професійна діяльність не обмежується вирішенням вузько професійних завдань. Але у зв'язку з процесами децентралізації в сільському господарстві України, утворенням підприємств різних форм власності, зростанням числа фермерських господарств колосально зростає кількість професійних контактів, розширюється область їх використання, збільшується різноманітність.

Традиційно професії аграрної сфери відносились ученими до системи «людина і природа». Проте сьогодні уже виникають сумніви у вірності однозначності цієї класифікації, тому що спрямованість діяльності багатьох фахівців аграрного профілю стрімко змінюється, частково наближаючись до динамічної системи «людина і людина».

Дотримуючись думки про те, що формування і розвиток особистості майбутнього фахівця є складним інтегративним процесом, спираємось при цьому на визначення структури особистості, запропоноване О. Н. Леонтьєвим. Науковець розглядає її як синтез інтелектуального, емоційного й вольового складників [3].

Говорячи про професійну діяльність аграрія, не слід забувати про те, що сьогодні для все зростаючої кількості фахівців вона є засобом задоволення не лише матеріальних, але й культурних потреб. Досліджуючи професійну комунікативну компетентність майбутніх фахівців аграрного профілю, вважаємо важливим розглядати питання її формування в контексті загальних тенденцій розвитку як вітчизняної, так і зарубіжної професійної освіти. Звертаючись до основних документів у галузі української і європейської освіти, результатів опитувань найбільших і найавторитетніших агенцій, досліджень сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, можна зробити висновок, що питання підготовки сьогоднішніх і майбутніх фахівців переноситься у площину компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід, на думку Г. К. Селевка, означає «поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що означають потенціал, здібності майбутнього фахівця до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікативно насиченого простору» [8, 138].

Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість майбутнього фахівця, а вміння вирішувати проблеми, що виникають у таких ситуаціях: а) у пізнанні й поясненні явищ дійсності; б) під час освоєння сучасної техніки й технології; в) у взаємовідносинах між людьми, в етичних нормах, при оцінці власних вчинків; г) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена родини, покупця, клієнта, глядача, жителя населеного пункту, винахідника; д) у правових нормах і адміністративних структурах, у споживчих і естетичних оцінках; е) при виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання в професійному навчальному закладі, коли необхідно орієнтуватися на ринку праці; є) при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стиля і способу життя, способів вирішення конфліктів.

Компетентнісний підхід спрямовує, насамперед, на розвиток у майбутніх фахівців здібностей, серед яких слід виокремити наступні: самостійність, пізнавальну активність, рефлексивне мислення, здатність долати труднощі, готовність використовувати отримані знання й уміння в практичній діяльності. Специфіка компетентнісного підходу у формуванні майбутнього фахівця складається з того, що засвоюються не готові знання, мається на увазі, що майбутній фахівець сам формулює поняття, необхідні для вирішення завдання. При такому підході навчальна діяльність, періодично набуваючи дослідницького або практико-перетворювального характеру, сама стає предметом засвоєння.

Все це в комплексі формує та розвиває особистість таким чином, щоб вона володіла способами саморозвитку й самовдосконалення. При цьому тут, на нашу думку, виділяються важливі способи для формування майбутніх фахівців аграрного профілю: а) проектування й організація освітнього процесу таким чином, щоб були максимально задіяні міжпредметні зв’язки; б) розвиток наукового мислення, рефлексії; в) формування в майбутніх фахівців потреби у професійному самовдосконаленні; г) формування професійної і комунікативної компетентностей як інтегральної якості особистості з визначенням пріоритетного компонента такої якості.

На нашу думку, впровадження компетентнісного підходу визначить головний орієнтир професійної підготовки – компетентність викладача і майбутнього фахівця. Це посилить практичну спрямованість навчання і виховання, і включення найважливіших компетенцій у педагогічне цілеформування.

Компетентнісний підхід зумовлює в освітньому просторі аграрних ВНЗ зміну підходів і способів отримання наукових знань у галузі освіти,

обумовлює інше розуміння всього комплексу питань, пов'язаних з освітою. Наприклад, пояснює зміну освітніх парадигм, що є частиною глобального соціального процесу зміни відображувального підходу до мислення й підготовки майбутнього фахівця іншим, який називають діяльнісним.

Дана стратегія модернізації освіти означає те, що в основу оновленого змісту підготовки фахівця будуть закладені «компетентності». У світовій освітній практиці це поняття виступає в якості «вузлового», бо компетентність: по-перше, об'єднує інтелектуальну й навичкову складові освіти; по-друге, в поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації освіти, що формується від результату («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність має інтегративну природу, тому що вона вбирає в себе низку однорідних і близькоспоріднених знань і вмінь, що відносяться до широких сфер діяльності [1, 181].

Сьогодні в Державних галузевих стандартах вищої освіти компетентність визначається як необхідний обсяг і рівень знань, досвід набутий у певному виді діяльності, та наголошується на тому, що фахова компетентність характеризує якість особистості випускника вищого навчального закладу, під якою розуміють «цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад» [2, 20].

Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм і стандартів на набуття ключових компетентностей на засадах компетентнісного підходу та вироблення ефективних механізмів їх досягнення.

Висновки. У контексті нашого дослідження з'ясовано особливості впровадження компететнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців аграрного профілю. Отже, сьогодні компетентнісний підхід задає принципово іншу логіку організації професійної освіти, а саме логіку вирішення завдань і проблем не тільки і не настільки індивідуального характеру, а групового, парного, колективного.

На основі аналізу наукової літератури та практики підготовки фахівців даного профілю з'ясовано, що традиційно вищі навчальні заклади освіти, зокрема аграрної сфери, були зорієнтовані на засвоєння майбутніми фахівцями певного обсягу загальних і фахових знань з метою їх використання в майбутній професійній діяльності. Така орієнтація особливо притаманна аграрним навчальним закладам, які відзначаються

своєю консервативністю, що було зумовлено усталеними умовами життя й праці в сільській місцевості.

Проте стрімкі зміни суспільного життя, викликані глобалізацією світової економіки, інформатизацією усіх сфер життєдіяльності людини та цілою низкою інших чинників, призвели до необхідності оновлення змісту фахової освіти і переорієнтації професійної підготовки з відходом від традиційного тлумачення її як суми професійних знань, умінь і навичок. Бурхливий розвиток науки і техніки, розробка і впровадження принципово нових інноваційних, інформаційних та комп'ютерних технологій спричиняють швидку втрату актуальності набутих у ВНЗ знань і спонукають до компетентнісного бачення проблеми професійного формування майбутніх фахівців аграрного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горовая В. И. Традиции и инновации в организации вузовской системы образования / В. И. Горовая, Л. Н. Харченко. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2002. – 276 с.

2. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти : додаток 1 до наказу Міністерства освіти України від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями // Вища освіта : Інформаційний вісник. – 2003. – № 10. – С. 5–82.

3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1971. – 382 с.

4. Мельничук Д. Вища аграрна освіта: нові підходи / Д. Мельничук // Аграрна наука і освіта. – 2004. – Том 5. – № 3–4. – С. 5– 9.

5. Мирось В. Про шляхи реорганізації ВНЗ України аграрного профілю / В. Мирось // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2006. – Вип. 48, № 2. – С. 43–49.

6. Нагаєв В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : монографія / В. М. Нагаєв. – Харків : Харківський національний аграрний ун-т ім. В. В. Докучаєва, 2006. – 528 с.

7. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект [Єлектронный ресурс] / Н. С. Побірченко // «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – 2012. – № 3. – Режим доступа : http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N3/article/4/

8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

РЕЗЮМЕ

Лазарев О. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов аграрного профиля на основе компетентностного подхода.

В современных условиях реформирования сельского хозяйства нужны новые требования и подходы к профессиональной подготовке будущих специалистов аграрного профиля в высших аграрных образовательных учреждениях. Определяющим признаком развития национальной системы профессионального образования является ее разработка на основе компетентностного подхода. Одним из путей обновления содержания образования и согласования его с современными

требованиями интеграции в европейское и мировое образовательные пространства является ориентация учебных программ и стандартов на приобретение ключевых компетентностей на основах компетентностного подхода и выработку эффективных механизмов их достижения.

***Ключевые слова**: профессиональное образование, профессиональная подготовка, будущие специалисты аграрного профиля, ключевые компетентности, компетентностный подход, учреждения высшего аграрного образования, интегративный процесс, отраслевые стандарты высшего образования.*

SUMMARY

Lazarev O. Professional training of future specialists of the agricultural profile based on the competency approach.

In modern conditions the agricultural reform needs new requirements and approaches to training future professionals in the agricultural profile of higher agricultural education institutions. The defining feature of the national system of professional education is its development of competency-based approach. One way to update the content of education and harmonize it with the modern needs of integration into the European and world educational space is orientation training programs and standards for acquisition of key competences on the basis of competency-based approach and develop effective mechanisms for achieving them. The problems of training agrarian experts in institutions of higher education specializing in agriculture are studied. At present, the country has many institutions of higher education which train students in agriculture. The results of the study show that an agricultural educational system has contributed to the agricultural sector through training high-level agricultural professionals, ensured by raising the standards and technologies of research, which leads to the formation of a new generation of specialists. The study also reveals that a host of factors have put a stranglehold on the training process and the professional competence of agricultural graduates. Highly qualified teachers are the key to a successful future of agricultural education. The results shed new light on the programmes of study, which have been found to be unable to respond to the labour market requirements and current rural realities due to lack of relevance of the curricula, which are no longer able to produce graduates who could deal with the wider problems of rural development. Agricultural education is developing today. The current mission of agricultural education – to prepare and support individuals for careers, build awareness and develop leadership for food, fiber, and natural resource systems – accurately articulates the vision of the future of agriculture. Preparing and supporting individuals for careers recognize their needs for lifelong learning. Building awareness is an integral part of that mission, as well.

***Key words:** professional education, professional training, future specialists of agricultural profile, competence, competency-based approach, higher agricultural education, integrative process , industry standards of higher education.*

УДК 378.6:372.851

С. В. Лейко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТА ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Стаття присвячена дослідженню питання, що стосується вдосконалення змісту математичної освіти майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки. У роботі розкривається сутність понять: «зміст освіти», «зміст математичної освіти», «математична освіта». Проведений аналіз системи критеріїв відбору змісту математичної освіти для вищих навчальних закладів. Розкрито особливості викладання математичних дисциплін у технічному ВНЗ. Виокремлено причини низького рівня математичної компетентності в майбутніх інженерів-будівельників. Запропоновано деякі шляхи підвищення рівня математичної підготовки майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки.

***Ключові слова**: зміст освіти, зміст математичної освіти, математична освіта, завдання математичної освіти, математична компетентність, рівень математичної підготовки, критерії відбору, майбутній інженер-будівельник.*

Постановка проблеми. Неперервний розвиток виробництва, вдосконалення техніки, складу матеріалів і застосування нових технологій у будівництві – усе це призводить до зміни вимог до якості професійної діяльності інженера-будівельника. Отже, державі необхідні конкурентоспроможні на міжнародному ринку праці фахівці, здатні опановувати вже існуючі і створювати нові технології й методи в будівництві. За таких умов, для інженерів-будівельників зростає значення змісту математичної освіти, якість отриманих математичних знань і підвищення рівня їх математичної компетентності при вивченні дисципліни «Вища математика». Математичний склад мислення, математичні методи все більше й активніше застосовуються і знаходять своє місце в усіх сферах науково-практичної життєдіяльності людини: винахідницькій, дослідній, виробничій, психолого-педагогічній тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі вдосконалення змісту освіти присвячені праці А. М. Алексюка, В. П. Беспалько, М. І. Жалдака, В. С. Ледньова, І. Я. Лернера, І. П. Підласого, М. Н. Скаткіна. Для обґрунтування теоретичних аспектів сучасної математичної підготовки особливе значення мають праці І. В. Бачевської, М. І. Бурди, І. М. Зіненко, І. А. Зоріної, Ю. М. Колягіна, З. І. Слєпкань та ін. У роботах Д. О. Булавіна, Д. Д. Гельфанової, Л. П. Гусак, Е. І. Дібрівни, Л. К. Ільяшенко, В. Г. Плахової, Н. Г. Ходирєвої розглянуто проблему формування математичної компетентності спеціалістів різного профілю.

Аналіз літературних джерел показує, що сучасний етап розвитку математичної науки вирізняється зміною ставлення до ролі математичних знань для спеціалістів усіх напрямів та галузей виробництва. Однак зберігається протиріччя між сучасними вимогами до висококваліфікованих, компетентних, конкурентоспроможних фахівців, які здатні і вміють застосовувати математичні знання у своїй професійній діяльності і сучасним станом та рівнем знань з вищої математики в майбутніх інженерів-будівельників, що і визначає актуальність подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити суть поняття «зміст математичної освіти», визначити цілі та завдання математичної підготовки студентів-майбутніх інженерів-будівельників, розкрити особливості вивчення математики в технічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Проблема вдосконалення змісту освіти для України є актуальною, її розв'язують не лише науковці, а й уряд країни. Так, за останні роки було прийнято низку важливих для системи освіти документів: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2011–2021 роки», «Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті», «Програма економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава» та інші.

У зазначених документах наголошується, що досягнути цілей державної політики у сфері розвитку науки і техніки неможливо без удосконалення підготовки наукових та інженерних кадрів найвищої кваліфікації, посилення науково-дослідницького сектора вищої школи, без посилення взаємозв'язку фундаментальних і прикладних аспектів процесу навчання. Тому перед національною системою освіти уряд ставить завдання, що полягає в забезпеченні сучасних і перспективних потреб народного господарства висококваліфікованими, конкурентоспроможними й професійно мобільними фахівцями [1].

На зміну колишній парадигмі вітчизняної освіти, що визначалася потребами й інтересами індустріального суспільства, однозначністю оцінювання та детермінованого пізнання, поступово приходить методологія інформатизованого суспільства, імовірнісних оцінок і плюралістичне пізнання. За таких умов одним із пріоритетних напрямів реформування змісту освіти є перехід на компетентнісно-орієнтоване навчання.

Ураховуючи впровадження компетентнісного підходу в систему освіти, виділимо три можливі підходи до її розвитку:

– змістовий (основна увага приділяється змістовому наповненню навчальних планів та програм);

– процесуальний (основна увага приділяється процесу навчання, а саме: які методи і прийоми використовують викладачі для ефективного засвоєння знань студентами, як студенти опановують нову інформацію);

– результативний (основна увага приділяється кінцевому результату навчання (знання, вміння, навички), рівню засвоєння знань, набуттю студентами різних видів компетенції).

Математичну освіту й математичну компетентність, зокрема, ми розглядаємо як основну визначальну складову в системі професійної підготовки висококваліфікованого фахівця в будівельній галузі. Оскільки зміст математичної освіти є тим унікальним, фундаментальним стрижнем, який, з одного, боку дуже міцно, а з іншого – дуже гнучко пов'язує всі елементи, рівні й категорії системи освіти, визначає їх наступність, неперервність і послідовність.

Зміст освіти визначається такими нормативними документами, як навчальний план, навчальна програма, підручник і навчальний посібник.

У законі України «Про вищу освіту» поняття «зміст вищої освіти» трактується як обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технології, культури та мистецтва [2].

Л. І. Нічуговська зміст математичної освіти студентів вищих навчальних закладів розуміє як науково обґрунтовану систему дидактичного й методично оформленого навчального матеріалу, в якому відображаються цілі освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця й узагальнюються вимоги до їх кваліфікаційних рівнів, компетентності, інших соціально важливих властивостей і якостей з боку держави й світового співтовариства [4].

Зміст математичної освіти ми будемо розуміти як сукупність систематизованих математичних знань, умінь, навичок, особистих поглядів і досвіду застосування математичних знань, певний рівень умінь дослідницької та пізнавальної математичної діяльності, якими повинен оволодіти студент у процесі навчально-виховної діяльності.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існують певні критерії та принципи відбору змісту освіти. В. А. Сластьонін виділяє такі принципи: гуманізація змісту освіти, що пов'язана зі створенням умов для творчого та практичного засвоєння студентами загальнолюдської культури; фундаменталізація змісту освіти, що базується на інтеграції гуманітарного та природничо-наукового знання, встановлення наступності та міждисциплінарних зв'язків [7].

Найбільш вдалу систему критеріїв відбору змісту математичної освіти для ВНЗ, на нашу думку, запропонував О. С. Тамер, а саме:

– критерій багаторазового застосування, який передбачає включення в зміст фундаментальних математичних теорій, що мають значення для спеціалістів будь-якої професії;

– критерій внутрішньопредметної цілісності, який полягає в тому, що зміст математичних курсів не може бути визначений лише з прагматичного погляду, що базується тільки на специфіці майбутнього спеціаліста, без урахування внутрішньої логіки самої математики, тобто з курсу математики не слід виключати окремі теми, що призведе до порушення логіки предмета;

– критерій мінімуму, який передбачає не той зміст навчального матеріалу, до якого нічого додати, а той, із якого нічого вилучити;

– критерій часу, що враховує обсяг годин, відведений на вивчення дисципліни;

– психолого-мотиваційний критерій, сутність якого полягає у відповідності змісту психологічним особливостям студентів, їхній професійній діяльності, у якому враховано мотиваційно-цільову спрямованість навчального матеріалу;

– критерій міждисциплінарного забезпечення, що вимагає наявності математичного апарату, еквівалентного дисциплінам усіх циклів навчання;

– критерій професійної доцільності, яким передбачено застосування математики в майбутній професійній діяльності [8].

На нашу думку, серед основних принципів відбору змісту математичних дисциплін для майбутніх інженерів-будівельників, слід виокремити такі:

– принцип єдності й нерозривності структури змісту математичної дисципліни;

– принцип відповідності організації та змісту математичних курсів вимогам майбутньої професії, сучасного ринку інженерної праці, рівню розвитку науки й техніки, тобто зміст визначається соціальним замовленням;

– принцип взаємодії змістової та процесуальної складової навчання;

– принцип міжпредметності.

В. Г. Плахова вважає, що математика, як логічна система знань, серед інших наук вирізняється, по-перше, тим, що в процесі формування її понять беруть участь багатоступеневі нашарування абстракцій, ототожнення та ідеалізації, з огляду на це, в процесі навчання студенти можуть засвоїти лише певну їх частину. Тобто, сама математика являє собою об’єктивний

обмежувач глибини та обсяг змісту освіти, що відбирається. По-друге, специфіка логічної структури того чи іншого розділу математики полягає у введенні в зміст математичної освіти системи взаємопов'язаних понять. Внутрішньопредметні зв'язки накладають обмеження при відборі певного навчального матеріалу, створюючи певні труднощі введення окремих понять [5].

Також, на нашу думку, слід приділити увагу процесу адаптації першокурсників, оскільки в більшості з них виникають проблеми, пов'язані зі сприйняттям нових умов, правил і вимог навчальної діяльності, комунікацією з новим оточенням.

І. В. Рассоха вважає: «В контексті даної проблеми необхідно виділити, так звану, дидактичну адаптацію студентів, яка пов'язана з готовністю студента опановувати нові, порівняно зі шкільними, форми організації та методи навчання, готовність до сприйняття більшого обсягу навчального матеріалу, наукового стилю мовлення, мислення тощо» [7, 144].

Слід зауважити, що на якість засвоєння майбутнім інженером-будівельником математичних знань значною мірою впливає вмотивоване ставлення до навчання. Оскільки вища математика для значної кількості студентів є незрозумілою, складною для сприйняття дисципліною, під час опанування якої студенти зустрічають багато перепон і труднощів, незрозумілих понять, то її вивчення буде неефективним без усвідомленої, стійкої мотивації та логічно-побудованого ланцюжка ціннісно-вмотивованих дій.

На думку Т. І. Каткової, відсутність сфери самосвідомості перетворює діяльність на випадкову нерегульовану сукупність дій, а не сукупність свідомих цілеспрямованих дій. Тут втрачається головна мета діяльності та відсутнє уявлення про способи та засоби її досягнення [3].

На нашу думку, мотив є рушійною силою для здійснення діяльності, корегує та визначає поведінку особистості.

Однак, незважаючи на очевидну значущість вищої математики в підготовці інженера-будівельника та певну вивченість цієї проблеми, спостерігається протиріччя між вимогами суспільства до кваліфікації спеціалістів будівельної галузі, що на якісно високому рівні володіють математичним апаратом, та низьким рівнем засвоєння математичних знань, що надаються в умовах традиційного вивчення вищої математики у ВНЗ будівельного профілю.

Виокремимо низку проблем, з якими стикаються викладачі вищої математики та які не дають, у повній мірі, студентам оволодіти математичними знаннями (рис. 1).

Рис. 1. Причини низького рівня математичної компетентності в майбутніх інженерів-будівельників

Змінити ситуацію, на нашу думку, можливо, якщо переорієнтувати зміст математичної освіти із традиційної «знаннєвої» на «компетентнісну», яка буде зорієнтована на потреби майбутньої професійної діяльності та вимоги ринку праці до інженера-будівельника. Таким чином, необхідною характеристикою для висококваліфікованого фахівця є математична компетентність, яка визначає рівень володіння знаннями з природничонаукових дисциплін і здатність застосовувати їх у професійно-прикладній діяльності.

Отримання математичної підготовки, а отже, набуття високого рівня математичної компетентності, на нашу думку, буде більш ефективним, якщо її зміст, структура, обсяг будуть співзвучними потребам і завданням майбутньої професійної діяльності, а математичні знання утворюватимуть сукупність, що є фундаментом для загальнобудівельних і спеціальних дисциплін.

Однак дуже важливо в ході профілювання курсу вищої математики не порушити баланс між професійною спрямованістю та фундаментальністю математики як науки. Відомо, що кожна наука має свою внутрішню логічну будову, яка необхідна для сприйняття, розуміння та набуття практичних навичок застосування у професійній діяльності, порушення якої призведе до втрати причинно-наслідкових зв'язків між поняттями та методами математичного обчислення, втрати розуміння

«природи» тих чи інших понять. Тому вивчення вищої математики повинно бути варіативним, більш динамічним, ураховувати й використовувати вимоги майбутньої професії.

Так, при складанні навчальної програми доцільно для початку проконсультуватися з викладачами випускаючих кафедр і на основі їх пропозицій та, не порушуючи внутрішньої будови математичної науки, ретельно відібрати той матеріал, який буде засвоєний на якісно високому рівні та водночас відповідати вимогам майбутньої професії.

Висновки. Отже, при визначенні змісту математичної освіти слід ураховувати соціальне замовлення та ті завдання, що ставляться суспільством перед інженером-будівельником зокрема й технічним ВНЗ взагалі. Відбір навчального матеріалу повинен базуватися на основі структурно-логічної побудови матеріалу, міждисциплінарних зв'язків, що сприятимуть усвідомленню значущості математики для соціальної, особистої та професійної сфер діяльності. Слід також ураховувати двоякий характер мети математичної освіти. Оскільки, з одного боку, вона є загальноосвітньою, тобто такою, що притаманна всім технічним дисциплінам, а з іншого – спеціальною, яка передбачає певний профіль інженерної освіти. Математична освіта повинна мати за мету розвиток математичного та інженерного типів мислення, високий рівень яких, у свою чергу, дозволить фахівцю в будівельній галузі будувати математичні моделі процесу виробництва, аналізувати їх властивості, інтерпретувати та впроваджувати отримані результати, технології в реальне життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» № 2984 – III, зі змінами від 19 січня 2010 р.
2. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
3. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результат діяльності вищого навчального закладу освіти / Т. І. Каткова // Постметодика. – 2002. – № 2–3. – С. 80–84.
4. Нічуговська Л. І. Вимоги до відбору та структурування змісту математичної освіти студентів економічного спрямування ВНЗ / Л. І. Нічуговська // Didactics of mathematics : Problems and Investigations. – Issue 24. – 2005. – P. 93–98.
5. Плахова В. Г. Формирование математической компетентности у студентов технических вузов : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Г. Плахова. – Пенза, 2009. – 168 с.
6. Рассоха І. В. Наступність як засіб реалізації неперервності навчання / І. В. Рассоха, Т. Є. Козміна // Фундаментальна освіта XXI ст.: наука, практика, методика : матеріали між нар. наук.-прак. конф. – Харків : ХНУБА, 2013. – С. 143–147.
7. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – М. : Школьная пресса, 2004. – 512 с.
8. Тамер О. С. Проектирование и реализация системы профильной дифференциации математической підготовки студентов технических и гуманитарных специальностей университета : дисс. … докт. пед.. наук / О. С. Тамер. – М., 2002. – 301 с.

РЕЗЮМЕ

Лейко С. В. Особенности преподавания и содержание математического образования будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки.

Статья посвящена исследованию вопроса, который касается совершенствования содержания математического образования будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки. В работе раскрывается суть понятий: «содержание образования», «содержание математического образования», «математическое образование». Произведен анализ системы критериев отбора содержания математического образования для высших учебных заведений. Раскрыты особенности преподавания математических дисциплин в техническом вузе. Выделены причины низкого уровня математической компетентности у будущих инженеров-строителей. Предложены некоторые пути повышения уровня математической подготовки будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *содержание образования, содержание математического образования, математическое образование, цели математического образования, математическая компетентность, уровень математической подготовки, критерии отбора, будущий инженер-строитель.*

SUMMARY

Leyko S. The peculiarities of teaching and content of mathematical education of future engineers-builders in the process of professional training.

The article is devoted to the research of the question that touches improving the content of mathematical education of future engineers-builders in the process of professional training. Essence of concepts opens up in process: a table of contents of mathematical education is totality of the systematized mathematical knowledge, abilities, skills, personal looks and experience of application of mathematical knowledge, certain level of abilities of research and cognitive mathematical activity, that a student must seize in the process of educational activity; mathematical education is a basic qualificatory constituent in the system of professional training of highly skilled specialist in building industry.

The conducted analysis of the system of criteria of selection of content of mathematical education is for higher educational establishments. Among basic principles of selection of content of mathematical disciplines for future engineers-builders, distinguished such: principle of unity and unbreak of structure of the content of mathematical discipline; principle of accordance of organization and content of mathematical courses to the requirements of future profession, modern market of engineering labour, level of development of science, id est content is determined by a social order; principle of co-operation of semantic and judicial constituent of studies.

The features of teaching of mathematical disciplines are exposed in technical institution of higher education. Reasons of low level of mathematical competence are distinguished for future engineers-builders. Some ways of increase of the level of mathematical training of future engineers-builders are offered in the process of professional training. It is marked that receipt of mathematical preparation, and thus, acquisition of high level of mathematical competence will be more effective, if its content, structure, volume will be in accordance to the necessities and tasks of future professional activity, and mathematical knowledge will form totality that is foundation for building and special disciplines.

Key words: *content of education, content of mathematical education, mathematical education, task of mathematical education, mathematical competence, level of mathematical preparation, criteria of selection, future engineer-builder.*

УДК 378:01

В. І. Майковська
Харківський торговельно-економічний
інститут КНТЕУ

ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СУСПІЛЬНОГО ІНСТИТУТУ

У статті розкрито сутність нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкурентного ринку праці. Вказано на завдання вищої освіти щодо забезпечення її якості. Досліджено функції освіти в умовах економіки знань. Обґрунтовано поняття гетерономії змісту вищої освіти. Розглянуто причини сучасної кризи знаннєво-центричної парадигми освіти та вказано на засоби її подолання. Проведено аналіз недоліків української вищої освіти. Визначено сутність інноваційних процесів як чинників трансформації інституту вищої освіти. З'ясовано чинники, що безпосередньо впливають на діяльність вищого навчального закладу як суб'єкта ринку освітніх послуг. Розроблено пропозиції щодо модернізації вищої освіти в умовах економіки знань.

***Ключові слова**: економіка знань, система освіти, компетентність, економічна культура, гуманістичне виховання, інститут вищої освіти, гетерономія змісту вищої освіти, професійна підготовка, варіативність і диверсифікація.*

Постановка проблеми. Розвиток України в умовах глобалізації безпосередньо пов'язаний із формуванням економіки, що базується на знаннях, які виступають рушійною силою економічного збагачення. У сучасних умовах перманентної появи нових товарних ринків і послаблення конкурентних позицій інших, постійних коливань ринкової кон'юнктури, істотного впливу НТП, не прогнозованих політичних змін з'являються нові вимоги роботодавців до майбутніх фахівців, які ухвалюють рішення під впливом зовнішнього та внутрішнього середовищ підприємства. Настав час перейти до нової філософії освіти, заснованої на підготовці випускника вищого навчального закладу для конкурентного ринку праці [1, 11]. Беручи до уваги той факт, що в умовах економіки знань багаторазово зростає значення такого фактора, як якість людських ресурсів, і що формування інтелектуального та кадрового потенціалу суспільства належить до найважливіших соціально-економічних функцій вищої освіти, ми вважаємо правильним наголосити на тому, що в згаданому контексті проблема трансформації вищої освіти під впливом інноваційних процесів протягом останнього десятиліття стає особливо актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми педагогічної інноватики завжди були в центрі уваги науковців. Аналіз сучасного стану їх розв'язання свідчить, що протягом останнього десятиліття вони викликані поворотом України до ринкової економіки й демократії та зумовлюються,

насамперед, тими змінами в характері освіти, що відбуваються в контексті глобальних освітніх тенденцій: масовим характером вищої освіти та її безперервністю, посиленням значимості її як для індивіда, так і для суспільства, орієнтацією на активне освоєння студентом способів пізнавальної діяльності, адаптацією вищої освіти до потреб людини та її орієнтацією на особистість, реформуванням національних освітніх систем в умовах глобалізації [4; 6; 7].

У розвиток проблематики забезпечення ефективного функціонування системи освіти суттєвий внесок зробили як українські, так і зарубіжні вчені, а саме: В. Андрущенко, Г. С. Беккер, Т. Боголіб, Е. Денісон, К. Корсак, В. Луговий та ін. Дослідженню теоретичних і прикладних аспектів ролі вищої освіти в контексті формування інформаційного суспільства й економіки знань присвячені роботи М. Згуровського, В. Іноземцева, Т. Єршової, Ф. Махлупа, В. Савчука, Т. Сакайї, В. Цимбалюк та ін. І. Кузнєцова підкреслює, що результати сучасної освітньої діяльності можна прослідкувати на трьох рівнях: індивідуальному (на рівні особистості); внутрішньому (на рівні ВНЗ); зовнішньому (на рівні суспільства) [5, 16]. М. Дудка погляди на освіту умовно поділяє на чотири групи. Перша: результатом освітньої діяльності є випускник ВНЗ – освічена, творча особистість з високим рівнем морального й фізичного розвитку. Друга: освіта – це індустрія, що випускає товар на ринок робочої сили. Третя: ВНЗ є виробником освітніх програм у тому вигляді, в якому вони засвоєні його випускниками. Четверта: результатом освітньої діяльності є освітні послуги як продукт освіти та як товар [2, 54]. Разом із тим, питання переходу до нової філософії освіти, заснованої на інноваційному погляді на функції, що сформувались у процесі трансформації інституту вищої освіти, належним чином не розкриті ще й досі.

Мета статті – розкрити сутність інноваційних процесів як чинників, що викликають трансформацію інституту вищої освіти, та провести аналіз функцій і завдань вищої освіти як суспільного інституту, відповідального за формування продуктивних сил.

Виклад основного матеріалу. Система освіти є вагомим суспільним інститутом, а тому органічно пов’язана із соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Освіта як суспільний інститут виконує й традиційні, перевірені часом, і трансформаційні, набуті лише в певний історичний період і притаманні лише йому, функції. Серед них виділяють виховну, пізнавальну, інформаційну, соціальну, професійно-формуючу, економічну, політичну, культуротворчу, соціалізуючу, інтегруючу тощо [3, 25].

Освіта готує еліту суспільства, когорту високоосвічених спеціалістів, які приймають стратегічні рішення в різних галузях і регіонах держави та є справжнім національним ресурсом. Це ставить перед вищою професійною освітою найскладніше завдання, сутність якого полягає в реалізації об'єктивних вимог щодо розвитку цивілізації на шляху до суспільства знань і змінює місію професійної освіти з безперервного передавання наступним поколінням професійних знань і досвіду попередніх на формування в молоді здатності до інноваційної діяльності в науці, культурі, економіці.

Освіта є найважливішим джерелом і каналом соціальної мобільності та відіграє значну роль у соціальній диференціації членів суспільства, розподілі індивідів за соціальними прошарками й усередині них. До соціальних функцій освіти належать: соціально-економічні (формування й розвиток інтелектуального, наукового, технічного та кадрового потенціалу суспільства); соціально-політичні (забезпечення соціального контролю та мобільності, безпеки та стійкого розвитку суспільства, його ставлення до загальних цивілізаційних процесів); соціокультурні (розвиток, зберігання й транслювання духовної спадщини та формування особистості).

У будь-якій економічній системі центральне місце належить людині. Вона є головною продуктивною силою, уособленням економічних відносин, суб'єктом і об'єктом господарської діяльності, носієм і здійснювачем економічних потреб та інтересів, що поєднує й узгоджує функціонування всіх ланок економічної системи. Місце людини в суспільній ієрархії, можливість і форми її самореалізації зумовлюють характер економічної системи, а поліструктурність і поліфункціональність визначають двоїстий характер продуктивних сил. Саме тому якість вищої освіти визначається рівнем вирішення трьох завдань: формування економічного мислення; забезпечення професійної підготовки й виховання гуманістичної поведінки. Розглянемо докладніше кожне з них.

Перехід України до ринкового типу економічної системи в умовах глобалізації вимагає більш високої економічної культури всіх суб'єктів ринкових відносин. Економічні знання – це знання, що мають не лише наукове, а й повсякденне, практичне значення. Кожна активна людина як громадянин власної держави має орієнтуватися в економічному становищі суспільства принаймні для власної безпеки. Знання економічних законів і процесів допомагає у професійному й соціальному житті. Економічна освіта набуває актуальності, і сучасна вища школа має формувати в процесі професійної підготовки економічне мислення молодого фахівця, глибоке розуміння ним процесів і відносин, що відбуваються в суспільстві, а також знання засобів і методів вирішення економічних проблем.

За умов переходу до ринкового типу економічної системи компетентність, соціальна відповідальність і творча ініціатива є складниками професіоналізму. Забезпечення професійної підготовки як друге завдання має бути спрямоване на формування в суб'єкта ринку праці не просто знань, але, насамперед, умінь вирішувати професійні проблеми, знаходити нові рішення в ситуаціях, що не мали аналогів у минулому. Професійна діяльність у будь-якій сфері розглядається як послідовність актів вироблення та прийняття рішень під час розв'язання професійних задач різної складності, змісту, значимості, але із спільними етапами в методології їх вирішення: формулювання й аналіз мети; виділення можливих шляхів її досягнення; формування системи критеріїв якості можливих рішень; ранжирування певним способом можливих рішень за критерієм якості та вибір ефективного рішення. Перші три передбачають наявність у фахівця навичок аналізу, остання – синтезу. Таким чином, рівень професійної підготовки визначається глибиною та широтою базових професійних знань; рівнем володіння методами, прийомами й засобами одержання та генерації нових знань; володінням методологією творчого аналізу й синтезу рішень професійних проблем і задач.

Іншим важливим завданням є гуманістичне виховання. Ця проблема може бути умовно розбита на такі освітні задачі: виховання морально-психологічних і вольових особистісних якостей; культури й навичок міжособистісних відносин, уміння працювати в групі; навичок лідерства (керівництва групою); усвідомлення себе як члена соціуму, соціального мислення та поведінки. На початку XXI ст. освіта має ставити та вирішувати завдання, що раніше традиційно належали до сфери виховання, і рішення яких часто перекладалося на родину й соціальне оточення. Освіта стала найважливішим засобом залучення людини до культурних норм і правил суспільного життя.

Сучасне покоління живе в епоху зростання ролі особистості як творця соціального світу й самої себе. Прагнення людини бути активно причетною до історичної та особистісної долі, до самореалізації зумовлено не лише ускладненням світу та значним підвищенням його динамізму, але й зростанням її потреб: людина піднялася на якісно вищий щабель свого соціокультурного розвитку. А це висунуло проблему створення такої системи освіти, яка була б спроможною забезпечити виховання високих особистісних якостей, – психологічної та організаційної готовності до орієнтації на власні сили у виконанні життєвих завдань; високого рівня мотивації в досягненні життєвого успіху; здатності до накопичення,

відновлення й раціонального використання життєвої енергії. Нині суспільству потрібні додаткові гарантії якісної соціалізації власних членів, оскільки психологічна помилка чи елементарні безвідповідальність і недбалість можуть призвести до дуже серйозних наслідків. Тому набуття людиною загально значимих гуманітарних цінностей має стати пріоритетним завданням освітнього процесу.

Стратегія розвитку суспільства визначається не лише формуванням науково-технічної, гуманітарної та художньої еліти, а й досягненням високого освітнього цензу й інституціональної професійної підготовки всього населення. У цьому сенсі виключного значення набуває саме вища освіта, оскільки ВНЗ на ринок робочої сили випускає товар і є виробником освітнього продукту в тому вигляді, у якому він засвоєний випускниками.

У якості чинників, що викликають трансформацію інституту вищої освіти, протягом останнього десятиліття виступають інноваційні процеси. Їх поява зумовлена процесом переходу українського суспільства від командно-адміністративної до ринкової економіки та рухом суспільства до економіки знань. Вони торкаються змісту освіти, технологій професійної підготовки, організації навчально-виховного процесу та системи управління ВНЗ. При цьому сам інститут вищої освіти ми, погоджуючись із І. Каленюк та О. Кукліним, розглядаємо як самостійний суспільний інститут з огляду на наявність у його структурі усталених правил і зразків поведінки, специфічних культурних елементів і ознак [3; 6]. Інституційна єдність вищої освіти досягається збалансованим поєднанням системи освіти (відображає нормативні характеристики освіти), процесу освіти (розкриває її неперервність і динамічність) та результату освіти (виявляється у формованому рівні знань і вмінь випускників).

Серед найбільш значущих чинників трансформації інституту вищої освіти слід виділити такі.

Перший: зміна цілей вищої освіти та присутність явища гетерономії, обумовленого переходом від знаннєво-центричної орієнтації, яка визначає знання, уміння й навички як провідні цілі й результати професійного навчання, до компетентнісної, що в якості основного орієнтира пропонує сукупність компетенцій, згрупованих за функціональною ознакою: загальнокультурні, загальнопрофесійні та профільно-професійні. Провокується ця зміна загальними недоліками української вищої освіти взагалі й економічної зокрема: відсутністю традицій освітнього менеджменту; відірваністю від реальних потреб студента; недостатнім рівнем підготовки фахівців щодо володіння методами економіко-

математичного аналізу; неврахуванням у процесі професійної підготовки вимог ринку праці; низькою якістю підготовки абітурієнтів; невідповідністю світовому рівню підготовки фахівців у переважній більшості ВНЗ. Основною причиною сучасної кризи знаннєво-центричної орієнтації є її замкненість на собі, а засобом подолання – створення педагогічного середовища, що сприяє активізації особистісного потенціалу студента.

Другий: розширення змістової бази. Гетерономія змісту вищої освіти означає одночасну присутність у освітньому просторі суттєво відмінних за своїми вимогами парадигм. Традиційна, знаннєво-центрична парадигма спрямовує моделювання навчально-виховного процесу на основі попередньо визначених теоретико-методологічних засад дисципліни, представлених як сукупність загальних понять, категорій, концепцій і теорій, навколо яких будується система методів їх «донесення» до студента. Навпаки, компетентнісна парадигма попередньо визначає «ідеальну» модель фахівця як результату навчально-виховного процесу у вигляді сукупності компетенцій, видів і способів діяльності. Навчально-виховний процес у такому випадку розглядається як набір освітньо-професійних ситуацій, кожна з яких є одночасно ефективним засобом і умовою досягнення цього ідеального результату.

Третій: варіативність і диверсифікація. Нині варіативність розглядається як здатність системи вищої освіти пропонувати різноманітність траєкторій освітньо-професійного розвитку студента. Диверсифікацію (на думку багатьох вітчизняних науковців – Л. Грень, В. Лунячека, О. Романовського та ін.) слід розглядати як процес різнобічного розвитку особистості студента на тлі розширення асортименту освітніх послуг ВНЗ [7; 8]. За своєю сутністю диверсифікація є переходом вищої професійної освіти до численної кількості її типів, рівнів і профілів.

Слід наголосити, що проблема професійної підготовки у вищій школі розглядається, як правило, виключно в педагогічному контексті, без урахування впливу зовнішнього середовища, у якому відбувається цей процес. Тому важливим є з’ясування й інших чинників, що безпосередньо впливають на діяльність ВНЗ як суб’єкта ринку з продукування та надання такої освітньої послуги, як професійне навчання.

У даному контексті як четвертим чинником трансформації інституту вищої освіти доцільно виділити необхідність задоволення потреби ВНЗ у забезпеченні власної конкурентоспроможності. Оскільки нині освіта є рушійною силою економічного збагачення суспільства, конкурентоспроможність ВНЗ розглядається не лише як здатність до

адаптації в ринкових умовах, а й визначається рівнем конкурентоспроможності його випускників. При цьому конкурентоспроможність є комплексом ознак і властивостей особи майбутнього фахівця, які забезпечують широту та глибину його світогляду (особистісний потенціал); відповідний обсяг професійних компетенцій і здатність до їх ефективної реалізації (кваліфікаційний потенціал); а також прагнення до самовдосконалення (психофізіологічний потенціал). Конкурентоспроможність фахівця є сукупністю компетентностей і якостей, які забезпечують спрямованість на успішну професійну діяльність та обумовлюють задоволення особистісних і суспільних потреб.

П'ятий чинник: постійні зміни в суспільстві та економіці вимагають застосування різними структурними підрозділами інструментів некомерційного маркетингу в діяльності ВНЗ і активного залучення до цього процесу студентів спеціальності «Маркетинг».

Під впливом інноваційних процесів система вищої професійної освіти набула нових рис: це відмова від моноідеологічної схеми в організації освітнього процесу; використання нововведень у технології підготовки; формування нового соціального типу відносин між викладачем і студентом; спрямованість на підготовку людини не лише до пристосування, а й до активного освоєння ситуації соціальних змін. А відтак стратегічними завданнями модернізації вищої освіти в умовах економіки знань є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Даний трансформаційний процес базується на таких засадах. По-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні й примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати громадянина держави й гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях і підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється зі зміцненням України. По-друге, підпорядкування розвитку вищої освіти законам ринкової економіки, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку. Водночас, не зменшують значення в умовах економіки знань і соціальні та політичні чинники, а також чинники духовного життя, суспільної свідомості, культури й моралі (значна частина проблем у системі вищої освіти є наслідком, насамперед, розбалансованості комплексу зазначених чинників). По-третє, розвиток національної вищої освіти слід розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських.

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що освіта є одним із найефективніших і найінтенсивніших способів входження людини у світ

науки й культури, і цьому питанню в педагогічній літературі приділяється достатньо уваги. Здобуття освіти є процесом трансляції суспільно оформлених зразків поведінки й діяльності, а також сталих форм громадського життя. У зв'язку з цим дедалі чіткіше простежується залежність розвитку країн від рівня та якості освіти, культури та кваліфікації їх громадян. Проте, враховуючи результати дослідження, вважаємо, що метою вищої освіти в умовах економіки знань є забезпечення людей такими загальноінтелектуальними інструментами, які б допомагали їм швидко здобувати необхідні професійні знання й легко адаптуватися до змінних вимог професійного та суспільного життя. Подальші розвідки пов'язуємо з дослідженням людського капіталу як дійового чинника прискорення переходу українського суспільства до економіки знань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзвінчук Д. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління : [монографія] / Д. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.

2. Дудка М. І. Вища школа України: стратегія управління і проблеми реформування : [монографія] / М. І. Дудка. – Харків : Основа, 2002. – 272 с.

3. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / І. С. Каленюк. – К. : ТОВ «Кадри», 2001. – 326 с.

4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : [монографія] / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

5. Кузнецова И. И. Эффективность образования в инновационной системе: факторы и стратегии / И. И. Кузнецова // Економіст. – 2007. – № 9. – С. 16–21.

6. Куклін О. В. Економічні аспекти вищої освіти / О. В. Куклін. – К. : Знання України, 2008. – 331 с.

7. Лунячек В. Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика : [монографія] / В. Е. Лунячек. – Харків : Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 410 с.

8. Романовський О. Г. Педагогіка успіху : підручн. / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень. – Харків : НТУ «ХПІ», 2011. – 368 с.

РЕЗЮМЕ

Майковская В. И. Влияние инновационных процессов на трансформацию высшего образования как общественного института.

В статье раскрыта сущность новой философии образования, основанной на подготовке выпускника высшего учебного заведения для конкурентного рынка труда. Исследованы функции образования в условиях экономики знаний. Обосновано понятие гетерономии содержания высшего образования. Рассмотрены причины современного кризиса знание-центричной парадигмы образования и указано на способы ее преодоления. Проведен анализ недостатков украинского высшего образования. Определена сущность инновационных процессов как факторов трансформации института высшего образования. Разработаны предложения касательно модернизации высшего образования в условиях экономики знаний.

***Ключевые слова**: экономика знаний, система образования, компетентность, экономическая культура, гуманистическое воспитание, институт высшего образования, гетерономия содержания высшего образования, профессиональная подготовка, вариативность и диверсификация.*

SUMMARY

Maykovska V. The innovative processes influence on the transformation of higher education as a social institution.

The article reveals the essence of the new philosophy of education based on the higher educational institution's graduate preparation for the competitive labor market. It is noted that the problems of pedagogical innovation have always been in the focus of the researchers. The analysis of the topical conditions of their solution shows that over the last decade they are caused by the turning Ukraine into the market economy and democracy, and they are explained by changes in the character of education taking place in the context of global educational trends. The tasks of higher education for ensure its quality are specified: the formation of economic mentality, the providing of professional preparation and the education of humanistic behavior. The educational functions under conditions of the economy of knowledge have been investigated: educational, cognitive, informational, social, professionally-formative, economic, political, cultural-creative, socialization, integrative. The concept of the higher education's content heteronomy is substantiated. The reasons of modern crisis of the knowledge-centrical education's paradigm have been considered and ways to overcome them are proposed. The essence of innovation processes in quality of transformation of higher education's institute is determined. The factors which directly affect to the activity of the higher education institution as on the subject of the education services market are established. The content of the competitiveness of higher education and its graduates have been conditioned. The expediency of application of uncommercial marketing tools by educational institution is proved. The analysis of disadvantages of Ukrainian higher education is conducted: the absence of educational management traditions, isolation from the real student's necessities, the insufficient level of specialists preparation, the ignoring of labor markets requirements in the process of professional preparation. The new traits of higher professional education system under the influence of innovation processes are defined: rejection of the monoideological scheme in the educational process organization, the application of innovations in the preparation technology, formation the new type of social relationship between the teacher and the student. The proposals for the higher education modernization under conditions of the economy of knowledge have been developed. They should be based on the national idea, the subordination of higher education development the laws of market economy, the development of national higher education in the context of development trends in world educational systems.

Key words: *the economy of knowledge, the education system, a competence, an economic culture, a humanistic upbringing, the institute of higher education, the higher education's content heteronomy, professional preparation, variability and diversification.*

УДК 378:811.111

О. Е. Можаровська
Вінницький технічний коледж

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ-КВЕСТУ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті розглядаються можливості використання технології веб-квесту як моделі проектно-орієнтованої іншомовної професійної підготовки. Досліджується ефективність і можливості використання веб-квест технології. Описується структура, можлива тематика й види веб-квестів. Детально розглядаються види завдань для веб-квестів та їх використання в іншомовній підготовці. Розглядається структура та складові частини веб-квест презентації. Акцентується увага на перевагах веб-квест-технологій у іншомовній професійній підготовці. Розкриваються переваги використання веб-технології в навчальному процесі.

Ключові слова: *веб-квест, іншомовна підготовка, Інтернет-ресурси, інформаційні технології, презентація, пізнавальна активність.*

Постановка проблеми. Сучасність ставить все більш високі вимоги до навчання практичному професійному володінню іноземною мовою. Обсяги інформації ростуть і часто способи її передачі, зберігання й обробки є неефективними. Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання. Комп'ютерні технології мають багато переваг перед традиційними засобами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві дії, а також забезпечують можливість обліку ведучої репрезентативної системи, реалізацію індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи студентів. Проте надзвичайно важливо, щоб процес інформатизації не зводився лише до формального використання нових технічних засобів у процесі навчання, а служив основою створення принципово нової системи освіти, розробки й використання інноваційних методик.

Аналіз досліджень і публікацій. Використання Інтернет-ресурсів у навчанні досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці Е. І. Багузіна, В. Д. Байков, Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, А. А. Миролюбова, О. Г. Полякова, Ю. С. Яценко, Р. Вернер, Б. Додж, Т. Марч.

Наукова новизна дослідження зумовлена авторським підходом щодо проблематики використання технології веб-квесту в іншомовній професійній підготовці студентів технічних спеціальностей.

Метою статті є аналіз можливостей використання Інтернет-ресурсів у іншомовній професійній підготовці, зокрема технології веб-квесту як моделі проектно-орієнтованого іншомовного навчання.

Викладення основного матеріалу. Сьогодення вимагає від фахівців з викладання іноземних мов приділяти багато уваги роботі із сучасними електронними ресурсами. Це не тільки нові технічні засоби, а й нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання. Основною метою іншомовної підготовки є формування та розвиток комунікативної культури, навчання практичного оволодіння іноземною мовою. Завдання викладача полягає в тому, щоб створити кожному студентові умови для практичного оволодіння мовою, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному проявити свою активність і творчість. Такі сучасні педагогічні технології, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію й диференціацію навчання з урахуванням здібностей, рівня підготовки, інтересів студентів [1, 32].

Упровадження в освітній процес інформаційних технологій дозволило виявити такі фактори їх ефективності:

– інтенсифікація навчального процесу;
– створення сприятливих умов для оволодіння навчальним матеріалом на основі принципу наочності;
– посилення мотивації;
– наявність постійного зворотного зв’язку в навчальному процесі;
– індивідуалізація навчального процесу;
– заглибленість у засвоєнні конкретного матеріалу;
– усунення рутинної роботи викладача з контролю знань студентів.

Ми вважаємо, що саме Інтернет є джерелом, яке сприяє розвиткові мовних навичок, дає необхідну інформацію, тренувальні ресурси, вмотивовуючи навчальну діяльність. Форми роботи з комп’ютерними навчальними програмами під час іншомовної підготовки включають: вивчення лексики, відпрацювання вимови, навчання діалогічного і монологічного мовлення, навчання письма, відпрацювання граматичних явищ [3, 41].

На нашу думку, сьогодні в освітньому просторі достатню популярність дістали веб-квести, інтернет-сайти, які розробляються для максимальної інтеграції інтернет-технологій у навчальні предмети на різних рівнях навчання. Особливістю освітніх веб-квестів є те, що інформація для самостійної роботи студентів може перебувати на різних веб-сайтах, а результат роботи з квестами може бути представлений публікацією у вигляді веб-сторінки або веб-сайту.

Quest у перекладі з англійської мови – тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з пригодами або грою; також служить для позначення одного з різновидів комп'ютерних ігор. М. Ю. Кадемія квестом називає комп'ютерну гру, в якій гравець має досягти певної мети, використовуючи власні знання й досвід, а також спілкуючись з учасниками квесту [4, 48]. За її словами веб-квест у педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернету [4, 26].

Веб-квести – організовані засоби Веб-технологій у середовищі WWW. За своєю організацією вони є досить складними: вони спрямовані на розвиток у студентів навичок аналітичного і творчого мислення; викладач має володіти високим рівнем предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентності [4, 26].

У середині 90-х років минулого століття Веб-квест метод був розроблений американцем Берні Доджем (Bernie Dodge) і австралійцем Томом Марчем (Tom March). Незабаром він став відомий і був удосконалений у Швейцарії. На даний момент цей метод широко використовується всіма країнами під час навчання, зокрема, при навчанні іноземних мов.

Отже, WebQuest (дослівно з англійської «пошук у мережі Інтернет») – це проектна дидактична модель, що передбачає самостійну пошукову роботу студентів на веб-сайтах всесвітньої павутини з метою вирішення навчальної проблеми. Результатом діяльності є презентація отриманих даних в Інтернет мережі. Знайомство з роботами одногрупників має спонукати інших студентів до подальших пошуків і більш детального вивчення проблеми. Багато в чому WebQuest-метод базується на теорії конструктивізму в навчанні, де важливо не відтворення об'єктивної енциклопедичної реальності, а формування власного уявлення про неї. У даному випадку, Інтернет виступає не метою, а засобом навчання. Німецький WebQuest, на відміну від класичного американського, де можливе використання різних джерел інформації для вирішення проблеми, припускає використання тільки Інтернет-ресурсів.

У порівнянні з такими завданнями на основі ресурсів Інтернету, як тематичний список посилань (Hotlist), мультимедійний альбом (Multimedia Scrapbook), пошук скарбів (Treasure/Scavenger Hunt) і колекція прикладів (Subject Sampler), веб-квест є найбільш складним як для студентів, так і для викладача. Веб-квест спрямований на розвиток навичок аналітичного та творчого мислення. Викладач, який створює веб-квест, повинен володіти

високим рівнем предметної, методичної та інфокомунікаційної компетентності. Отже, змінюється роль викладача: він перетворюється з інструктора на компетентного колегу, наставника [2, 92]. Викладач у даному випадку стає консультантом, організатором і координатором проблемно-орієнтованої, дослідницької, навчально-пізнавальної діяльності студентів.

За твердженням Берні Доджа веб-квести можна поділити на короткострокові (Short Term WebQuest) та довгострокові (Long Term WebQuest).

Короткострокові веб-квести розробляються на одне-три заняття. Їх метою є отримання знань та їх інтеграція в начальний процес. Як результат роботи з короткостроковим веб-квестом, студент набуває навичок опрацювання та систематизації великої кількості інформації в межах невеликого за обсягом часу та використання для виконання проекту.

Довгострокові веб-квести, як правило, розраховані на термін від одного тижня до місяця. Після завершення роботи над довгостроковими веб-квестами, студент спроможний аналізувати матеріал, трансформувати його та використовувати для створення власної веб-сторінки або веб-сайту.

Існують три основних елементи, які відрізняють освітній веб-квест від простого пошуку інформації в Інтернеті,

1. Наявність проблеми, яку потрібно вирішити.

2. Пошук інформації з проблеми здійснюється в Інтернеті групою студентів. Кожен з членів групи має чітко визначену роль і робить унесок у вирішення загальної проблеми у відповідності зі своєю роллю.

3. Розв’язання проблеми відбувається шляхом ведення переговорів і досягнення згоди між усіма учасниками проекту.

Тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, проблемні завдання можуть відрізнятися за ступенем складності. Результати виконання, залежно від досліджуваного матеріалу, можуть бути представлені у вигляді усного виступу, есе, комп’ютерної презентації, веб-сторінки тощо.

Берні Додж описує такі види завдань для веб-квестів:

1. Переказ. Демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентацій, плакатів, розповіді.

2. Планування та проектування. Розробка планів або проекту на основі заданих умов.

3. Саморозуміння. Будь-які аспекти дослідження особистості.

4. Компіляція. Трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури.

5. Творче завдання. Творча робота в певному жанрі – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика.

6. Аналітична задача. Пошук і систематизація інформації.

7. Детектив, головоломка, таємнича історія. Висновки на основі суперечливих фактів.

8. Досягнення консенсусу. Розробка рішення щодо гострої проблеми.

9. Оцінка. Обґрунтування певної точки зору.

10. Журналістське розслідування. Об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів).

11. Переконання. Схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб.

12. Наукові дослідження. Вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн джерел.

У навчанні мови використовуються веб-квести: 1) з різних навчальних дисциплін, створені для носіїв мови; 2) для тих, хто вивчає іноземні мови.

Використання веб-квестів та інших завдань на основі ресурсів Інтернету в навчанні мови вимагає від учнів відповідного рівня володіння мовою для роботи з автентичними ресурсами Інтернету. У зв'язку з цим ефективна інтеграція у процес навчання іноземних мов можлива в тих випадках, коли веб-квест:

– є творчим завданням, яке завершує вивчення будь-якої теми;

– супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами на основі мовного матеріалу використаних у веб-квесті автентичних ресурсів. Виконання таких вправ може передувати роботі над квестом, або здійснюватися паралельно з нею.

На нашу думку, WebQuest-метод має низку переваг у іншомовній підготовці:

– забезпечує автономність і самостійність студентів;

– дає можливість реалізувати індивідуальний підхід;

– робить осмисленим і доцільним систематичне використання на уроці Інтернет-ресурсів, мультимедійних та традиційних засобів навчання;

– мотивує студентів до застосування мовних знань і вивчення нового мовного матеріалу;

– дозволяє використовувати актуальну автентичну інформацію;

– має можливість для введення лінгвокраїнознавчого компоненту;

– допомагає організувати активну самостійну або групову пошукову діяльність студентів, якою вони самі управляють;

– організовує роботу над будь-якою темою у формі цілеспрямованого дослідження, як протягом кількох годин, так і декількох тижнів;

– сприяє прийняттю самостійних рішень;

– розвиває критичне мислення, тренує розумові здібності (пояснення, порівняння, класифікація, виділення загального й часткового тощо);

– передбачає використання при навчанні студентів різного віку та рівня володіння мовою.

Щоб ефективно організувати процес роботи над веб-квестом, викладач заздалегідь готує презентацію, підбирає завдання, знаходить джерела інформації, обмірковує форму презентації результатів і процес контролю й оцінки. Протягом роботи над веб-квестом викладач виконує функцію помічника-консультанта.

WebQuest являє собою презентацію, що складається з декількох частин:

1. Вступ. Формулювання теми. Окреслюється ситуація, оголошується тема, ставиться проблема. Вона може бути представлена у формі історії, легенди, що має проблемний характер. Задана ситуація передбачає вирішення проблеми з позиції певної ролі, виконуючи яку, студент несе відповідальність за свій і загальний результат. Ролі учасників повинні бути чітко прописані.

2. Визначення змісту завдання. Формулюються завдання, які обов'язково повинні бути розв'язуваними, об'ємними, комплексними, які вимагають термінового вирішення. Вони мають бути зрозумілими, цікавими і здійсненими. Пояснюється, що студентам слід зробити, чітко визначається підсумковий результат самостійної роботи (наприклад, задана серія питань, на які слід знайти відповідь, прописана проблема, яку потрібно вирішити, визначена позиція, яка повинна бути захищена). Чим точніше й конкретніше будуть сформульовані завдання, тим якісніше буде результат. Питання формулюються таким чином, щоб при відкритті сайту студент розумів принципи для відбору матеріалу, виділення головного з усієї інформації, яку він знайде. Це можуть бути такі типи завдань: збір інформації, рішення загадки, створення творчого продукту, проаналізувати стан речей, прийняти рішення, досліджувати щось. Важливо також обговорити пред'явлення результатів (вид, форма, оформлення тощо). У завдання з деяких тем логічним буде включення до заключної частини риторичних питань, які стимулюватимуть активність пошукової роботи. Певне керування процесом з боку викладача може проводитися через надання списку запитань, поширення прикладів, схем.

3. Перелік джерел інформації. Надається список веб-сторінок та інших джерел, які допоможуть у вирішенні проблеми.

4. Виконання завдання. Процес пошуку відповіді на запитання. Описується процедура роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику, послідовність дій, різноманітні поради з виконання того чи іншого завдання. Виконавши всі завдання, студенти зможуть успішно підготувати підсумкову роботу. Саме ця стадія веб-квесту має найбільш розвивальний потенціал: під час пошуку відповідей на поставлені питання вдосконалюється критичне мислення, уміння класифікувати об'єкти та явища, порівнювати, аналізувати, абстрактно мислити.

5. Презентація результатів. В Інтернеті або в будь-який іншій формі (вірш, газета, афіша, презентація, слайд-шоу, буклет, анімація, постер, фоторепортаж тощо). Найбільш ефективним є розміщення результатів роботи над веб-квестом у мережі Інтернет на спеціалізованих сайтах. Таким чином досягаються три цілі: студенти розуміють, що завдання є високотехнологічним; вони отримують аудиторію, зацікавлену в результатах їх праці; у них з'являється можливість зворотного зв'язку.

6. Контроль і оцінка процесу та результатів. Це одна з важливих і відповідальних частин роботи. Викладач заздалегідь продумує критерії самоконтролю, самооцінки, контролю й оцінки групою, які можуть бути детальними або більш загальними, залежно від задуму викладача. Критерії мають бути заздалегідь відомі студентам. Вони знайомляться з цими критеріями перед початком роботи, щоб у них було повне розуміння того, що від них вимагається і до чого їм необхідно прагнути. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, що вирішуються у веб-квесті. Вони можуть бути різними (за часом презентації, новаторством, оригінальністю тощо). В оцінці підсумовується досвід, який був отриманий студентом при виконанні самостійної роботи за допомогою веб-квест технології.

7. Висновок. Короткий опис того, чому зможуть навчитися студенти, виконавши даний веб-квест. Підсумовується досвід, який буде отриманий учасниками після виконання самостійної роботи над веб-квестом.

Варто зазначити, що обговорення результатів роботи над веб-квестами можна провести у вигляді конференції, щоб студенти мали можливість продемонструвати власні досягнення. Результати веб-квеста для звіту можуть мати різноманітні форми, а саме: база даних; онлайн документ, проведення інтерв'ю з експертом протягом заняття, публікація в мережі Інтернет.

Темами веб-квестів у технічних коледжах спеціальності «Обслуговування і ремонт електроустаткування автомобілів і тракторів» можуть бути: «Новини конструкції гальмівного механізму автомобілю», «Коробки передач автомобілю (механічні, автоматичні)», «Вихлопна

система автомобілю. Вплив відпрацьованих газів на навколишнє середовище», «Паливна система автомобілю. Альтернативні палива», «Підсилювачі рульового керування автомобілем».

Аналізуючи всю роботу студентів під час виконання квесту, можна виділити такі кроки: 1) формулювання умов завдання; 2) визначення та знаходження невідомої інформації; 3) аналіз, обробка, узагальнення й обговорення виявленої інформації; 4) оформлення результатів роботи.

Висновки. Безперечно, методика використання веб-технологій, зокрема веб-квестів у навчальному процесі, розвиває пізнавальну активність студентів та навички самостійного отримання знань, активізує навчальний процес, сприяє підвищенню індивідуалізації навчання та його якості. Існує чимало доказів на користь використання веб-квестів у процесі вивчення іноземної мови. При відносно низькому рівні комп'ютерних навичок студентів досягаються дві основні мети навчання мови – комунікація та обмін інформацією. Квести дозволяють включати в самостійну роботу як окремого студента, так і колектив студентів. Такий вид сайтів сприяє розвитку критичного мислення, вміння порівнювати, аналізувати, знаходити і класифікувати інформацію. У студентів підвищується мотивація, що, у свою чергу, веде до підвищення ефективності іншомовного навчання.

Отже, використовуючи Інтернет-ресурси під час іншомовної професійної підготовки, можна ефективно вирішити низку навчально-дидактичних завдань, зокрема формувати стійку мотивацію, активізувати розумові здібності студентів, унаочнювати заняття, забезпечувати новими автентичними матеріалами. Процес такого іншомовного професійного навчання дає можливість формувати навички самостійної роботи з матеріалами. Навчальний процес при цьому інтенсифікується. А головне, вдається реалізувати комунікативний, диференційований, особистісно-орієнтований підхід до навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белая Т. Н. Компьютеризация обучения преподавания английского языка / Т. Н. Белая, Ю. А. Белый // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. С. 32–34.

2. Великанова А. В. Компетентносно-ориентированный подход к образованию / А. В. Великанова. – Выпуск 2. – Самара : Изд-во Профи, 2002. – С. 92.

3. Гальскова Н. Д. Компьютер на уроках иностранного языка / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 5. – С. 40–42.

4. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-глосарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 214 с.

5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuest [Електронний ресурс] / B. Dodge. – 1995–1996. – Режим доступу :

http:// webquest.sdsu.edu/about webquests.html.

6. March T. Web-Quests for Learning [Електронний ресурс] / T. March. – 1998. – Режим доступу :
http://www.ozline.com/webquests/intro.html.
7. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests [Електронний ресурс] / B. Dodge. – 2001. – Режим доступу :
http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html.

РЕЗЮМЕ

Можаровская Е. Э. Использование технологии веб-квеста в иноязычной подготовке.

В статье рассматриваются возможности использования технологии веб-квеста как модели проектно-ориентированной иноязычной профессиональной подготовки. Исследуется эффективность и возможности использования веб-квест технологии. Описывается структура, возможная тематика и виды веб-квестов. Подробно рассматриваются виды заданий для веб-квестов и их использование в иноязычной подготовке. Рассматривается структура и составные части веб-квест презентации. Акцентируется внимание на преимуществах технологии веб-квест в иноязычной профессиональной подготовке. Раскрываются преимущества использования веб-квест-технологии в учебном процессе.

Ключевые слова: *веб-квест, иноязычная подготовка, Интернет-ресурсы, информационные технологии, презентация, познавательная активность.*

SUMMARY

Mozharovska O. Using webquest technology in the foreign language training.

This article discusses the possibility of using of the WebQuest technology as a model of the project-oriented professional foreign language training. The author studies and analyzes efficiency and possibility of using WebQuest Technology. The scientific novelty of the research approach is due to copyright issues regarding the use of WebQuest techniques in the foreign language training of technical specialties students. The author describes the structure, possible topics and types of WebQuests. Kinds of tasks for WebQuests and their use in foreign language training are elaborated. Attention is focused on the benefits of WebQuest-technology in foreign language training. The author also considers the structure and components of WebQuest presentation. The advantages of using WebQuest technologies in the classroom are revealed.

Nowadays requires specialists in the foreign languages teaching to devote much attention to the work of contemporary electronic resources. It is not only new hardware, but new forms and methods of teaching, new approaches to the learning process. The main goal of foreign language training is the formation and development of communicative culture, learning practical mastery of foreign languages. The teachers' task is to create an environment for each student to practice language acquisition, select the methods that would allow everyone to show their activity and creativity. Modern educational technology, such as training in collaboration, project methods, the use of new information technologies, online resources helps to implement students' approach to learning, providing individualized and differentiated learning based on students' interest, training, and skills. In this case the use of WebQuest technologies are complex. It develops analytical skills and creative thinking. A teacher should have a high level of substantive, methodological, information and communication competence. In educational environment WebQuests and Websites have got enough popularity, they are designed to maximize the integration of Internet technologies into teaching subjects at different educational levels.

Key words: *WebQuest, foreign language training, online resources, information technology, presentation, cognitive activity.*

УДК 378:811

А. Ю. Павленко
Житомирський державний університет
імені Івана Франка

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто модель формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу як спроба вдосконалення загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців. Запропоновано структурно-функціональну модель у вигляді взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, наукових підходів і принципів, структурних та функціональних компонентів, змісту, форм, методів, результату, критеріїв, показників і рівнів сформованості загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

***Ключові слова**: загальнокультурна компетентність, модель, моделювання, технологія, методи, форми навчання.*

Постановка проблеми. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства в Україні є підготовка освічених моральних, мобільних, конструктивних і практичних особистостей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії. Процес засвоєння культури взаємодії особистістю триває протягом усього життя. Зважаючи на індивідуальний культурний розвиток кожної особистості, можна стверджувати, що загальнокультурна компетентність є тією культурологічною основою, яка об'єднує всі вияви високоморальних якостей у людині незалежно від соціального та національного становища. Зважаючи на те, що загальнокультурна компетентність має розгалужену структуру, для того, щоб детально розглянути процес формування загальнокультурної компетентності доцільно використовувати метод моделювання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про достатню кількість досліджень, пов'язаних із явищами моделювання та різних проявів загальнокультурної взаємодії. Так, С. Архангельський, І. Блауберг, Ю. Гастєв, В. Глушков, А. Дахін, М. Кларін, Г. Суходольський та ін. присвятили свої роботи проблемі моделювання педагогічних процесів і систем; теорію культури розроблено в дослідженнях О. Арнольдова, Е. Ільєнкова, М. Кагана, В. Межуєва; проблеми формування культури студентів технічних навчальних закладів вивчалися С. Дичковським, С. Ісаєнко, О. Картавих та ін.

Метою статті є характеристика моделі формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів та її структурних і функціональних компонентів.

Виклад основного матеріалу. Г. Суходольський визначає моделювання як «процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами» [10].

Моделювання – це науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні, виділені особливості об'єкта дослідження [1, 281].

Моделювання виступає як метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості.

В основі моделювання навчального процесу лежить гіпотеза і розумова конструкція, яка тією чи іншою мірою подібна й водночас відмінна від об'єкта вивчення. Моделлю називається спеціально створена форма об'єкта для відтворення характеристик справжнього об'єкта, який підлягає пізнанню [1, 281].

Педагогічне моделювання полягає в дослідженні й відтворенні в дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища через «штучно створений зразок, спеціальну знаково-символічну форму» [3, 80], безпосереднє вивчення якої дає нові знання про об'єкт дослідження. Сутність педагогічного моделювання розкривається як відображення характеристик існуючої педагогічної системи в спеціально створеному об'єкті, який і є педагогічною моделлю [12, 81]. М. Дуранов також визначає модель як «аналог певного фрагмента соціальної реальності» [5, 132], побудова якого, як правило, передбачає збереження найсуттєвіших рис об'єкта та відбувається за певними алгоритмами.

Модель (від modulus – мірило, зразок) – матеріальне або формальне зображення, об'єкт або система об'єктів, що імітують суттєві якості оригіналу і стають джерелами інформації про нього. Згідно тлумачного словника «модель» включає такі аспекти, які характеризується як: 1) зразок, що відтворює, імітує будову і дію будь-якого об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт; 2) уявний чи умовний (зображення, опис, схема тощо) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник». Система матеріальних залежностей або програма, що відображає суттєві властивості об'єкта, процесу чи явища, які вивчаються [4, 683].

Ми виходимо з того, що модель – це аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної реальності, породження людської культури, концептуально-теоретичного утворення – оригіналу моделі. Цей аналог служить для зберігання й розширення

знання про оригінал, конструювання оригіналу, перетворення або управління ним [11, 382].

Звернемося до досвіду використання моделей дослідження об'єктів пізнання, що лежить в основі методу моделювання, який широко застосовується в педагогіці.

На нашу думку, модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [2, 31].

У межах нашого дослідження ми використовуємо структурно-функціональну модель для вивчення процесу формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу.

Авторська модель розглядається як система взаємопов'язаних елементів: мети, завдань, структурних та функціональних компонентів, наукових підходів і принципів, змісту, форм, методів, технології формування загальнокультурної компетентності, результату, а також критеріїв та показників рівнів сформованості загальнокультурної компетентності.

Центральним компонентом формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічного навчального закладу є мета як ідеальний результат і рівень досягнення. Метою є виховання та розвиток якостей особистості, що сприяють підвищенню рівня професійної культури. Для досягнення мети ми визначили такі завдання:

– сформувати позитивну загальнокультурну мотивацію учнів професійно-технічних навчальних закладів;

– сприяти формуванню досвіду суб'єктів культури педагогічної взаємодії та його практичному застосуванні при створенні нових загальнокультурних знань (учень-учень, учень-викладач);

– розвивати вміння загальнокультурної взаємодії та засвоєння норм поведінки, необхідних для ефективної реалізації толерантної комунікації;

– виховувати та розвивати культурні якості, що сприяють підвищенню рівня загальної культури професійної діяльності.

На основі дослідження професійної діяльності майбутніх фахівців у сфері обслуговування, нами визначено такі структурні компоненти структурно-функціональної моделі: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, рефлексивно-аналітичний.

Ціле-мотиваційний компонент розглядає основи професійної діяльності: потреби, інтереси, переконання, соціальні установки, професійні цінності, ідеали, які передбачають формування в учнів

позитивних стійких мотивів навчальної діяльності, що нерозривно пов'язані з професійними мотивами.

Інформаційний компонент забезпечує знання фахового й загального характеру (історико-культурні, лінгво-краєзнавці, загальнокультурні, психолого-педагогічні) та розвинені міжкультурні зв'язки між окремими галузями знань.

Дієво-практичний компонент формування ЗКК передбачає вміння та навички практичного застосування набутих ЗК знань, наявність міжкультурної комунікативної складової, яка виявляється в здатності успішно спілкуватися в різних міжкультурних ситуаціях, застосовуючи ЗК знання.

Рефлексивно-аналітичний компонент передбачає діяльність на основі загальнопедагогічних, загальнокультурних і професійно значущих особистісних якостей, що сприяє формуванню в учнів стійких уявлень про себе, людей та навколишнє середовище й актуалізує процеси самовдосконалення, самоосвіти, саморозвитку учнів.

У процесі формування загальнокультурної компетентності вищеназвані компоненти моделі виконують такі функції.

Мотиваційно-аксіологічна функція формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів реалізується в забезпеченні позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності, до взаємодії як її складової шляхом залучення внутрішнього світу особистості учня, його системи ціннісних орієнтацій, установок, поглядів і почуттів, що визначають вибір комунікативних форм, методів та стратегій навчального процесу.

Комунікативно-нормативна функція формування ЗКК учнів професійно-технічних навчальних закладів виявляється як потреба у спілкуванні і включає встановлення емоційних зв'язків при взаємодії, прояві гуманізму, толерантності, доброзичливості, готовності до співпраці, розуміння, співпереживання, відповідність моральним нормам поведінки тощо під час професійної діяльності та в щоденному спілкуванні з людьми.

Культуротворча функція спрямована на способи сприйняття, розуміння поведінки, дій, особливостей і відповідних реакцій учня в процесі перебігу комунікативних міжкультурних ситуацій.

Результативна функція передбачає залучення учнів до аналізу поведінки, систематизації отриманих у результаті професійної взаємодії знань, формування вмінь порівнювати результат з поставленими попередньо завданнями.

При визначенні теоретичних засад побудови моделі загальнокультурної компетентності ми спиралися на пріоритетні в сучасних умовах наукові підходи.

У словниках «підхід» визначається як «сукупність прийомів відносин до чого-небудь». У загальноприйнятому розумінні «підхід» означає сукупність прийомів, способів, використаних для впливу на будь-кого, вивчення будь-чого, здійснення справ [8, 54].

В. Маткін вважає, що підхід є особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини, що він може розумітися як розгляд педагогічної підготовки фахівців, педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, як базова ціннісна орієнтація, що визначає позицію педагога [7, 38].

І. Зимня трактує поняття «підхід» як визначену позицію, точку зору, що обумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу. Підхід визначається певною ідеєю, концепцією й зосереджується на основних для нього однією чи двох категоріях. Він може розглядатись як «а) світоглядна категорія, у якій відображаються соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; б) глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, яка включає всі його компоненти… самих суб'єктів педагогічної взаємодії учителя (викладача) і учня (студента)» [6, 9].

Компетентнісний підхід передбачає спрямування освітніх процесів на формування ключових і предметних компетентностей, перенесення акцентів з накопичення знань, умінь і навичок на вміння їх практично застосовувати, вільно себе почувати в будь-якій нестандартній професійній і загальнокультурній ситуації.

Особистісно-орієнтований підхід до процесу формування загальнокультурної компетентності полягає у врахуванні індивідуальних особливостей учнів, їх мислительних здібностей, творчого потенціалу, які активізують процеси саморозвитку, самоосвіти та самовиховання, сприяючи цим самим активному процесу формування загальної культури.

Аксіологічний підхід забезпечує розгляд учня професійно-технічного навчального закладу як найвищу цінність і потребує глибокого вивчення його ціннісних орієнтацій та врахування їх у організації навчального й виховного процесів. Аксіологічний підхід передбачає повагу до культурних надбань не лише українського народу, а й інших країн.

Культурологічний підхід передбачає насиченість форм і методів педагогічної взаємодії культурологічним змістом, що сприяє інтеграції учня професійно-технічного навчального закладу в системи світової та національної культур.

Системний підхід розглядає здатність усіх елементів навчально-виховного процесу професійно-технічного навчального закладу

взаємодіяти, утворювати єдину систему, спрямовану на формування загальнокультурної компетентності.

Процес формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів здійснюється в межах спеціально організованого навчання, успішність якого забезпечується певними принципами його організації. Крім загальнопедагогічних (принципи системності й послідовності навчання, науковості, наочності, ґрунтовності, свідомості та самостійності в навчанні, зв'язку навчання з практичною діяльністю, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання), ми також виділяємо принципи, пов'язані зі специфікою нашого дослідження (принципи особистісної зорієнтованості навчання, соціальної рівності й толерантних стосунків, взаємозв'язку теорії та практики, свідомості, проблемного підходу до навчання та принцип діалогу культур).

Принцип особистісно-орієнтованого навчання забезпечує врахування фізичних та інтелектуальних можливостей усіх учнів, забезпечуючи рівні умови для засвоєння ними загальнокультурного матеріалу.

Принцип соціальної рівності та толерантних стосунків усіх учасників навчально-виховного процесу виявляється у прояві уваги, емпатії, толерантності. Кожному учню дається можливість висловити й обґрунтувати власну думку, створюється мікроклімат, де учні проявляють індивідуальну ініціативу.

Принцип взаємозв'язку теорії та практики реалізується в гармонійному поєднанні теоретичних знань із повсякденним життям, дає можливість проаналізувати варіанти застосування теоретичних знань для виконання практичних завдань, сприяє розумінню учнем, що стати освіченим і вихованим – найважливіша життєва необхідність людини.

Принцип свідомості вимагає активізації учнів у процесі навчання, надання їм можливості отримати не лише загальнокультурні знання, але й переконання, навички свідомої навчальної діяльності.

Принцип проблемного підходу до навчання характеризується самостійною роботою учнів професійно-технічних навчальних закладів, спрямованою на знаходження оптимальних шляхів і засобів для вирішення групових чи індивідуальних навчальних завдань.

Принцип діалогу культур ґрунтується на пріоритеті загальнолюдських цінностей і полягає в усвідомленні міжкультурного різноманіття як необхідної умови полікультурної взаємодії в мовному, соціокультурному, аксіологічному, загальнокультурному аспектах.

Єдність загальної мети й завдань як сукупності дій та взаємовпливів учасників загальнокультурної взаємодії відображає зміст формування

загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. Він передбачає передачу й засвоєння знань, умінь, навичок і звичок загальнокультурного характеру як основи формування загальнокультурної компетентності. Реалізація змісту відбувається у процесі вивчення предметів суспільно-гуманітарного циклу, зокрема: української мови, української літератури, світової літератури, історії, англійської мови, правознавства, економіки, людини і світу, художньої культури; а також спецпредметів: професійної етики та культури спілкування. Для реалізації змісту застосовувалася технологія формування загальнокультурної компетентності, яка складається з таких етапів: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-результативний і рефлексивний.

У процесі реалізації технології формування загальнокультурної компетентності ми визначили ефективні форми: лекційні, семінарські та практичні заняття, а також самостійну робота учнів (складання портфоліо, презентацій, наукових портфелів і досліджень загальнокультурного спрямування) та методи: ігрове та проектне навчання, комунікативне навчання, включення в діяльність, проблемне навчання, які відображають сутність та особливості загальнокультурної взаємодії учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запропонована структурно-функціональна модель є лише спробою вдосконалення процесу формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів, вона не дає відповіді на всі запитання, пов’язані з формуванням загальної культури в учнів, проте досить чітко вказує на прогалини, допомагає систематизувати досліджуваний процес. У подальшому дослідженні ми зосередимо увагу на експериментальній перевірці моделі формування загальнокультурної компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процес в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб. метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. пособ. для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр начальної літератури, 2003. – 316 с.

3. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8 (86–87). —С. 80–84.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (уклад. гол. ред. В. Бусел). – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1727 с.

5. Дуранов М. Е. Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация / М. Е. Дуранов. – М. : ВЛАДОС, 2009. — 365 с.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 9–15.

7. Маткин В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей: ценностно-синергетический поход : автореф. дис… д-ра пед. наук : 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / В. В. Маткин. – Екатеринбург, 2002. – 38 с.

8. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2005. – № 2. – С. 54–58.

9. Професійно-педагагічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірні, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.

10. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности / Г. В. Суходольский. – Л. : ЛГУ, 1976. – 120 с.

11. Философский энциплопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

12. Штоф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штоф. – М.-Л. : Наука, 1966. – 304 с.

РЕЗЮМЕ

Павленко А. Ю. Модель формирования общекультурной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений.

В статье рассмотрена модель формирования общекультурной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений в процессе изучения предметов общественно-гуманитарного цикла как попытка совершенствования общекультурной подготовки будущих специалистов. Предложена структурно-функциональная модель в виде взаимосвязанных элементов: цели, задач, научных подходов и принципов, структурных и функциональных компонентов, содержания, форм, методов, результата, критериев, показателей и уровней сформированности общекультурной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений.

***Ключевые слова**: общекультурная компетентность, модель, моделирование, технология, методы, формы обучения.*

SUMMARY

Pavlenko A. The model of the formation of the general cultural competence of pupils at vocational-technical schools.

The article deals with the model of the formation of general cultural competence of pupils, who study at vocational-technical schools, in the process of learning social and humanitarian subjects. An attempt to improve general cultural training of future specialists is examined. The author characterizes the structural and functional model, which consists of interrelated elements such as: the aim, tasks, methodological approaches and principles, structural and functional components, content, forms, methods, results, criteria, indicators and levels of general cultural competence of pupils at vocational-technical schools. In this article there is a characteristic of the process of modeling of the general cultural competence at vocational-technical schools.

The author has described in detail the components of the model of the general cultural competence explained interconnection of the components of the model proved the importance of the structural-functional model of the process of learning the social-humanitarian subjects. Also in this article we can find the definitions of the main terms, such as model, approach, modeling. It describes the detail structure of the general cultural

competence of pupils at vocational technical schools as a part of the integral process of formation of the given competence. Summary of the formation of the general cultural competence at vocational-technical schools considered in this article like a transference of learning, skills and habits of general culture as the basis of the formation of the general cultural competence.

Also this article deals with the technology of general cultural competence of the pupils of the vocational technical schools. This article gives the structure of this technology, where we can find next parts: target, semantic, operational and active, evaluative – effective and reflective.

During the implementation of the technologies of general cultural competence, we have identified the next effective forms: lectures, seminars and workshops, as well as independent work of students (drawing portfolio, presentations, portfolios and scientific studies of general direction). We also have marked out such methods as: game design and learning, communicative learning, inclusion in activities, problem teaching that reflect the nature and features of the general cultural interaction of vocational- technical schools.

***Key words**: general cultural competence, model, modelling, technology, methods, forms of studying.*

УДК 372.881.1

В. В. Тупченко
Луганський національний аграрний університет

ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МАРКЕТОЛОГІВ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх маркетологів до міжкультурної комунікації, обґрунтовується необхідність ефективної взаємодії майбутніх фахівців з маркетингу з представниками різних культур, важливість здійснення підготовки конкурентоспроможних професіоналів своєї справи, яким притаманна висока духовність, морально-естетичні переконання, загальна культура, інноваційний характер мислення, системний підхід до аналізу складних виробничих ситуацій. У статті доводиться, що в сучасних умовах дуже важливим є формування культурологічних знань і вмінь під час навчання іноземної мови.

***Ключові слова**: міжкультурна комунікація, світова культура, засіб комунікації, комунікативна культура, міжкультурні зв'язки, іноземна мова, діалог культур, культура-комунікант.*

Постановка проблеми. Істотні зміни, що відбуваються в характері суспільних відносин, зумовлюють і зміну потреб у кадрах фахівців, зміну суспільних вимог до якості їх професійної підготовки та особистісного формування. Основним завданням вищої освіти має стати забезпечення відповідності якості підготовки фахівців не тільки сучасним, але й перспективним потребам суспільства. Це мають бути фахівці-лідери, яким, поряд з високою професійною компетентністю, притаманні висока духовність, морально-етичні переконання, загальна культура, інноваційний характер мислення і системний підхід до аналізу складних виробничих ситуацій.

Аналіз актуальних досліджень. Особлива роль у контексті інтеграції України у світову спільноту відводиться досконалому володінню іноземною мовою. Низка авторів визначають важливість реалізації виховної мети в процесі навчання іноземної мови (М. А. Аріян, Н. Ф. Бориско, Ю. І. Пассов, О. О. Першукова, В. В. Кабакчі, О. Б. Тарнопольський). Їхні роботи спрямовані на практичне оволодіння іноземною мовою. Але в сучасних умовах існує необхідність формування навичок міжкультурного спілкування під час навчання іноземної мови, а саме: здатності встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурою; готовність виконувати роль посередника між різними культурами, ефективно керувати розв'язанням конфліктів. Успіх економічної діяльності багато в чому залежить від рівня підготовки українських представників у галузі міжкультурної комунікації. Сутність проблеми полягає в тому, як ефективно здійснити таку підготовку, як забезпечити майбутніх маркетологів не тільки загальними знаннями, але й підготувати конкурентноспроможних професіоналів своєї справи.

У даній роботі міжкультурна комунікація в найзагальнішому вигляді визначається як безпосередній та опосередкований обмін інформацією між представниками різних лінгвокультур. Таким чином, ураховуються закономірності не тільки безпосереднього міжособистісного та міжгрупового спілкування, але й здійснення міжкультурної комунікації у віртуальній формі, за допомогою «інформаційної магістралі».

Таким чином, існує потреба в підготовці майбутніх маркетологів до міжкультурної комунікації, у формуванні культурологічних знань та вмінь.

В останнє десятиріччя з проблеми професійної підготовки майбутніх маркетологів в Україні захищені кандидатські дисертації, утім, жодна з них не розкриває важливого аспекту – підготовки майбутніх маркетологів до міжкультурної комунікації, не вказує напрями, важливі для подальшого вивчення цієї проблеми.

Таким чином, актуальність визначеної проблеми дослідження випливає з необхідності розв'язання протиріччя між потребою педагогічної практики в науковому, навчальному й методичному забезпеченні процесу підготовки майбутніх маркетологів до міжкультурної комунікації й недостатньою кількістю в педагогічній теорії теоретичних положень, які відповідають цій потребі в цілому.

Мета статті – з'ясувати, чи потрібно маркетологам володіти іноземними мовами, щоб якісно виконувати свої обов'язки і навіщо взагалі спеціалістам з маркетингу знати іноземну мову?

Виклад основного матеріалу. Предмет «іноземна мова» займає особливе місце в загальнокультурній підготовці молоді до життя та діяльності в суспільстві. Це єдиний навчальний предмет, який включено в плани всіх підсистем освіти. Сьогодні це не тільки данина традиції, не тільки очевидна, відзначена ще К. Д. Ушинським, «висока освітня цінність», але й можливість реалізації однієї з провідних тенденцій у галузі освіти – інтеграції у світову культуру. Саме цей предмет, орієнтований головним чином не на здобуття знань, а на формування діяльнісних умінь, має величезний потенціал можливостей для всебічного розвитку особистості.

Володіння навичками міжкультурної комунікації – це той стрижень, навколо якого формується професійна компетентність маркетолога. Сучасному суспільству потрібні не просто маркетологи, а саме спеціалісти з міжкультурного спілкування. А це вже виходить далеко за межі володіння іноземними мовами. Справжнє знання мови – це знання її внутрішнього духу, її логіки та культури. Мова має забезпечувати діалог культур. Для досягнення ефективності в міжкультурному спілкуванні недостатньо лише набути мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися цією мовою. Треба сформувати пізнавальну та комунікативну культуру особистості [2, 54–56].

Головним недоліком навчання маркетологів у вищих навчальних закладах є те, що кругозір спеціаліста вузького профілю, який добре знає відповідну сферу виробництва, був занадто недостатнім для успішного виконання практичної діяльності в сучасних умовах. Значною мірою це стосується професійно значущих ситуацій міжкультурного спілкування, які передбачають міжнародні ділові контакти, інтенсифікацію професійної діяльності в тісному контакті із зарубіжними партнерами.

Ефективність ділових контактів з представниками іншого культурного соціуму обумовлюється низкою таких основних факторів, як: необхідність створення атмосфери психологічного комфорту, відкритості, уміння налагоджувати й розвивати добрі стосунки із зарубіжними колегами. Нездатність ураховувати всі ці фактори може призвести до того, що міжнародні програми ділових спільнот виявляться під загрозою зриву, адже створити нові потенційні форми співробітництва буває дуже нелегко. Визнання важливості інтелектуальної й культурної освіти людини потребує також знання іноземної мови.

Мова – це фундаментальний елемент формування особистості. Мова – знаряддя, інструмент культури. Вона формує високодуховну особистість, носія мови, через нав’язані їй мовою й закладені в мові

бачення світу, менталітет, ставлення до людей тощо, тобто через культуру народу, який користується цією мовою як засобом спілкування.

Отже, мова не існує поза культурою як «соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя» [6, 65]. Як один із видів людської діяльності мова виступає складовою частиною культури, що визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя: виробничій, суспільній, духовній. Однак як форма існування мислення і, головне, як засіб спілкування, мова стоїть в одному ряду з культурою [4, 13]. Навчання мов, що існують, та іншим культурам, знайомство з основами міжнародного взаєморозуміння в останні десятиріччя займають дуже важливе місце. Сьогодні володіння мовами набуло реальної економічної цінності.

Таким чином, маркетолог через вивчення іноземної мови підвищує свій рівень культури, формує в собі готовність сприяти налагодженню міжкультурних і наукових зв'язків. Здатність брати участь у міжкультурній комунікації має важливе значення для спеціалістів, зайнятих у сфері міжнародного бізнесу. Із входженням у століття глобалізації та інтеграції, англійська мова посіла провідне місце в міжнародних переговорах. Саме тому володіння цією мовою має першорядну важливість для маркетологів.

Головна відповідь на питання про вирішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мови повинні вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які говорять цими мовами.

Навчити людей спілкуватися (усно й письмово), навчити працювати, створювати, а не тільки розуміти іноземну мову, – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування – не просто вербальний процес. Його ефективність, крім знання мови, залежить від безлічі чинників: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань тощо.

Подолання мовного бар'єра недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно перебороти культурний бар'єр. В уривку, що наводиться нижче, з цікавого дослідження І. Марковіної та Ю. Сорокіна представлені національно-специфічні компоненти культур, тобто, саме те, що й створює проблеми міжкультурної комунікації: «У ситуації контакту представників різних культур (лінгвокультурних спільностей) мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості найрізноманітніших компонентів культур-комунікантів

(особливості, які роблять можливою реалізацію цими компонентами етнодиференціювальної функції) можуть утруднити процес міжкультурного спілкування [3, 62].

Усі тонкощі й глибина проблем міжмовної й міжкультурної комунікації стають особливо наочними, а іноді й просто усвідомлюваними, при зіставленні іноземних мов з рідними й чужої культури з власною. Ось чому в багатьох навчальних закладах вивчають предмет «Світ мови, що вивчається». Цей предмет рекомендується, якщо дозволяють можливості, вивчати наче з двох сторін, у вигляді паралельних курсів: один – носієм мови й культури мови, що вивчається, а другий – носієм рідної мови й рідної культури.

Це дозволяє одержати більш повне й багатогранне знання культури носіїв мови, оскільки їх світ представлений, по-перше, так, як він виглядає в їхніх власних очах, і, по-друге, через призму рідної для студентів культури, через змістовну взаємодію, діалог цих культур. Це дозволяє ясніше усвідомити розходження цих культур і уникнути культурного шоку при реальному спілкуванні з представниками чужої культури [6, 72].

Для встановлення контактів і вирішення різного роду проблем іноземна мова, зокрема й англійська, як засіб спілкування може бути використана в процесі взаємодії з представниками різних народів і різних культур. Тому пропонується у зміст навчання іноземних мов включати матеріали, які охоплюють більш широкий спектр інформації про культури народів світу, що буде сприяти підготовці міжкультурного комуніканта, здатного досягти взаєморозуміння й з неносіями мови, що вивчається.

Сам процес навчання міжкультурної комунікації має специфічні особливості. Як підкреслює В. Бойко, «підготовка до реальної міжкультурної комунікації в школі здійснюється в штучних умовах і неадекватними засобами – навчальним спілкуванням з однокласниками, які є носіями однієї культури» [1, 32], що можна віднести не тільки до середніх шкіл, але й до інших навчальних закладів. Тому спілкування з представниками інших культур у більш старшому віці є справжньою проблемою для студентів.

Позитивне ставлення студентів до вивчення іноземної мови є запорукою успішного навчання, оскільки іноземна мова – це не просто академічна дисципліна, а ціла освітня галузь, яка створює умови для оволодіння знаннями з багатьох інших предметів: історії, географії, літератури, країнознавства тощо. Предметом вивчення іноземної мови є не лише власне мова, а й мовленнєва взаємодія цією мовою, культура

народу – носія мови, а також певні мовні, лінгвокраїнознавчі знання. Головне призначення іноземної мови як освітньої галузі – це оволодіння студентами спілкуванням іноземною мовою, тобто формування комунікативної компетенції, що визначається як «здатність брати участь у реальному спілкуванні іноземною мовою» [5, 74–80].

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, підготовка конкурентоспроможних спеціалістів з міжкультурної комунікації неможлива без оволодіння іноземними мовами. Адже тільки володіння мовою відкриває можливості для повноцінної професійної діяльності в усіх сферах.

Знання іноземних мов усіма спеціалістами, незалежно від їхнього профілю, повинне стати обов'язковою професійною якістю, яка забезпечить встановлення взаєморозуміння, прийняття ефективних рішень і налагодження співробітництва.

Отже, проблема культурологічної та мовної підготовки майбутніх маркетологів потребує подальшої розробки в аспекті її методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность / В. В. Бойко. – СПб. : СПбМАПО, 1998. – 24 с.
2. Гумбольдт В. Язык и философия культури / В. Гумбольдт ; общ. ред. А. В. Гулыгин и Р. В. Рамишвили. – М. : Прогресс, 1985. – 448 с.
3. Kroeber A. L. Culture: A critical review of concepts and definitions / A. L. Kroeber, C. Kluckhon. – Harvard University Peabody Museum of American Archeology and Ethnology, 1952. – 546 p.
4. Ольшанский Д. А. Межкультурная коммуникация: насилие перевода / Д. А. Ольшанский // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах. – Ч. 2. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2002. – С. 12–14.
5. Рогова Г. В. Технология обучения иностранным язикам / Г. В. Рогова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С. 75–79.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.

РЕЗЮМЕ

Тупченко В. В. Изучение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации при подготовке будущих маркетологов.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих маркетологов к межкультурной коммуникации, обосновывается необходимость эффективного взаимодействия будущих специалистов в области маркетинга с представителями разных культур, важность осуществления подготовки конкурентоспособных профессионалов своего дела, которым присуща высокая духовность, морально-этические убеждения, общая культура, инновационный характер мышления, системный подход к анализу сложных производственных ситуаций. В статье доказывается, что в современных условиях очень важным является формирование культурологических знаний и умений при обучении иностранному языку.

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, мировая культура, средство коммуникации, коммуникативная культура, межкультурные связи, иностранный язык, диалог культур, культура-коммуникант.*

SUMMARY

Tupchenko V. Foreign language studying as the means of intercultural communication in training of future marketers.

This article deals with the problem of marketers intercultural communication training, necessity of the effective interaction of future specialists-marketers with representatives of different cultures, importance of competitive professionals, who have high spirituality, moral and ethic believes, general culture, innovative ways of thinking, systematic approach to the complex production situation analysis are grounded. Importance of cultural knowledge and skills forming in the process of foreign language studying is proved in the article.

Nowadays there is a necessity of intercultural communication skills forming at the foreign language classes. Economic activity success greatly depends on the level of Ukrainian specialists training in the sphere of intercultural communication.

Most scientists consider intercultural communication as direct and indirect exchange of information between representatives of different linguistic cultures.

The actuality of the given problem comes from the necessity of solving the problem of the contradiction between the need of the pedagogical practice in the scientific, educational and methodological materials for providing of the process of future marketers training with the aim of intercultural communication realization and the absence of the sufficient quantity of theoretical requirements which are adequate to this need in the whole.

It is a well-known fact that language is a fundamental element of the personality forming. It forms a personality with high mental abilities, a native speaker through imposed by language and grounded in language the picture of the world, intelligence, attitude to the people and so on, that is through the culture of the people who speak this language as the means of communication.

It is proved in the article that training of competitive specialists in intercultural communication is impossible without mastering foreign languages. Only foreign language knowledge opens possibilities for the full-fledged professional activity in various spheres.

Knowledge of foreign languages by various specialists despite of their specialization should become a compulsory professional quality which will provide mutual understanding, making effective decisions and arrangement of cooperation.

As a result, the problem of the cultural and language training of future marketers requires further elaboration in the aspect of its methodological supplying.

***Key words:** intercultural communication, world culture, means of communication, communicative culture, intercultural connections, foreign language, dialogue of cultures, culture-communicant.*

УДК 378:005.62:37.012(4)

А. С. Улановська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття модернізація вищої освіти, окреслено ключові характеристики та складові досліджуваного явища, з'ясовано основні чинники, що зумовлюють розвиток модернізаційного процесу в галузі вищої освіти, розглянуто головні стратегії модернізаційних змін у європейській вищій освіті, а також встановлено суб'єкти даного процесу. Особливу увагу приділено дослідженню відмінностей між такими основоположними поняттями, як модернізація, трансформація, інновація, нововведення та реформування в галузі вищої освіти з метою уникнення некоректного використання основних термінів у подальшій науковій роботі.

Ключові слова: *теорія модернізації, модернізація вищої освіти, Болонський процес, Лісабонська стратегія, трансформація, реформування освіти, інновація, демократизація, суб'єкти модернізації вищої освіти.*

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю продовження активних змін у вітчизняній системі вищої освіти в умовах євроінтеграційного курсу розвитку України. Орієнтація на визначені загальноєвропейські освітні стандарти та принципи в контексті сучасних вимог суспільства та економіки знань, а також створення Європейського простору вищої освіти в контексті Болонського процесу зумовлюють широкомасштабну модернізацію національних систем вищої освіти країн Європи. Проте реалізацію болонських перетворень ускладнює той факт, що *поняття модернізація вищої освіти*, на нашу думку, не отримало достатнього теоретичного обґрунтування, оскільки ні у правових документах, ні у власне наукових джерелах не окреслено чіткі ознаки та критерії даного феномену, що визначають його зміст. Відтак, детального аналізу потребують різні підходи до інтерпретації терміну «модернізація», його основні характеристики, а також діяльність головних суб'єктів модернізаційних перетворень у вищій освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальні проблеми модернізаційних зрушень у системі вищої освіти висвітлено в наукових дослідженнях В. Андрущенка, М. Ануфрієва, В. Байденка, І. Каленюк, В. Кременя, В. Лугового, В. Огаренка, І. Предборської, С. Сисоєвої, Ю. Рашкевича, В. Шинкарука, Л. Яковенко та інших вітчизняних і російських науковців. Вплив таких процесів, як глобалізація, інтернаціоналізація, а також регіоналізація на модернізацію вищої освіти досліджено в роботах В. Добренькова,

М. Згуровського, А. Сбруєвої, С. Семенова, А. Семенова, В. Тітарчука та інших. Значний інтерес становлять роботи зарубіжних науковців з проблем модернізації європейської вищої освіти в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, а також становлення суспільства знань (Ф. Альтбах, П. Беннел, С. Бірзеа, Л. Вебер, Х. де Віт, Л. Дарлінг-Хаммонд, Р. Кілінг, Б. Левін, К. Лінч, А. Люжен-Люб, Д. Найар, П. Скотт, М. Фуллан, К. Хюфнер).

Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення поняття *модернізація вищої освіти* в контексті Болонського процесу, встановити основні характеристики та складові досліджуваного феномену, а також визначити суб'єкти процесу модернізації вищої освіти в Європі.

Виклад основного матеріалу. У сучасних словниках слів іншомовного походження поняття модернізація трактовано як оновлення, вдосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, зміна згідно з сучасними вимогами [14]. Відповідно, модернізація сучасної освіти передбачає її вдосконалення з метою встановлення відповідності новітнім потребам суспільства й виведення на новий більш якісний рівень.

Відомо, що освіта будь-якої країни відбиває найголовніші її цивілізаційно-культурні ознаки та особливості наявного історичного моменту, забезпечуючи поєднання національних традицій з інноваціями. На цих підставах національна система освіти має забезпечувати безперервність поступу країни, здійснювати ефективну соціалізацію та професійну підготовку молоді до життєдіяльності у світі, який постійно змінюється [2, 58]. Отже, модернізація освіти нерозривно пов'язана з розвитком суспільства, тому в межах нашого дослідження вважається доцільним звернутися до розгляду теорії модернізації з метою визначення змісту даного поняття й відстеження в історичній ретроспективі особливостей його застосування в освітньому контексті.

Більшість учених-соціологів погоджується, що модернізаційна парадигма була сформована в середині XX ст. в умовах розпаду європейських колоніальних імперій і появи великої кількості «молодих націй» в Азії, Африці та Латинській Америці. Становлення біполярного світу, перетворення США на супердержаву та розвиток світового комуністичного руху (розповсюдження впливу СРСР на країни Східної Європи, Китай, Північну Корею тощо) стали основною політичною передумовою виникнення школи модернізації. Під модернізацією розумівся процес витіснення традиції сучасністю або висхідний розвиток від традиційного суспільства до сучасного. При цьому традиція, як правило, визнавалася такою, що гальмує соціальний прогрес, і яку

необхідно подолати й зламати [4, 233–238]. Основою класичних модернізаційних досліджень, як зауважує російський соціолог В. Побережніков, були припущення, що соціальні зміни – це лінійний процес, пов'язаний із радикальними та всеохоплюючими трансформаціями моделей людського існування й діяльності при переході від традиційності до сучасності. Важливим критерієм модернізації було визнано комплексність, що унеможливлює зведення її до будь-якого одного виміру [8, 149–151]. Представники даного підходу (У. Ростоу, А. Органський, М. Леві, С. Блек та ін.) між іншим визнавали, що модернізація породжує процеси структурно-функціональної диференціації, урбанізації, комерціалізації, соціальної мобілізації, секуляризації, національної ідентифікації, а також збільшення ролі освіти в суспільстві.

Другий етап розвитку теорії модернізації (кінець 60-х – 70-ті роки XX ст.) відзначився критикою й переоцінкою ідей першого – акцент робився на науково-технічній революції, дослідники визнали, що модернізація здатна підсилювати традицію (С. Хантінгтон, З. Бауман). Саме в цей період, на думку російського вченого В. Л. Іноземцева, коли в світі панували оптимістичні настрої, викликані вірою в можливості науки й техніки, в здатність держав, що історично знаходилися за межами західного світу, наздогнати країни-лідери, сформувалося розуміння модернізації як багатогранного процесу, для якого характерними є такі риси: революційність, комплексність, системність, глобальний характер, тривалість, гомогенність, незворотність [5, 60–61].

Отже, модернізація, як зазначає професор Іноземцев, є складним соціальним проектом, який породжується усвідомленням економічного, технологічного й соціального відставання певного суспільства від лідерів світової арени [5, 62].

Ґрунтовне дослідження модернізаційних перетворень у різних соціальних системах здійснили британські вчені Б. Чарлтон та П. Андрас. Науковці інтерпретують модернізацію як тенденцію до збільшення адаптивних можливостей та ефективності соціальної системи, що є неминучою і, в цілому, бажаною, і цей факт, на думку вчених, є основним імперативом даного процесу. Таким чином, питання полягає не в тому, чи потребують соціальні системи модернізації, а скоріше, як вона повинна відбуватися [19, 5]. Абсолютно погоджуємося із твердженням науковців, що необхідність постійного зростання й диференціації є характеристикою не лише економічної, політичної та правової систем, а й освіти зокрема, тому що статична або деградуюча система є неспроможною забезпечити зростаючі потреби інших галузей суспільства.

У педагогічних, соціологічних, філософських та економічних дослідженнях досить часто поряд із поняттям «модернізація» для позначення освітніх змін вживаються такі терміни, як «трансформація», «інновація», «нововведення», «реформування» тощо. Варто зазначити, що в академічних колах сьогодні не існує однозначного, точного, загальноприйнятого тлумачення наведених понять, оскільки кожне з них має певну змістову специфіку порівняно з іншими, що визначається семантикою того чи іншого слова, а також суб'єктивним поглядом науковців у різних галузях знань. Отже, характеризуючи процес змін у європейській вищій освіті, з метою уникнення некоректного використання, нам вважається доцільним проаналізувати відтінки значень названих вище термінів і порівняти їх із досліджуваним терміном «модернізація».

Досить близьким за змістом до *модернізації* ми вважаємо поняття *трансформація*. Проте ми погоджуємося з думкою дослідниці в сфері соціології Є. Подольською, яка стверджує, що «трансформація – це не просто синонім понять «модернізація», «розвиток», «зміна», «перетворення» тощо, а самостійна соціологічна категорія теорії соціального розвитку. Ця категорія описує особливий стан соціальної системи, при якому відбуваються якісні зміни форм соціальних зв'язків, типу і способів розвитку. Проте вона не передбачає вектора змін: вони можуть бути як прогресивними, так і регресивними, в той час як модернізація орієнтує систему на вдосконалення, просування вперед, на розробку й реалізацію нових цілей, стратегій» [9, 78]. Отже, очевидним є той факт, що використовувати поняття «трансформація» в контексті нашого дослідження для позначення освітніх перетворень є недоречним.

У світлі дослідження проблем педагогічної інноватики В. Лазарєв і Б. Мартиросян розглядають модернізацію освіти як циклічний процес, який проходить у своєму розвитку такі стадії: виявлення потреби в змінах; розробка ідеї розв'язання проблеми (нововведення); апробація й експертиза нововведення; поширення нововведення; освоєння і впровадження нововведення [7, 16]. Досліджуючи інноваційні процеси в освіті, Н. Юсуфбекова, поряд із «модернізацією освіти», також використовує термін «педагогічне нововведення», визначаючи його як «зміну педагогічної дійсності, впровадження раніше невідомих положень, як таких, що розвивають теорію і практику навчання і виховання» [16, 37]. Проте нововведення, на нашу думку, є поверховим проявом більш глибинних процесів змін, що відбуваються в освітній системі.

На перший погляд, синонімом модернізації є поняття «інновація», «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність». Деякі вчені,

наприклад, педагоги Н. Бордовська та А. Реан дійсно ототожнюють дані терміни, оскільки й інновація, і модернізація передбачають зміну, новизну, а стосовно педагогічного процесу означають введення нового в мету, зміст, методи та форми навчання та виховання, організацію навчального процесу, систему контролю й оцінки рівня освіти, систему фінансування, навчально-методичне забезпечення, а також зміни у взаєминах суб'єктів освіти [3, 89].

У сучасних дослідженнях проблем освітньої інноватики вчені досить часто звертаються до міжнародного документу під назвою Oslo Manual (Керівництво Осло), у якому подано рекомендації щодо розробки та застосування інновацій у економічній сфері. Отже, згідно з даним документом, інновація – це введення у вжиток будь-якого нового або значно покращеного продукту (товару або послуги) чи процесу, нової маркетингової стратегії або нового організаційного методу в діловій практиці, організації робочих місць чи зовнішніх зв'язках [22, 55].

У Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності в Україні констатовано, що інновація в освіті – це вперше створені або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що мають істотно поліпшити результати освітньої діяльності, а інноваційну діяльність у системі освіти визначено як діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок [10]. В. Кремень під інновацією розуміє упровадження нових ідей, технологій у виробництво, галузь, підприємство, в іншому аспекті, інновація – це нововведення, яке ще недостатньо поширене в суспільній діяльності чи виробництві [6, 27].

На основі вище наведених дефініцій інновацію, на нашу думку, слід розглядати як одну з важливих складових системи модернізації вищої освіти, оскільки, очевидно, що модернізація є ширшим поняттям. Як зазначає професор В. Андрущенко: «Основними компонентами модернізації освіти, зокрема вищої є: приведення системи освіти у відповідність до європейських норм і стандартів; прискорення інтеграційного процесу; інтенсивне впровадження в систему освіти сучасних інформаційних технологій, мовних стратегій, наукових досягнень (інновацій); фундаменталізація освіти на основі поглиблення її зв'язків з наукою та соціальною практикою; підвищення якості освітніх послуг; створення ринку освітніх послуг та забезпечення рівного доступу до нього; забезпечення безперервності, створення можливості для кожного громадянина мати доступ до освіти впродовж життя; інтеграція системи

«освіта – наука – практика»; створення освітньо-наукових комплексів шляхом інтеграції освітніх закладів і наукових установ» [1, 31]. Сутність модернізації системи освіти, на думку науковця, полягає в переході до нової освітньої парадигми, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають кут зору на освіту: її мету, модель та освітній ідеал, адекватний антропологічним та соціокультурним запитам суспільства [1, 32].

Широковживане в науковій літературі поняття *реформування освіти* має яскраво виражену специфіку, пов'язану із загальнофілософським значенням слова реформа («нова форма») – «спосіб зміни суспільного ладу, соціального інституту або окремого, значущого для суспільства явища, що здійснюється керівною (владною) структурою з чітким усвідомленням мети перетворення». Вагомий внесок у дослідження освітніх реформ зробила вітчизняна компаративістка А. Сбруєва. На основі аналізу різних підходів до визначення реформ в освіті дослідниця дійшла висновку, що у вузькому розумінні поняття *реформування освіти* означає процес політико-адміністративних змін, що ініціюється «згори» й передбачає здійснення певного кола структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи, що можуть мати як частковий, так і радикальний характер. У широкому розумінні дане поняття означає процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення широкої сукупності перетворень освітньої системи в цілому та кожного навчального закладу зокрема, ініціюється як «згори вниз» (політико-адміністративний процес) так і «знизу вгору» (педагогічний процес), враховує взаємні впливи чинників «зсередини» та «ззовні» (соціальний процес), включає як структурний (організаційний), так і культурний (функціональний, педагогічний) аспекти [12, 16]. Таке розуміння сутності процесу реформування є, на нашу думку, досить близьким до досліджуваного в нашій роботі концепту «модернізація».

Вартим уваги, на наш погляд, є підхід вітчизняної дослідниці в галузі освітології С. Сисоєвої. Вона розглядає реформування як необхідну передумову модернізації соціальної системи, що полягає в реорганізації діяльності сфери освіти, спрямованої на виконання нових завдань, як правило, на основі впровадження суттєво оновленої або нової освітньої парадигми. Модернізацію, у свою чергу, дослідниця інтерпретує як зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та розвиток моделей випереджального розвитку освіти, адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів

«прориву» та зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети [13, 44].

Румунський науковець Ц. Бірзеа, вивчаючи особливості перебудови освітніх систем, що відбувалися в постсоціалістичних країнах Європи наприкінці XX ст., створив типологію реформ, яка ґрунтувалася на їх поділі на групи відповідно до сутності, обсягу та якості освітніх змін. Дослідник виокремив такі види реформ: 1) *корекційні*, покликані ліквідувати недоліки, характерні для командно-адміністративної системи; 2) *модернізаційні*, що полягають в оновленні змісту підготовки та методів викладання й не передбачають змін в інституційній структурі системи освіти; 3) *структурні*, що включають оновлення законодавства, реорганізацію органів управління освітою, забезпечення контролю якості освіти, особливо педагогічної; 4) *системні*, що охоплюють усі аспекти функціонування системи освіти, у тому числі її взаємовідносини із суспільством [18, 8–9]. Абсолютно погоджуючись із доцільністю виокремлення поверхових (корекційних) і глибоких (системних), структурних і змістових реформ, ми все ж вважаємо недоречним класифікацію останніх як модернізаційних з огляду на складність і багатовимірність поняття модернізація.

Отже, аналіз поняттєво-термінологічного апарату, який використовується дослідниками для характеристики освітніх змін, засвідчив, що вживані ними поняття, позначаючи різні аспекти перетворень, не можуть охопити всієї сукупності процесів, які відбуваються в системі Європейської вищої освіти в XXI ст. Лише термін модернізація, на нашу думку, поєднує весь комплекс перетворень, різних за своєю природою й глибиною.

У контексті нашої наукової розвідки з метою більш детального дослідження сутності модернізації вищої освіти нам вважається необхідним розглянути важливі процеси в суспільстві, що здійснюють безпосередній вплив на вищу школу, зумовлюючи складні модернізаційні процеси в даній галузі. Ґрунтовний аналіз глобальних чинників, що суттєво впливають на розвиток вищої освіти в умовах сучасного суспільства, здійснила А. Сбруєва, виокремивши чотири основні групи факторів впливу:

– суспільно-політичні: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації;

– суспільно-економічні: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи;

– науково-технологічні: розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання;

– культурно-освітні: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем [15, 138].

Найбільш значущими проектами, що окреслили основні напрями освітньої політики в Європі на початку цього століття, стали Болонський процес і Лісабонська стратегія. На думку Р. Кілінг, ці дві ініціативи в галузі вищої освіти, хоча й мають певну схожість, все ж відрізняються у деяких аспектах. Порівнюючи дані загальноєвропейські програми, дослідниця зазначає: «Болонський процес – це міжурядова домовленість щодо реструктуризації систем вищої освіти, яка виходить за межі ЄС, а Лісабонська стратегія є частиною економічної платформи Союзу, положення якої зумовили зміни не лише в секторі вищої освіти. Проте в поєднанні ці проекти створили структуру європейської політики в галузі вищої освіти» [21].

Українська дослідниця А. Сбруєва стверджує: «Головне, чим відрізняються дві програми європейської освітньої політики, це домінуюча детермінанта розвитку вищої освіти: для Болонського процесу вона може бути визначена як культурно-освітня, для Лісабонської стратегії – як економічна. У такому контексті суттєво відрізняються ідеологічні засади розвитку кожного з освітньо-політичних процесів. Якщо для Болонського процесу такими засадами стають полікультурність та новий гуманізм, то для Лісабонської стратегії цілком очевидним є вплив неоліберальних принципів розвитку» [11, 47].

Важливою характеристикою модернізації вищої освіти, на наш погляд, є її полісуб’єктність, що означає залучення до реалізації мети і завдань модернізації одночасно багатьох суб’єктів. Вітчизняна дослідниця економічних засад розвитку вищої освіти в контексті економіки знань Л. Яковенко, підтримуючи думку багатьох учених, вказує на існування чотирьох основних суб’єктів модернізації вищої освіти, кожен з яких, вступаючи в тісну взаємодію на ринку освітніх послуг, відстоює власні економічні інтереси. До них належать: 1) споживачі, які одержують освітню послугу (фізична особа або колектив); 2) провайдери (виробники), які надають освітні послуги (державні або приватні навчальні заклади); 3) держава, що в певній мірі регулює ринок освітніх послуг та замовляє підготовку спеціалістів у межах державного фінансування; 4) суспільство, бо відчуває вплив підвищення або зниження освітнього рівня на соціальний клімат [17, 108]. Ми підтримуємо думку Лариси Іванівни про те, що основними суб’єктами на ринку освітніх послуг (а, отже, й у процесі модернізації вищої освіти) є студенти, які відіграють важливу роль у

становленні сучасної системи вищої освіти на європейському, національному та інституційному рівнях. У відомій публікації Світового банку «Формування суспільства, заснованого на знаннях» зокрема констатовано: «Коли відбувається еволюція системи освіти від елітарної до більш демократичної масової вищої школи і переміщення акценту з викладання на засвоєння знань, студенти стають найважливішими дієвими особами як клієнти, споживачі, учні» [20, 36]. Таким чином, на наш погляд, вкрай важливим є подальше дослідження діяльності студентства щодо модернізації вищої освіти.

Висновки. Отже, здійснивши аналіз поняття модернізація, варто підкреслити, що множинність підходів, які існують у сучасній науці, не тільки надає можливість наповнення досліджуваного освітнього феномену різним змістом, але й виступає суттєвою перешкодою при визначенні ефективних дій щодо її реалізації. На основі проведеного огляду наукових джерел зробимо спробу дати своє інтегративне визначення цього базового для нашого дослідження поняття. Отже, модернізація вищої освіти – це складний цілісний багатовимірний процес перетворення всієї системи, зумовлений сукупністю чинників і, перш за все, новими потребами на сучасному етапі розвитку суспільства, характерними особливостями якого є посилення функціональної диференціації змісту підготовки, полісуб'єктність, а також перехід від вертикальних до горизонтальних зв'язків між компонентами системи.

Перспективи подальших наукових розвідок. Подальші дослідження будуть спрямовані на визначення основних етапів розвитку модернізаційних і євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти, на встановлення основоположних детермінант і характеристику особливостей діяльності суб'єктів Болонського процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті. Нариси. Інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2010. – 670 с.

2. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. М. Ярмиш. – Харків, 1999. – 369 с.

3. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.

4. Ермаханова С. А. Теорія модернізації: історія і сучасність / С. А. Ермаханова // Актуальні проблеми соціально-економічного розвитку: погляд молодих вчених. – Новосибірськ, 2005. – Розд. 2. – 316 с.

5. Иноземцев В. Модернизация: К истории понятия и российским реалиям [Електронный ресурс] / В. Иноземцев // Беларуская Думка. – 2009. – С. 60–63. – Режим доступа :
http://beldumka.belta.by/isfiles/ 000167_200842.pdf

6. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

7. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.

8. Побережников В. И. Модернизация: теоретико-методологические подходы / В. И. Побережников // Экономическая история. Обозрение / под ред. Л. И. Бородкина. – М., 2002. – Вып. 8. – С. 146–168.

9. Подольська Є. А. Соціологія: 100 питань – 100 відповідей : навчальний посібник / Є. А. Подольська, Т. В. Подольська. – К. : Інкос, 2009. – 252 с.

10. Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності: Положення № 946/516726 від 26 грудня 2000 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#n13.

11. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2008. – 80 с.

12. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» ; Видавництво «Козацький вал», 2004. – 500 с.

13. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст / С. Сисоєва // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : Видавничий центр НТУ «ХПІ», 2013. – С. 44–55.

14. Словник іншомовних слів / уклад. : С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

15. Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 460с.

16. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : Педагогика, 1991. – 340 с.

17. Яковенко Л. І. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань / Л. І. Яковенко, О. В. Пащенко. – Полтава : Скайтек, 2011. – 216 с.

18. Birzea C. Reformni proces ve skolstvi transformujicich se zemi sredni a vychodni Evropy / Cezar Birzea // Reformyskolstvi ve sredni a vychodni Evrope. Prubehy a vysledky. – Praha, 1996. – S. 6–19.

19. Charlton B. The Modernisation Imperative / B. Charlton, P. Andras. – Exeter, UK : Imprint Academic, 2003. – 85 p.

20. Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education / The World Bank. – Washington DC, 2002. – 236 p.

21. Keeling R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse [Electronic resource] / R. Keeling // European Journal of Education – 2006. – № 2. – P. 143. – URL :

http://www.utwente.nl/mb/cheps/summer_school /Literature/ Keeling%20EJE.pdf].

22. Oslo Manual: Guidlenes for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3-rd edition. – OECD/EC, 2005. – 191 p.

РЕЗЮМЕ

Улановская А. С. Сущность и основные принципы модернизации европейского высшего образования в XXI в.

В статье представлен анализ различных подходов к определению понятия модернизация высшего образования, определены ключевые характеристики и составляющие данного явления, исследованы основные факторы, обусловливающие развитие модернизационного процесса в области высшего образования, рассмотрены главные стратегии модернизационных изменений европейского высшего образования, а также установлены субъекты данного процесса. Особое внимание уделяется исследованию различий между такими основополагающими понятиями, как модернизация, трансформация, инновация, нововведение, реформирование в области высшего образования с целью избежания некорректного использования основных терминов в дальнейшей научной работе.

Ключевые слова: *теория модернизации, модернизация высшего образования, Болонский процесс, Лиссабонская стратегия, трансформация, реформирование образования, инновация, субъекты модернизации высшего образования.*

SUMMARY

Ulanovska A. Meaning and the basic principles of higher education modernization in the XXI century.

Implementation of common European educational standards and principles in the context of current requirements of the knowledge-based society and economy, on the one hand, and establishment of the European Higher Education Area as a result of the Bologna process, on the other, cause further modernization of the European higher education national systems. According to the main Bologna documents all actors in the sphere of higher education, including students, should be involved into this process. However, in our opinion, the research in this area is rather complicated by the fact that the concept of higher education modernization is put into scientific and practical usage without sufficient theoretical studying, since neither criteria nor clear characteristics of this phenomenon, which determine its meaning, are specified in normative documents or scientific resources.

In the article various approaches to defining higher education modernization as a concept are analyzed, key features and components of this phenomenon are defined, main factors contributing to the development of the higher education modernization process are studied, as well as the major actors of the European higher education modernization. Special attention is paid to the study of differences between such basic notions as modernization, transformation, innovation and reformation in the higher education area in order to avoid misuse of the main terms in further scientific research.

As a result of the conducted research study, it should be emphasized that the multiplicity of approaches that exist in modern science not only provide the studied phenomenon with different meanings but also create a major obstacle in determining the effective actions for its realization. Having analyzed various interpretations of modernization in general and modernization of higher education in particular, in this article we make an attempt to give our integrative definition of this basic concept. Thus, modernization of higher education is a complex multidimensional holistic process of converting the whole system characterized by functional differentiation of the education content and the transition from vertical to horizontal connections between system components, which is caused by a set of factors and above all – emerging needs of the modern society.

Key words: *modernization theory, higher education modernization, the Bologna process, the Lisbon strategy, transformation, education reforms, innovation, actors of higher education modernization.*

УДК 371.13:004.001.33

О. І. Чекан
Мукачівський державний університет

СИСТЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ

У статті розглядаються переваги застосування комп'ютерного навчання у вищих навчальних закладах, зокрема, значне розширення навчальної інформації, активізація пізнавальної активності, удосконалення практичних умінь і навичок, варіативність навчання, індивідуалізація і диференціація навчання. Проаналізовано систему дослідження комп'ютерних технологій у сфері освіти та класифікацію комп'ютерно-орієнтованих завдань і їх застосування у вищому педагогічному навчальному закладі. Визначено основні чинники підтримки навчального процесу за допомогою комп'ютерно-орієнтованих завдань. Показано перелік можливостей застосування комп'ютера в педагогічному процесі. Акцентовано увагу на основні проблеми застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання. Продемонстровано загальновизнані дидактичні принципи навчання.

Ключові слова: *комп'ютерно-орієнтоване навчання, комп'ютерно-орієнтовані завдання, активізація, пізнавальна активність, варіативність навчання, індивідуалізація навчання, диференціація навчання.*

Постановка проблеми. Ми живемо у століття інформації, у час, коли відбувається комп'ютерна революція. Ми є свідками того, що комп'ютери вже зайняли міцні позиції в багатьох галузях сучасного життя. Вони швидко проникають і в навчальні заклади. Тема впровадження комп'ютерно-орієнтованого навчання в освітню сферу стала особливо актуальною в наші дні. Сучасний рівень розвитку суспільства вимагає досвідчених фахівців, людей творчих, здатних до вільного мислення. В останні десятиліття ця задача успішно вирішується за допомогою розробки й упровадження в освітній процес комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання.

Як відзначає Ю. С. Брановський [1, 200–206] у педагогічному сенсі нова інформаційна технологія навчання повинна містити сукупність прийомів, методів, форм навчання на комп'ютерній основі, на основі засобів інформаційних технологій.

Нові інформаційні технології в навчанні припускають використання всього різноманіття сучасних засобів обробки інформації, включаючи комп'ютери, їх периферійне устаткування, засоби зв'язку, відеотехніку, засоби мультимедіа та інші комп'ютерно-орієнтовані комплекси.

Сучасна освітня парадигма визначає навчання як керовану навчальну діяльність, яка приводить не тільки до збільшення обсягу знань, умінь і навичок, але й саме до важливих змін особи, що навчається: підвищення інтелекту, виховання певних рис особистості, психологічні зміни в напрямі її самореалізації.

Особливо це стосується навчання у вищому навчальному закладі, де студент поступово в міру самоусвідомлення власної професійної та соціальної значущості перетворюється з об'єкта на суб'єкт управління іншими людьми й собою.

Аналіз актуальних досліджень. Обґрунтування концепцій різних педагогічних технологій представлене в роботах Н. Ф. Тализіной, М. В. Кларіна, Ф. Янушкевіча та ін.

Вітчизняний досвід застосування комп'ютерних технологій у сфері освіти знайшов відображення в роботах А. В. Барабанщикова, В. П. Беспалько, Я. А. Ваграменко, Т. П. Вороніна Ю. Н. Деміна, В. В. Дика, В. В. Іванова, М. П. Карпенко, Д. Е. Колосова, С. О. Крамарова, А. О. Крівошєєва С. Л. Лобачева, Н. В. Макарової, В. М. Матюхина, О. П. Молчанової, В. І. Овсянникова, А. А. Полякова, Ю. Н. Попова, А. Я. Савельева, В. А. Самойлова, В. І. Солдаткина, А. Н. Тіхонова, С. А. Щенникова, А. А. Федосєєва, А. В. Хорошилова та ін.

Психолого-педагогічні основи використання комп'ютерних технологій, зокрема у вищій школі, викладені в роботах В. П. Беспалько, Е. Л. Бєлкіна, М. С. Бікбулатова, І. М. Бобко, Ю. М. Горвіца, К. К. Коліна, В. В. Лаптева, М. П. Лапчина, В. С. Меськова, Е. І. Машбіца, В. М. Монахова, Е. С. Полат, В. М. Полонського, Е. Г. Скибіцкого, Б. Е. Старіченко та ін.

Мета статті – проаналізувати систему дослідження комп'ютерних технологій у сфері освіти та класифікацію комп'ютерно-орієнтованих завдань і їх застосування у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Із вище сказаного виходить, що комп'ютерне навчання – важливий компонент сучасних освітніх технологій. У даний час воно міцно увійшло до сфери освіти.

Правильне поєднання здібностей людини і можливостей машини істотно підвищує ефективність системи «людина – машина» й обумовлює оптимальне використання людиною технічних засобів відповідно до їх призначення.

Багато дослідників (Н. І. Анацкий, С. І. Архангельський, В. Ф. Венда, Б. С. Гершунський, Б. Ф. Лом, Е. І. Машбіц, І. Г. Шамсутдінова та ін.) пов'язують питання оптимізації процесу навчання з використанням у ньому сучасних комп'ютерних технологій.

Нові перспективи, які створює сучасна техніка, приводять до ситуації, в якій «викладач стає меншою мірою особою, що передає знання й контролює процес оволодіння ними, а більшою мірою людиною, яка планує процес індивідуального навчання», – стверджує А. А. Давиденко,

при цьому попереджаючи: «...Школа – це не фабрика, і викладача не вдасться замінити машиною» [2, 159–170].

Підтримку навчального процесу комп'ютерними технологіями можна визначити таким чином:

– комп'ютерні технології як засіб управління освітньою діяльністю (імітатори освітнього процесу, планувальники системи прогнозування якості, системи контролю технологій навчання системи планування якості тощо);

– комп'ютерні технології як предмет навчання (інтегровані пакети для наукових досліджень, автоматизації проектування математичного моделювання; бази і банки даних, експертні системи, текстові процесори тощо);

– комп'ютерні технології як засіб навчання на всіх спеціальностях (тренажери, імітаційні системи, системи аналітичних обчислень, повчальні програми тощо);

– комп'ютерні технології як засіб контролю якості освіти (база даних модулів навчальних дисциплін з цільовими функціями якості навчання й тестовими завданнями, системи автоматизованого тестування якості на основі державних стандартів, системи автоматизованого тестування якості на основі додаткових стандартів ВНЗ або групи ВНЗ, системи обчислення й аналізу показників якості, системи обчислення рейтингу студентів тощо).

Пропонуємо виділити два способи комп'ютерного супроводу процесу навчання:

1) без педагога, коли комп'ютер визначає завдання, що ставиться перед студентами, оцінює правильність і надає необхідну допомогу. До допомоги викладачу залучаються студенти, коли комп'ютер не справляється із ситуацією через недосконалість навчальної програми;

2) комп'ютер допомагає педагогові в управлінні навчальним процесом. Наприклад, видає результати виконання студентами контрольних завдань з обліком допущених ними помилок, витраченого часу; порівнює показники різних студентів за результатами одних і тих самих завдань або показники за певний проміжок часу розв'язання тощо. Інакше кажучи, комп'ютер веде статистику навчального процесу.

Н. В. Кононець збільшує перелік можливостей застосування комп'ютера в педагогічному процесі:

– у системі управління педагогічним процесом;

– у системі безпосереднього навчання за допомогою комп'ютера;

– для індивідуальної самостійної роботи, особливо для вправ, різних розрахунків;

– при організації технічної творчості, для моделювання об'єктів;
– для обслуговування пошуку додаткової інформації;
– для діагностики розвитку студентів [4, 202–210].

Вивчення відомостей про можливості комп'ютерного супроводу в процесі контролю, що містяться у вітчизняній і зарубіжній літературі дозволило нам сформулювати декілька основних вимог: системність у застосуванні комп'ютера; об'єктивність оцінювання результатів; оперативність у застосуванні; диференціація контрольних акцій залежно від здібностей студентів і рівня їх досягнень на попередніх етапах навчання.

При використанні комп'ютерно-орієнтованих комплексів у навчальному процесі важливим є врахування психофізіологічних особливостей студентів як суб'єктів навчання та виховання. Правильне врахування психофізіологічних закономірностей навчально-пізнавальної діяльності є основою сформованої на основі багатовікового досвіду системи методів, засобів, організаційних форм, прийомів навчання та виховання. Інформаційні технології навчання можуть бути ефективними і не шкодити фізичному та психічному здоров'ю студентів тільки тоді, коли вони органічно вписуватимуться в традиційну систему навчання.

Досвід застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання свідчить, що найефективнішою формою використання програмних засобів навчання в навчальному процесі є їх включення до складу програмно-методичних комплексів, тобто використання програмних засобів разом із супроводжуючими друкованими матеріалами, призначеними для педагога, а також для студентів. Перехід до нових комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розробки, апробації та впровадження, раціональне поєднання нових інформаційних технологій навчання з традиційними – складна педагогічна задача і потребує вирішення цілого комплексу психолого-педагогічних, організаційних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

Основними серед цих проблем є:

– розробка науково-методичного забезпечення вирішення завдань інформатизації навчально-виховного процесу;

– підготовка педагогічних кадрів до використання в навчальному процесі засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;

– підготовка студентів до використання сучасних засобів навчально-пізнавальної діяльності;

– матеріально-технічне та науково-методичне забезпечення навчальних закладів;

– розробка методик використання сучасних інформаційних технологій навчання у навчальному процесі під час вивчення всіх без винятку навчальних предметів.

Успішне вирішення багатоаспектних проблем інформатизації навчального процесу можливе лише за дотримання психолого-педагогічних умов, які визначають результуючу ефективність навчально-пізнавальної діяльності. Актуальність психолого-педагогічної проблематики обумовлена, передусім, тим, що вона охоплює практично всі питання. Ці питання пов'язані з використанням комп'ютерної техніки в навчальному процесі, починаючи з психолого-педагогічного обґрунтування використання комп'ютерної техніки безпосередньо як засобу навчання, з'ясування психологічних особливостей використання комп'ютера студентами різних вікових груп, розробки комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання різних навчальних предметів, і закінчуючи таким практично важливим питанням, як подолання психологічного бар'єру, що виникає в багатьох потенціальних користувачів (учителів, керівників навчальних закладів, педагогів-дослідників) стосовно самої ідеї інформатизації всього навчального процесу й пов'язаною з цим необхідністю докласти певні зусилля для оволодіння новими методами і засобами навчальної діяльності.

До числа найневідкладніших проблем, які потребують теоретичного й експериментального обґрунтування і вирішення, можна віднести:

– визначення мети створення й застосування в навчальному процесі комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання конкретних навчальних предметів;

– розробку методичних прийомів поєднання індивідуальних, групових і колективних форм комп'ютерно-орієнтованого навчання;

– розробку способів використання засобів навчання, які б забезпечували активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвиток їх самостійності;

– розробку засобів навчання й методик їх застосування; спрямованих на реалізацію ефективного моніторингу навчального процесу та організацію ефективного управління навчальним процесом;

– визначення правильних педагогічно доцільних і обґрунтованих пропорцій між комп'ютерно-орієнтованими і традиційними формами навчання;

– формулювання та перевірку психолого-педагогічних вимог до педагогічних програмних засобів на всіх етапах навчального процесу;

– розробку ефективних форм управління навчально-пізнавальною діяльністю з орієнтацією на інформаційно-комунікаційні технології.

В основу використання засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, як і будь-яких традиційних засобів і систем навчання, повинні бути покладені загальновизнані дидактичні принципи навчання. До них належать: принцип єдності навчання, виховання і розвитку; принципи науковості й систематичності; свідомості та творчої активності студентів у навчанні; принцип наочності; принцип міцності засвоєння знань, формування вмінь і навичок; принцип диференційованого підходу до навчання кожного студента за умов колективної роботи класу; принцип розвиваючого навчання.

Вища професійна освіта – процес взаємодії двох складових: викладача та студента; перший повинен уміти передавати знання, другий – їх одержувати й творчо засвоювати. Зміст освіти відображає характер суспільства, перехід від одного його стану до іншого. У даний час – це перехід від індустріального суспільства XX століття до постіндустріального або інформаційного суспільства XXI століття. Розвиток і функціонування освіти обумовлені всіма чинниками й умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними тощо. Разом з тим мета освіти – розвиток людини, що відповідає вимогам того суспільства, в якому вона живе, що знаходить своє відображення у зв’язку освіти й культури. Необхідно вміти розкріпачити мислення студента – навчити його швидко і кваліфіковано вибирати потрібні методи та необхідне програмне забезпечення, творчо обґрунтовувати найвдаліші рішення з метою отримання конкретного результату.

Освіта – це задоволення потреби людини в пізнанні нової інформації і її розумінні для пристосовування й виживання в навколишньому соціальному природному світі. Освіта здійснюється в процесі інформаційної взаємодії шляхом спілкування людей, спілкування як ставлення людей до дійсності, що виражається через передачу інформації від людини до людини, оскільки обмін інформацією є необхідною умовою існування особистості.

У даний час відбувається формування нових підходів і наукових понять до визначення змісту вищої професійної освіти. Одним із таких понять є «парадигма» –початкова теорія або сукупність теоретичних положень, що використовуються для об’єднання і прогнозування певного розвитку протягом певного часу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, для того, щоб цілі вищої освіти відповідали соціальному замовленню на певний тип особистості, необхідно переходити від утилітарно-прагматичного підходу в навчанні до навчання й виховання творчої особистості, здібної до повноцінного соціального та професійного пристосовування, тобто до самовизначення й самореалізації. Цього можна добитися, створивши умови для переходу від звичної та зручної для педагога суб'єктно-об'єктної парадигми процесу навчання й виховання до нової, суб'єктно-суб'єктної парадигми освіти. Створення таких умов можливе тільки за умови розробки й застосування нових ефективних освітніх і комп'ютерних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брановский Ю. С. Педагогическая информатика / Ю. С. Брановский. – Ставрополь, 1996. – 206 с.

2. Давиденко А. А. Використання цифрової фототехніки у наукових дослідженнях / А. А. Давиденко. – К. : Інформ. системи, 2009. – С. 159–170.

3. Жалдак М. І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.

4. Кононець Н. В. Аспекти педагогічної майстерності викладача: розробка електронних підручників / Н. В. Кононець // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – 2009. – № 6. – С. 202–210.

5. Филатов О. К. Информатизация технологий обучения в высшей школе / О. К. Филатов. – М., 2001. – 283 с.

РЕЗЮМЕ

Чекан О. И. Система исследования и классификация компьютерно-ориентированных задач.

В статье рассматриваются преимущества применения компьютерного обучения в высших учебных заведениях, а именно, значительное расширение учебной информации, активизация познавательной активности, усовершенствование практических умений и навыков, вариативность обучения, индивидуализация и дифференциация обучения. Проанализирована система исследования компьютерных технологий в сфере образования и классификация компьютерно-ориентированных задач и их применение в высшем педагогическом учебном заведении. Определены основные факторы поддержки учебного процесса с помощью компьютерно-ориентированных задач. Показан перечень возможностей применения компьютера в педагогическом процессе. Акцентировано внимание на основных проблемах применения компьютерно-ориентированных средств обучения. Продемонстрированы общепризнанные дидактические принципы обучения.

Ключевые слова: *компьютерно-ориентированное обучение, компьютерно-ориентированные задачи, активизация, познавательная активность, вариативность обучения, индивидуализация обучения, дифференциация обучения.*

SUMMARY

Chekan O. System of research and classification of the computer-oriented tasks.

The paper discusses the benefits of computer-based training in higher education, namely, a significant expansion of educational information, activation of cognitive activity, improvement of practical skills and skills training variation, individualization and differentiation of instruction.

The system of study of computer technologies in education and the classification of computer-oriented tasks and their use in higher pedagogical education are revealed in the article. The main factors that support the learning process by using computer-based tasks are analyzed. The list of opportunities offered by the computer in the educational process is displayed. Attention is focused on the main problems of the use of computer-based learning tools. We demonstrate the general didactic principles recognized in teaching. The essence of the concepts of computer-oriented learning, computer-oriented tasks, activation, cognitive activity, variability studies, teaching individualization, and differentiation of instruction is studied.

The experience in the use of computer-oriented tasks shows that the most effective form of using software tools in the training process is their inclusion in the program-methodical complexes which means using the software with the accompanying printed materials designed for the teacher and also for the students. It is considered that the transfer to new computer-oriented teaching technologies, creation of conditions for their development, approbation and introduction in the educational process is a difficult pedagogical task that requires solution of the whole complex of psychological, pedagogical, organizational, educational-methodological, technical and other problems.

Based on theoretical and empirical research the analysis of neobhidist transition from utilitarian and pragmatic approach in learning and education creative personality, capable of full social and professional adaptation, i.e., to self-determination and self-realization is made. The experiment proved that this can be achieved by creating conditions for the transition from the familiar and comfortable for the teacher subject-object paradigm of learning and education for a new, subject-to-subject paradigm of education. We prove that the creation of such conditions is possible only if the development and application of new and effective educational computer technology take place.

Key words: *computer-oriented learning, computer-oriented tasks, activation, cognitive activity, variability studies, teaching individualization, differentiation of instruction.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВИ МАЙБУНІХ УЧИТЕЛІВ

УДК 811.133.1`243:37.02

А. О. Андрущенко
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто такі фактори, як: урахування психологічної структури та рівнів мовленнєвої діяльності, характеристики навичок і вмінь та етапи їх формування, забезпечення адекватного орієнтування студентів, інтеграцію орієнтувальної і виконавчої фаз у вправах, критерії розмежування різних типів орієнтування, етапи оволодіння мовленнєвими діями, механізми переносу, позитивний і негативний трансфер, білінгвізм та його види, гальмування та його види, типи граматичної інтерференції, характер граматичної інтерференції у морфології та синтаксисі, порівняльний вплив міжмовної та внутрішньомовної граматичної інтерференції. Окреслено перспективу подальших досліджень.

***Ключові слова**: граматична компетентність, майбутні філологи, друга іноземна мова, мовленнєва діяльність, навички та вміння, орієнтувальна і виконавча фази, перенос та інтерференція, перспектива дослідження.*

Постановка проблеми. Компетентність майбутніх філологів з другої іноземної мови є важливим компонентом їх загальної фахової компетентності, а отже, й суттєвим елементом загальної мети навчання на мовному факультеті. Незважаючи на згадану важливість, варто зазначити недостатню кількість досліджень, де розглядалася б ця проблема. Принаймні за останні 15 років питання, пов’язані з навчанням другої іноземної мови, вивчалися лише в кількох дисертаціях, половину з яких присвячено навчанню англійської мови як другої іноземної, а решту – вивченню німецької мови після англійської. У жодній із згаданих праць не досліджувалися проблеми навчання французької мови як другої іноземної, так само як не розглядалися й питання формування граматичних навичок. Це й визначило *актуальність* нашої статті, **метою** якої є аналіз психологічних і психолінгвістичних факторів формування граматичної компетенції майбутніх філологів з другої іноземної мови (французької). Відповідно *об’єктом дослідження* є процес функціонування франкомовної граматичної компетенції в майбутніх філологів, які вивчають французьку мову як другу іноземну, а *предметом* – психологічні та психолінгвістичні фактори, що мають ураховуватися в керуванні згаданим процесом.

Виклад основного матеріалу. Практичною метою в навчанні іноземної мови визначається формування іншомовної комунікативної компетентності [6, 91], тобто розвиток здатності здійснювати відповідну мовленнєву діяльність [4, 74], психологічна структура якої включає [5] низку компонентів, що варто враховувати при розробці вправ для формування іншомовних навичок. До згаданих складових відносяться мотиви (комунікативно-пізнавальні потреби); цілі (конкретний очікуваний результат); предмет (форма відображення зв'язків предметів і явищ реальної дійсності); засоби та способи (знання, навички і вміння формування й формулювання думки, де засобом є мова, а способом – мовлення).

Ще одним фактором, який доцільно взяти до уваги, є рівні мовленнєвої діяльності, що за даними досліджень [9] включають мотиваційно-спонукальний, орієнтувально-дослідницький (аналітико-синтетичний), виконавчий та контролювальний. На думку деяких авторів [6, 178], згадані рівні зумовлюють структуру вправ для навчання іншомовного спілкування загалом.

У теорії мовленнєвої діяльності [5] остання складається з мовленнєвих дій, передумовами здійснення яких є наявність відповідних знань, навичок та вмінь. У деяких підходах (див. огляд у [6]) згадані компоненти структурують інакше, однак у подальшому викладі ми будемо дотримуватися більш традиційного підходу, що оперує поняттями «знання», «навички» та «вміння».

Навички, врахування сутності яких є ключовим для формування граматичної компетентності з іноземної (у тому числі, другої) мови, є автоматизованими компонентами діяльності й визначаються [9, 455] як операції, за допомогою яких здійснюються дії, спрямовані на усвідомлену мету. За даними досліджень [6; 9], навички характеризуються такими ознаками, як автоматизованість, стійкість, гнучкість, усвідомленість, узагальненість, відносна складність, спрямованість уваги на мету дії, відсутність напруження і швидкої втомлюваності. Відповідно, будь-яка система вправ для формування іншомовної граматичної компетентності має забезпечити всі згадані ознаки.

Можливі шляхи такого забезпечення вивчаються в межах теорії поетапного формування розумових дій і понять [2]. Згідно зі згаданою теорією, формування розумових (включаючи граматичні) дій найефективніше здійснюється по лінії від матеріалізованих форм їх виконання до розумових, у процесі чого відбувається їх інтеріоризація, тобто перехід зовнішніх дій у внутрішні. Ефективність згаданої інтеріоризації залежить від якості орієнтування індивіда в цьому процесі.

Процес формування навичок може відбуватися в умовах різних типів орієнтування, формальним критерієм розмежування яких є ступінь повноти орієнтувальної основи дії (Од), тобто системи орієнтирів, що забезпечує розуміння структури дії та умов і способу її виконання. При першому типі орієнтування формування дій здійснюється в умовах неповної Од. Як зазначають дослідники [10], в умовах цього типу орієнтири виконання розумової дії подаються студентам у вигляді мовленнєвих зразків. За спостереженнями [3; 10], формування розумової дії в таких умовах здійснюється шляхом контролю за кінцевим результатом, а сам процес характеризується невисокою ефективністю, повільністю та численними помилками. Навчання з опорою на повну Од здійснюється за другим або третім типом орієнтування (у першому випадку Од надається студентам у готовому вигляді, а в другому – вони будують її самостійно). За даними досліджень [3; 10], формування розумових дій в умовах орієнтування другого та третього типів відбувається достатньо ефективно.

У межах теорії поетапного формування [2] процес оволодіння мовленнєвими діями тлумачиться як такий, що включає п’ять етапів: орієнтувальний, на якому ті, хто навчаються, сприймають дію, здійснюючи орієнтування в діяльності; предметний етап, де зовнішня дія виконується відповідно до згаданих орієнтирів і відбувається оволодіння студентами її матеріалізованою формою; етап мовлення вголос, що супроводжується промовлянням без опори на зовнішні орієнтири; етап промовляння про себе, на якому дія формується у внутрішньому мовленні без опори як на зовнішні об’єкти, так і на розгорнуте мовлення; етап виключно розумової дії, коли завершується її становлення. Ефективний контроль у вигляді зворотного зв’язку за допомогою матеріалізованих типів навчальної інформації забезпечується безпосередньо в процесі виконавчої фази формування розумової дії.

У методиці навчання іноземних мов практикуються й простіші схеми. Відповідно до однієї з них [11, 29], процес формування мовленнєвих (зокрема, граматичних) навичок включає три етапи. Першим є орієнтувально-підготовчий, на якому учні знайомляться з новим мовним матеріалом, що пред’являється в ситуації або контексті, і виконують окремі мовленнєві дії за зразком або правилом. Другий – стереотипно-ситуативний або стандартизувальний етап, де відбувається вправляння, наслідком якого є автоматизація дій учнів з новим мовним матеріалом в аналогічних ситуаціях мовлення на різних рівнях (слова, словосполучення, фрази, речення). Третій етап (варіювально-ситуативний) передбачає

подальше вправляння учнів на основі нового мовленнєвого матеріалу на рівні надфразової єдності.

На перший погляд, обидві схеми, розглянуті вище, є досить схожим, за винятком того, що в другій наявні три етапи замість п'яти у першій, хоча зміст цих трьох практично поглинає п'ять у першій схемі, за винятком предметних дій з матеріалізованими типами навчальної інформації. Насправді ж між ними є суттєва різниця. Як зазначають дослідники [10], у другій схемі етап виконання вправ і етап орієнтування є роз'єднаними один від іншого, оскільки між ними знаходиться незазначений автором етап формування знань (запам'ятовування правила), які в подальшому, за умови виконання відповідних вправ, можуть інтеріоризуватися у граматичні механізми мовлення. У першій же схемі студенти починають виконувати вправи з опорою на матеріалізовану Од одразу ж, оскільки вона не потребує запам'ятовування, бо знаходиться безпосередньо перед очима. Згадане запам'ятовування відбувається мимовільно, під час виконання вправ, унаслідок чого знання засвоюються у процесі формування навичок, а останні формуються під час інтеріоризації знань.

Спостерігалися також спроби [7] співвіднести стадії формування навички з діями, які виконують студенти. Так, орієнтувальна фаза формування дії включає ознайомлення з певною граматичною структурою в процесі її презентації в мовленні. Упродовж цієї фази дії студентів ґрунтуються на відчутті, сприйманні й аналізі. Упродовж виконавчої фази використовуються дії, що поступово ускладнюються. На стереотипно-ситуативному (стандартизувальному) етапі послідовно застосовуються імітація (відтворення та запам'ятовування структури за аналогією), підстановка (заміна окремих елементів структури на основі аналогії) та трансформація (маніпуляції зі структурою, зокрема, в заперечних та питальних реченнях). На варіювально-ситуативному етапі ж студенти виконують дії з ізольованого вживання структури на основі репродукції, а також із перенесення навички на нові ситуації (формування таких властивостей навички, як стійкість, смислова та функціональна диференціація структури, розвиток механізмів вибору).

Таким чином, успішність формування іншомовних граматичних навичок суттєвим чином залежить від забезпечення адекватного орієнтування студентів у цьому процесі, максимально можливої інтеграції орієнтувальної, виконавчої та контрольної фаз виконання дій та поступового ускладнення навчальних операцій студентів у процесі оволодіння граматичними діями.

Процес формування іншомовних граматичних навичок завершується включенням останніх до складу мовленнєвих умінь, що тлумачаться як здатність індивіда здійснювати мовленнєву діяльність із застосуванням наявних знань і навичок та врахуванням ситуації спілкування. За результатами досліджень [9], уміння характеризуються такими ознаками, як усвідомленість, самостійність, продуктивність, динамічність, інтегрованість, ієрархічність. Кожне з умінь видів мовленнєвої діяльності спирається на свою групу навичок.

Продуктивні вміння (говоріння та письмо) складаються на основі репродуктивних навичок: граматичних (морфолого-синтаксичного оформлення одиниць усного або писемного мовлення); лексичних (вибору, сполучення та реалізації лексичної одиниці в усному й писемному мовленні); фонетичних (артикуляційних та інтонаційних) або орфографічних (написання слів за правилами орфографії).

Природно, що рецептивні вміння (аудіювання та читання) складаються на ґрунті рецептивних навичок: граматичних (розпізнавання морфологічних і прогнозування синтаксичних структур усного або писемного мовлення); лексичних (розпізнавання звукових або графічних образів лексичних одиниць та їх безпосереднього розуміння); слухових (сприймання й розпізнавання звуків, звукосполучень, інтонації в усному мовленні); перцептивних (сприймання та розпізнавання літер, їх сполучень і знаків пунктуації в писемному мовленні).

Розрізняють [10] декілька стадій формування вмінь: перенесення дії на нову мовленнєву ситуацію; оперативна заміна одного або двох елементів структури згідно з мовленнєвою ситуацією; самостійний відбір двох або декількох структур відповідно до заданих смислових зв’язків мовленнєвої ситуації на основі самостійно вибраного необхідного матеріалу; програмування висловлювання студентом за відповідною підтемою; самостійне програмування висловлювання із мобілізацією всього мовленнєвого досвіду в межах загальної теми; мовленнєве спілкування в різних мовленнєвих ситуаціях у межах усіх пройдених тем.

Як випливає з викладеного вище, граматичні навички, що наявні у складі будь-якого вміння (рецептивного чи продуктивного), утворюють суттєву частину підґрунтя останнього, без якого ефективне функціонування вміння є неможливим. Відповідно врахування характеру (рецептивного чи продуктивного) вміння, що розвивається, а також стадії згаданого розвитку є важливим чинником розробки методики формування іншомовних граматичних навичок.

Ще одним суттєвим психологічним фактором, який варто враховувати у процесі розробки згаданої методики, є ознаки білінгвізму, що визначається [1] як психологічний механізм, що дозволяє породжувати мовленнєві висловлювання, які належать двом мовним системам. При навчанні студентів мовних ВНЗ в Україні мова йде навіть не про білінгвів, а про три-чи квадролінгвів (українська, російська та дві іноземні мови), однак у подальшому викладі ми вживатимемо термін «білінгвізм» навіть для позначення явищ, що відносяться до згаданих студентів.

Співвідношення мов у свідомості білінґвів може мати різний характер, залежно від ступеня володіння ними (див. [1; 10] та ін.). За характером дій у процесі вживання мови розрізняють рецептивний (здатність лише розуміти мовлення однією з двох мов), репродуктивний (здатність відтворювати вголос або подумки прочитане чи почуте) та продуктивний (здатність не тільки розуміти та відтворювати почуте чи прочитане однією з двох мов, а й продукувати самостійні висловлювання) види білінґвізму. За критерієм співвіднесення двох мовленнєвих механізмів виділяють чистий (суб'єкт користується при спілкуванні в сім'ї однією мовою, а за її межами – іншою) та змішаний (індивід в одній і тій самій ситуації вживає обидві мови) види білінґвізму. За способами зв'язку мовлення з мисленням виділяють безпосередній (вторинна мова безпосередньо пов'язана з мисленням) і опосередкований (вторинні мовленнєві вміння пов'язані з мисленням через первинні мовленнєві вміння і прямо з думкою не збігаються) види білінґвізму.

Іншими термінами, які також побутують у науковому дискурсі є «домінантний білінгвізм» (одна з мов домінує у свідомості) та «збалансований білінгвізм» (обидві мови функціонують на відносно однаковому рівні), індивідуальний, груповий і масовий білінгвізм, природний (виникає внаслідок потреби оволодіти другою мовою для спілкування з її носіями) і штучний (формується в результаті вивчення на уроках другої/іноземної мови), координативний (дві мови існують у свідомості індивіда відносно незалежно одна від одної) та субординативний білінгвізм (часткове перенесення знань, навичок і вмінь із першої мови на другу).

Серед багатьох аспектів білінгвізму найважливішими для проблеми формування іншомовних граматичних навичок видається явище переносу, що виникає внаслідок взаємодії двох або більше мов у мовленнєвій свідомості білінгва, і функціонує незалежно від його волі та бажання. Результат здійснення психологічного переносу може бути

позитивним або негативним. Позитивний перенос (трансфер) знань, умінь і навичок на нову (іноземну) мову забезпечує прискорення процесу його вивчення, підвищуючи ефективність формування навичок. Негативний же результат переносу (інтерференція) проявляється в мовленні білінґва у вигляді відхилень від норми мови, яку вивчають, під впливом рідної або іншої іноземної мови і вважається [1] результатом взаємодії навичок різних мов, а її головними видами – асоціативне, репродуктивне та ретроактивне гальмування.

Припускається [1; 10], що граматична інтерференція виникає, коли правила розташування, узгодження, вибору або маркування граматичних одиниць, що входять до системи мови 1, використовують щодо відповідних елементів мови 2, спричиняючи порушення норм мови 2, або ж тоді, коли правила, обов'язкові з точки зору граматики мови 2, не спрацьовують через їх відсутність у граматиці мови 1.

Передумовою граматичної міжмовної інтерференції є ототожнення одиниць, що належать до різних мовних систем, які контактують між собою, оскільки двомовний індивід поширює на слово чи морфему однієї мови функції слова чи морфеми іншої мови, що й призводить до порушення її граматичних норм. У зв'язку з цим виділяють [12] три головні типи граматичної інтерференції: а) використання морфем мови 1 у мові 2; б) вживання граматичних відношень мови 1 для морфем мови 2 або нехтування тими відношеннями мови 2, що не мають прототипу в мові 1; в) ототожнення певної морфеми мови 2 з певною морфемою мови 1, зміни (розширення чи звуження функцій) морфеми мови 2 відповідно до граматичної моделі мови 1.

Рівень переносу залежить переважно від рівня реалізації граматичної структури. Наприклад, вважається [1], що дієслівні категорії реалізуються на етапі програмування мовлення, під час якого відбувається несвідоме їх перенесення із рідної мови, що й спричиняє інтерференцію. Для попередження останньої можливе застосування свідомого позитивного переносу з іншої мови, відомої студентам. Наприклад, при формуванні навичок вживання перфектних форм французької мови (приміром, *plus-que-parfait*), функціонування яких значно відрізняється від відповідних структур української мови, рекомендується [12] використовувати перенесення принципів функціонування згаданих форм з англійської мови (у цьому випадку, *Past Perfect*), якщо студенти вивчають її як другу (або першу) іноземну. Припускається, що зіставлення англійської й французької мов може бути слушним і в інших випадках, коли граматичні

категорії в першій та другій іноземних мовах є відносно близькими, однак це припущення потребує експериментальної перевірки.

Випадки граматичної інтерференції при оволодінні другою іноземною мовою з боку інших мов трапляються досить часто, однак її характер відрізняється в морфології та синтаксисі. Зазначається [12], що морфологічна інтерференція спричинює формальні (наприклад, при відмінюванні) або функціональні (неадекватне вживання граматичних форм) відхилення від норми, пов'язані з порушенням категоріальних ознак частин мови, тоді як синтаксична інтерференція спричиняє порушення порядку слів. Припускається [1], що внаслідок постійного впливу інтерференції може спостерігатися явище інтеграції, тобто ситуація, коли відповідне порушення норми стає настільки звичним, що переходить до категорії нормативних.

Міжмовна взаємодія може проявлятися за функцією або за формою, причому в обох аспектах можливі повний чи частковий збіг або повна розбіжність. Як показали експериментальні дослідження [10], у першому випадку доцільно спиратися на механізм міжмовного переносу, суттєво скорочуючи пояснення та максимально використовуючи аналогію, у другому – розширити опору на усвідомлення розбіжностей у тому аспекті, де вони спостерігаються, а в третьому – спиратися на максимально експліцитну Од, аби компенсувати відсутність опори на принципи функціонування відповідних граматичних явищ у мовах, якими володіє конкретний індивід. Доцільно зауважити, що існують й інші точки зору [12] на цю проблему, відповідно до яких найскладнішими для засвоєння є граматичні дії, що мають частковий збіг за функцією та/або за формою, що потребує спеціальних досліджень.

Загалом міжмовна інтерференція вважається неминучим супутником процесу засвоєння будь-якої мови, що засвоюється після оволодіння рідною, причому попередні мови протягом певного періоду часу домінують над мовою, що засвоюється. Чимало дослідників (див. напр. [4]) вважають необхідним ураховувати цей чинник у процесі відбору й організації іншомовного матеріалу для навчання шляхом вибору способів, що зводять до мінімуму негативний вплив міжмовної інтерференції.

Крім міжмовної інтерференції, про яку йшлося вище, процес формування іншомовних граматичних навичок зазнає впливу й з боку внутрішньомовної граматичної інтерференції. Остання тлумачиться як заміна системи граматичних ознак мови, що вивчають, іншою системою, яка побудована під впливом диференційних ознак цієї ж самої мови [1].

Внутрішньомовна інтерференція виникає в тому випадку, коли явище, що вивчають, має певні спільні риси з раніше засвоєним явищем, але відрізняється від нього в утворенні та значенні.

Висновки. Як висновок зазначимо, що побутують суперечливі думки щодо порівняльного впливу міжмовної та внутрішньомовної інтерференції на ефективність формування граматичних навичок другої іноземної мови. Деякі дослідники [1] вважають міжмовну інтерференцію головним джерелом негативного впливу у цьому процесі. З іншого боку, існують і дані протилежного змісту. В усякому разі, вплив міжмовної та внутрішньомовної інтерференції, разом з іншими психологічними і психолінгвістичними чинниками процесу формування іншомовних граматичних навичок, про які йшлося в попередньому викладі, мають ураховуватися при розробці методики формування франкомовних граматичних навичок при навчанні майбутніх філологів французької мови як другої іноземної, в чому і вбачаємо *перспективу* подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх. – К. : Высш. школа, 1979. – 264 с.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий : автореф. дис. … докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / П. Я. Гальперин. – М., 1965. – 39 с.
3. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языка / А. Н. Ждан, М. М. Гохлернер. – М. : Московский университет, 1972. – 256 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
6. Методика навчання іноземних мов та культур : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. –К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
8. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. – К. : Академвидав, 2006. – 423 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
10. Черноватый Л. Н. Основы теории педагогической грамматики иностранного языка : дисс. …доктора пед. наук : 13.00.02 / Черноватый Леонид Николаевич. – Харьков, 1999. – 450 с.
11. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
12. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

РЕЗЮМЕ

Андрущенко А. А. Психологические и психолингвистические факторы формирования грамматической компетентности будущих филологов по второму иностранному языку.

В статье рассмотрены такие факторы, как: учет психологической структуры и уровней речевой деятельности, характеристики навыков и умений, этапы их формирования, обеспечение адекватной ориентировки студентов, интеграцию ориентировочной и исполнительной фаз в упражнениях, критерии разграничения разных типов ориентировки, этапы овладения речевыми действиями, механизмы переноса, положительный и отрицательный трансфер, билингвизм и его виды, торможение и его виды, типы грамматической интерференции, характер грамматической интерференции в морфологии и синтаксисе, сравнительное влияние меж- и внутриязыковой интерференции. Очерчена перспектива дальнейших исследований.

***Ключевые слова**: грамматическая компетентность, будущие филологи, второй иностранный язык, речевая деятельность, навыки и умения, ориентировочная и исполнительная фазы, перенос и интерференция, перспектива исследования.*

SUMMARY

Andrushchenko A. Psychological and psycholinguistic factors in the development of the future philologists' second foreign language (L3) grammar competence.

The article deals with the factors given in its title which include the necessity of taking into account, while developing the corresponding methodology of teaching, the peculiarities of the practical aim fulfillment in the second foreign language (L3) teaching: psychological structure of speech activity and its levels, correlation of speech actions and speech activity, characteristics of speech skills and subskills, as well as the stages of their development (motivational and stimulating, analytic and synthetic, executive, controlling), stages of subskills development and students' actions at each of them, character of the skill (receptive or productive) to be developed and the stages of the said development, ways to provide for the students' adequate orientation, differentiating features of various orientation types, impact of the orientation base composition upon the type of orientation, content of stages (orientation, materialized, loud external speaking, speaking intended for the speaker, mental action stages) within the stage theory of mental actions development, types of teaching information as the means to provide for the students' adequate orientation, factors which influence the teaching information types correlation in the grammar actions development, grammar actions acquisition along the «materialized-to-mental actions» line, control over grammar actions acquisition by means of feedback provided by materialized types of teaching information, integration of the orientation and accomplishment phases in exercises, gradual complication of students' learning operations in the process of grammar actions acquisition, bilingualism and its types, mechanisms of transfer, positive and negative transfer, grammar interference, character of grammar interference in morphology and syntax, associative interference, reproductive inhibition, negative retroaction, comparative impact of interlanguage and intralanguage grammar interference on the effectiveness of grammar skills formation in the second foreign language teaching, analysis of grammatical categories of English and French, their similarities and differences, three main types of grammar interference. Prospects for further research are outlined.

***Key words:** grammar competence, future philologists, second foreign language (L3), methodology of teaching, speech activity, speech skills and subskills, orientation and accomplishment phases, transfer and interference, research prospects.*

УДК 378.046.4:004.77

М. О. Антонченко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено теоретичні та практичні аспекти організації дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Визначено та розглянуто задачі, організацію, технічне забезпечення, дидактичні принципи, форми та методи дистанційного навчання. Окремо виділено випереджальний принцип, який притаманний дистанційному навчанню й забезпечує формування професійних компетенцій слухачів на сучасному рівні. Розглянуто оновлену та розширену роль викладача та його завдання при дистанційному навчанні. Наведено переваги й недоліки дистанційного навчання.

Ключові слова: *дистанційне навчання, післядипломна педагогічна освіта, задачі дистанційного навчання, організація дистанційного навчання, технічне забезпечення дистанційного навчання, дидактичні принципи дистанційного навчання, випереджальний принцип, роль викладача у дистанційній освіті.*

Постановка проблеми. Необхідність кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості й конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір потребує забезпечення можливості отримання якісної освіти, вимагає нових підходів до формування професійні компетентностей спеціалістів різних галузей і, зокрема, педагогічних працівників [9]. Стрімкий розвиток техніки та технологій постійно висуває нові вимоги до фахівців. Необхідність отримання другої (третьої) освіти, постійного підвищення кваліфікації призводить до необхідності оновлення змісту освіти, пошуку нових форм, методів і технологій навчання. Інформатизація освіти [4] та її безперервність надають значні можливості для реалізації таких змін.

У системі безперервної освіти «впродовж всього життя» все частіше застосовують дистанційне навчання. Ураховуючи той факт, що вже накопичено значний досвід реалізації ідей дистанційного навчання у світовій системі освіти та в Україні, можна визнати, що *проблему застосування дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти* недостатньо досліджено у вітчизняній теорії і практиці, а тому обрана тема є актуальною.

Метою статті є висвітлення теоретичних і практичних аспектів організації дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

Об'єктом дослідження є дистанційне навчання.

Предметом дослідження є навчання в системі післядипломної педагогічної освіти.

На основі **науково-педагогічного аналізу проблеми дослідження** в зарубіжних (А. А. Андреєв, Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Т. Едвард, Р. Клінг, Н. Левинський, Дж. Мюллер, А. Огур, О. Є. Петровський, Е. С. Полат, Дж. О'Роурке, Д. Парриш, Р. Філіпс, Н. Хара, А. В. Хуторський та ін.) та вітчизняних (В. Ю. Биков, Р. С. Гуревич, К. В. Корсак, В. М. Кухаренко, Л. О. Лещенко, М. І. Михальченко, В. В. Олійник, П. М. Таланчук, О. В. Третяк) працях визначено, що дистанційне навчання є окремою формою здобуття освіти, поряд з очною та заочною.

Аналіз досліджень показав, що дистанційне навчання широко використовується за кордоном, зокрема у США, Канаді, Японії, Австралії та західноєвропейських країнах. В останні 10–15 років ця форма навчання активно впроваджується в Російській Федерації, в країнах Балтії та Україні. Моделі дистанційного навчання зазначених країн відрізняються між собою і формуються з урахуванням економічних, політичних та соціокультурних особливостей тієї чи іншої країни [1].

Застосування дистанційного навчання стає одним із стратегічних напрямів розвитку та реформування системи освіти України [3]. Але на сьогодні дистанційне навчання досить повільно впроваджується в освітній процес вищих навчальних закладів післядипломної освіти, які здійснюють перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців різних галузей людської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Дистанційне навчання набуває сьогодні широкого поширення в Україні. Воно відкриває слухачам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, надає нові можливості для творчості, оволодіння і закріплення різноманітних професійних навичок, а викладачам дозволяє реалізувати принципово нові форми й методи навчання [1].

Під дистанційним навчанням (ДН) розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу в спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [3].

Головною метою дистанційного навчання є надання освітніх можливостей тим, хто навчається в будь-яких регіонах країни шляхом

застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового та освітнього потенціалу провідних університетів, академій, інститутів, наукових центрів та інших освітніх установ за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підвищення кваліфікації працівників [3].

Традиційно організація післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників здійснюється шляхом підвищення кваліфікації та проходження стажування (не рідше одного разу на 5 років) в очної та очно-дистанційної формах навчання [5].

Основними задачами дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, на нашу думку, є:

- організувати ДН;
- організувати технічне забезпечення ДН;
- реалізувати дидактичні принципи навчання;
- використовувати форми, методи і засоби ДН;
- організувати самостійну роботу тих, хто навчається;
- оновити роль викладача при використанні ДН.

Що стосується організації дистанційної освіти, то слід виділити її основні завдання: забезпечення слухачів навчально-методичними матеріалами; формування та ведення каталогу інформаційних ресурсів; проведення тестування (вхідного, проміжного та підсумкового); ідентифікація користувачів і їх структуризація за категоріями; забезпечення інтерактивного зв’язку слухача з викладачами та адміністрацією; надання максимально повної інформації про порядок навчання для потенційних слухачів.

Як відомо, дистанційне навчання ґрунтується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій і, зокрема, комп’ютерних мереж [1; 2; 6; 8]. Таким чином, з боку закладу післядипломної педагогічної освіти слід організувати технічне забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій, яке включає: апаратні засоби (персональні комп’ютери, мережеве обладнання, джерела безперебійного живлення, сервери, обладнання для відеоконференц-зв’язку тощо), що забезпечують розроблення й використання веб-ресурсів навчального призначення, управління навчальним процесом та необхідні види навчальної взаємодії між суб’єктами дистанційного навчання в синхронному й асинхронному режимах; інформаційно-комунікаційне забезпечення із пропускною здатністю каналів, що надає всім суб’єктам дистанційного навчання

навчального закладу цілодобовий доступ до веб-ресурсів і веб-сервісів для реалізації навчального процесу; програмне забезпечення загального та спеціального призначення (у тому числі для осіб з особливими потребами), яке має бути ліцензійним або побудованим на програмних продуктах з відкритими кодами; веб-ресурси навчальних дисциплін (програм), що необхідні для забезпечення дистанційного навчання. Навчальний заклад може створювати власні веб-ресурси або використовувати інші веб-ресурси, що підлягають перевірці в цьому навчальному закладі [9].

У межах дистанційного навчання реалізуються всі існуючі традиційні дидактичні принципи навчання (науковості, систематичності, індивідуалізації, наочності тощо) та з'являються нові (принцип педагогічної доцільності використання нових інформаційних технологій; принцип забезпечення безпеки інформації, яка циркулює при дистанційному навчанні; принцип відповідності технологій навчання; принцип мобільності навчання), пов'язані з використанням сучасних інформаційних технологій [7].

Крім цього, можна виділити принцип, специфічний для навчання в системі післядипломної освіти – це *випереджальний принцип.* Слухачі, які навчаються в системі післядипломної педагогічної освіті, як правило, вже мають вищу освіту, є фахівцями у своєї галузі, але потребують удосконалення своїх професійних компетенцій, що мають відповідати вимогам сучасності. Тому випереджальний принцип дозволяє будувати зміст, форми й методи навчання таким чином, щоб вони не тільки задовольняли, а й випереджали вимоги сучасних техніки, технологій та суспільства в цілому.

Форми та методи при дистанційному навчанні теж зазнають значних змін [8]. Наприклад, специфічними формами, притаманними ДН є чат–заняття, тестування, форум, відео-конференції, електронна розсилка тощо, а методами – кейс технології, мережеві технології, технології wiki, електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), «розумного» навчання (SMART leaning), змішаного навчання (blended learning) тощо.

Реальна практика дистанційного навчання показує, що значну частину часу в цьому процесі займає заочний (період, під час якого слухач займається самостійно). Тобто, основною формою організації навчального процесу за дистанційною формою є самостійна робота. Таким чином, для ефективного навчання слухач повинен володіти методами планування й організації самостійної роботи з навчальним матеріалом, навичками самоосвіти. Крім того, слухач повинен мати відповідні технічні засоби (персональний комп'ютер підключений до Internet).

При використанні дистанційного навчання, безперечно, розширюється й оновлюється роль викладача [6]: він координує пізнавальний процес, постійно вдосконалює навчальні курси, підвищує творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій. Безпосереднє управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів при такому навчанні здійснюється шляхом Internet-комунікації (телеконференцій, вебінарів, електронної пошти). Однією з найважливіших задач викладача є контроль знань, умінь і навичок слухачів. Ця традиційно викладацька задача вирішується в дистанційному навчанні під час розробки тестів поточного та підсумкового контролю.

Таким чином, головними завданнями викладача в дистанційному навчанні є: розробка навчального курсу; розробка інструкцій до навчання; консультування слухачів з предмета та допомога в навчанні в разі необхідності; контроль результатів навчання [6].

Звичайно, дистанційне навчання має й певні недоліки. Наприклад, відсутність очного спілкування вчителя й того, хто навчається; нестача практичних занять; відсутність постійного контролю; відсутність захисту авторських прав розробників навчальних матеріалів, сертифікації інститутів дистанційної освіти тощо. Але є й значні його переваги над традиційним навчанням, зокрема: доступність для різних верств населення; можливість навчатися в зручний для себе час; можливість навчатися у власному темпі; можливість навчатися в будь-якому місці; навчання без відриву від основної діяльності (роботи), під час декретної відпустки тощо; доступність навчальних матеріалів; комфортне навчання; індивідуальний підхід.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи, ми можемо зробити висновок, що дистанційне навчання відіграє значну роль у системі післядипломної педагогічної освіти й передбачає максимальне використання його навчальних можливостей та переваг. Подальші наукові розвідки можуть стосуватися розробки питань, що можуть усунути (пом’якшити) недоліки ДН та дослідження змішаних форм навчання, де поєднуються ДН з традиційними (очною та заочною) формами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєв А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андрєєв, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002. – 168 с.

2. Антонченко М. О. Інформаційно-комунікаційні технології у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / М. О. Антонченко // Матеріали VIII Міжнародної конференції «Нові інформаційні технології в освіті для всіх: безперервна освіта» (ITEA-2013) (28 листопада 2013). – Режим доступу : https://docs.google.com/document/d/1jXU95iuF5ZfTZsXsE-o6JPcruxSdPyJGfvGeAtwQf6M /edit?pli=1.

3. Закон МОН від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon1.rada.gov.ua/laws/ show/z0703-13.

4. Медведев І. А. Інформатизація освіти як шлях підвищення її якості та доступності (на прикладі Сумської області) / І. А. Медведев, Л. Г. Петрова, С. П. Николаєнко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2013. – № 6. – С. 3–7.

5. Наказ МОН від 14.08.13 № 1176 «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.

6. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Изд. Центр «Академия», 2004.

7. Технологія розробки дистанційного курсу : навчальний посібник / [Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротинко Н. Г. та ін.] ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.

8. Шабанов А. Г. Формы, методы и средства в дистанционном обучении / А. Г. Шабанов // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 102–116.

9. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.13 року «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://osvita.ua/legislation/other/36322.

РЕЗЮМЕ

Антонченко М. А. Организация дистанционного обучения в системе последипломного педагогического образования.

В статье освещены теоретические и практические аспекты организации дистанционного обучения в системе последипломного педагогического образования. Определены и рассмотрены задачи, организация, техническое обеспечение, дидактические принципы, формы и методы дистанционного обучения. Отдельно выделен опережающий принцип, который присущ дистанционному обучению и обеспечивает формирование профессиональных компетенций слушателей на современном уровне. Рассмотрена обновленная и расширенная роль преподавателя и его задачи при дистанционном обучении. Приведены преимущества и недостатки дистанционного обучения.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, последипломное педагогическое образование, задачи дистанционного обучения, организация дистанционного обучения, техническое обеспечение дистанционного обучения, дидактические принципы дистанционного обучения, опережающий принцип, роль преподавателя в дистанционном образовании.*

SUMMARY

Antonchenko M. Organization of distance learning in the system of postgraduate pedagogical education.

The aim of the article is to highlight the theoretical and practical aspects of organization of distance learning in the system of postgraduate pedagogical education.

Distance learning is an object of research.

Training in the system of postgraduate pedagogical education is a subject of research.

The main tasks of distance learning are selected in the article. They are:

- *to organize distance learning;*
- *to organize technical support of distance learning;*
- *to implement didactic principles of teaching;*

– *to use forms, methods and means of distance learning;*
– *to organize independent work of listeners;*
– *to update teacher's role in distance learning.*

Each of these tasks is described separately.

Assignments of the organization of distance learning are allocated.

Institutions of postgraduate pedagogical education are needed to organize technical support of distance learning, since it is known that distance learning is based on the use of information and communication technologies.

All the existing traditional didactic principles of teaching are implemented in the framework of distance learning and new ones appear and they are connected with the usage of modern information technologies. The principle of ahead is described separately. It provides the formation of professional competences of listeners on a modern level ahead of the demands of the society.

Forms and methods of teaching in distance learning also undergo significant changes. For example, specific forms for it are chat sessions, testing, forum, video conferencing, e-mailing and others, and methods are case technology, network technology, technologies wiki, blog, electronic learning (e-learning), mobile learning (m-learning), smart learning, blended learning and other.

Updated and expanded the role of teacher in distance learning and his tasks are considered in the article also.

The advantages and disadvantages of distance learning are presented.

To sum up, distance learning plays a significant role in the system of post-graduate pedagogical education and provides maximum usage of its possibilities and advantages. Prospects for further research are outlined.

***Key words**: distance learning, postgraduate pedagogical education, the task of remote training, organization of distance learning, technical support of distance learning, didactic principles of distance learning, the principle of ahead, the role of the teacher in distance education.*

УДК 378.015.31:004.9

В. М. Базурін
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ Й ФІЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ У ВНЗ

У статті розкриваються особливості розвитку в студентів умінь формулювати проблему дослідження, гіпотезу, висувати завдання дослідження, виконувати пошук і аналіз зібраної інформації, здійснювати основні етапи дослідження, фіксувати й оцінювати результати дослідження, представляти результати дослідження у вигляді таблиць, графіків і діаграм, робити висновки по проведеному дослідженню. Автор пропонує свої шляхи розвитку вказаних складових дослідницьких умінь у процесі проведення лабораторних занять і виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

***Ключові слова**: дослідницькі вміння, дослідження, майбутні вчителі, навчання інформатиці, гіпотеза, мета, задачі дослідження, система дослідницьких завдань, лабораторна робота, індивідуальне навчально-дослідницьке завдання.*

Постановка проблеми. Розвиток дослідницьких умінь майбутніх учителів математики і фізики є неодмінною умовою їх професійного становлення. Вчені зазначають про необхідність розвитку цих умінь, ними розроблено низку класифікацій дослідницьких умінь. Недостатньо розробленими залишаються особливості розвитку основних компонентів дослідницьких умінь майбутніх учителів математики і фізики у процесі вивчення основного курсу інформатики у вищому навчальному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях В. І. Андреєва розробляється класифікація дослідницьких завдань. У працях О. І. Ляшенка і С. У. Гончаренка обґрунтовується необхідність розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів фізики. У працях В. Г. Моторіної визначається місце дослідницьких умінь у структурі професійних умінь учителя математики.

Метою статті є розкриття особливостей розвитку основних складових дослідницьких умінь майбутніх учителів фізики і математики у процесі вивчення основного курсу інформатики.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детальніше основні дослідницькі вміння й особливості їх розвитку в межах запропонованої системи завдань.

Уміння бачити проблему є одним із базових дослідницьких умінь. Дослідник ще до того, як визначитися із темою своєї роботи, повинен уміти бачити проблему. Без бачення проблеми дослідник не має «старту», тобто починає дослідження, не визначивши, що саме вимагає рішення, чого він досягне, виконавши дослідження. Уміння бачити проблему розвивається у процесі відповіді на проблемні запитання на лекціях і лабораторно-практичних заняттях, у процесі виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Особливо важливою є роль даного вміння у процесі виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання, адже студент виконає це завдання неправильно, якщо не бачитиме проблеми. Під час виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання студент повинен охарактеризувати своє бачення проблеми дослідження у вступній частині дослідницької роботи.

Одним із головних дослідницьких умінь є вміння висувати гіпотезу. Формування вміння висувати гіпотезу передбачає наявність попередньо сформованих умінь спостерігати й порівнювати спостережувані явища, робити дедуктивні умовиводи [2, 137]. Дотримання цього правила забезпечується такою побудовою дослідницьких завдань, за якої на лабораторних роботах з інформатики в студентів розвиваються вміння спостерігати й порівнювати спостережувані явища, визначати суттєві

характеристики явищ (процесів), виконувати дослідження, фіксувати його результати, виконувати їх обробку, подавати результати дослідження у вигляді таблиць, графіків, діаграм, захищати дослідницьку роботу. Лише після виконання низки лабораторних робіт студенти отримують індивідуальне навчально-дослідницьке завдання, у процесі виконання якого вони повинні пройти більшість етапів дослідження, серед яких – висування гіпотези. Висунута гіпотеза формулюється у вступній частині індивідуальної роботи, а у висновках до роботи студент відмічає, підтвердилася чи була спростована гіпотеза.

Розвиток уміння висувати гіпотезу здійснюється поступово в такій послідовності:

– висунення попередніх здогадок;
– обґрунтування здогадок, відкидання неприйнятних;
– обґрунтування робочих гіпотез та їх обговорення;
– уточнення й чітке формулювання гіпотези [2, 177].

Уміння студентів формулювати мету і завдання дослідження відіграють також важливу роль у процесі дослідження. Формулювання мети звичайно передбачає вказування шляхів її досягнення. Правильне формулювання мети спрямовує зусилля дослідника в потрібному напрямі, концентрує його увагу на тому, яким повинен бути кінцевий результат.

Уміння формулювати завдання дослідження має багато спільного з умінням формулювати мету дослідження, адже завдання – це конкретизована мета дослідження. Дослідницька робота звичайно має одну мету і три–п’ять завдань.

Розвиток уміння формулювати мету й завдання дослідження відбувається двома шляхами:

– на лабораторно-практичних заняттях, коли мета лабораторної роботи визначена викладачем. У цьому випадку доцільно рекомендувати студентам сформулювати мету лабораторної роботи по-іншому (у процесі підготовки до лабораторної роботи);

– під час виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, коли студент повинен самостійно визначити мету і завдання дослідження. Як показує практика, більшість студентів відчувають утруднення у процесі формулювання мети і завдань дослідження, тому на консультації викладач повинен пояснити, як формулюються мета і завдання дослідження, і запропонувати студентам їх сформулювати.

Важлива також роль пошуково-інформаційних умінь, особливо на першому, початковому етапі дослідження, коли йде вивчення стану проблеми, яка досліджується. Важливою є роль цих умінь у наш час, коли

кожна людина має доступ до необмежених інформаційних ресурсів світової мережі Інтернет, у якій є інформація практично про все, і успішний її пошук залежить тільки від самого дослідника, його вмінь. Інформаційно-пошукові вміння включають у себе вміння будувати пошукову фразу (або ключові слова), аналізувати джерела, визначати їх достовірність. У розвитку даних умінь велику роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології, інформаційні ресурси мережі Інтернет, які постійно поповнюються. Для розвитку вміння побудувати пошукову фразу доцільно використати спеціальні вправи, в процесі виконання яких студенти ознайомлюються з синтаксисом пошукових фраз, формулюють ключові слова для пошуку інформації. Дане вміння також розвивається у процесі виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання, однією з складових якого є встановлення основних понять (ключових слів). У процесі виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань подальшого розвитку набувають уміння аналізувати джерела, визначати їх достовірність. На етапі аналізу зібраної інформації і написання теоретичної частини роботи студент визначає, відомості з яких джерел доцільніше за все використати. На цьому етапі важливою є консультація викладача, на якій він пояснює, що найбільш достовірними є офіційні джерела, сайти Інтернет-видань, а найменш достовірними – сайти колекцій рефератів.

У процесі визначення основних понять дослідження студент також розвиває вміння аналізувати джерела і визначати їх достовірність, адже в роботі окремий розділ відведений саме понятійному аналізу. Доцільно підібрати два–три визначення кожного поняття за різними джерелами і зробити висновок, яке з визначень можна вважати найбільш повним і чому. Викладач має пояснити, які джерела є найбільш достовірними, а відомостям з яких джерел не слід довіряти.

Уміння узагальнювати й систематизувати інформацію також має важливе значення. Якщо зібрані дані систематизовані відповідним чином, робота дослідника значно полегшується, і навпаки, за відсутності чіткої систематизації дослідник відчуватиме труднощі у процесі виконання роботи.

Уміння узагальнювати і систематизувати інформацію розвивається у студентів у процесі проведення лабораторно-практичних занять (дослідницькі завдання до лабораторних робіт повинні бути спрямовані на розвиток даних умінь) і під час виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань (теоретичного і змішаного типу).

Уміння розробляти логіку і послідовність дослідження, на нашу думку, відіграють велику роль як на стадії підготовки дослідження, так і на

стадії його виконання. Уміння розробляти логіку і послідовність дослідження передбачають визначення процесуальної сторони дослідження, а саме: чого і яким шляхом досягати; які дії необхідно виконати для досягнення мети і виконання завдань дослідження; відповідь на питання: чи забезпечують запропоновані дії досягнення мети і виконання завдань дослідження.

Розвиток даного вміння забезпечується:

– на лабораторно-практичних заняттях – у процесі виконання дослідницького завдання і захисту лабораторної роботи;

– під час виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань – у процесі складання й коригування плану виконання роботи.

Особливо важливу роль у розвитку цього вміння відіграє індивідуальне навчально-дослідницьке завдання. Вибравши тему дослідження, студент має розробити план його виконання. На першому курсі доцільною є допомога викладача, яка полягає в ознайомленні студентів з логікою і послідовністю наукового дослідження, логікою планування і проведення експерименту. В подальшому роль викладача обмежується контролем стану виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання. Доцільним є включення плану дослідження в зміст індивідуальної роботи.

Уміння виділяти суттєві ознаки понять, явищ, процесів передбачають правильне визначення суттєвих ознак об’єктів, процесів, явищ, відкидання тих ознак, які не впливають на процес і результати дослідження. Так, швидкість з’єднання з Інтернет є суттєвою у процесі дослідження пошукових машин Інтернет і відіграє незначну роль під час дослідження властивостей операційних систем або дослідження функції з використанням табличного процесора. Високий рівень розвитку даного вміння спрямовує дослідження у правильному напрямі, зменшує час і витрати ресурсів, необхідних для проведення дослідження.

Розвиток зазначеного вміння відбувається:

– на лабораторно-практичних заняттях – порівнянням суттєвих ознак об’єктів і процесів, які досліджуються;

– під час виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань – виділенням суттєвих ознак об’єктів і процесів, що вивчаються, а також у процесі побудови моделей досліджуваних явищ і процесів. Виконання індивідуального навчально-дослідницького завдання передбачає визначення критеріїв порівняння певних об’єктів, явищ, процесів. Ці критерії подаються на окремій сторінці. Студент повинен сформулювати кожен критерій і пояснити, чи є даний критерій суттєвим і чому.

Уміння якісно виконувати дослідження передбачає самостійне і правильне його виконання. Дане вміння передбачає володіння навичками виконання дослідницьких дій, проведення експерименту, фіксації результатів дослідження.

Розвиток даного вміння забезпечується у процесі виконання практичної і дослідницької частин завдання до лабораторної роботи і занесення результатів дослідження у звіт, а також виконанням основної частини індивідуального навчально-дослідницького завдання.

Уміння подавати результати дослідження у вигляді таблиць, графіків, діаграм є одним із дослідницьких умінь. Складові даного вміння: уміння будувати таблиці, графіки, діаграми; уміння визначати, які саме параметри і залежності слід відобразити в таблиці, на графіку, в діаграмі; уміння правильно відображати результати дослідження у вигляді таблиці, графіку, діаграми.

Дане вміння розвивається у процесі виконання практичної частини завдання до лабораторної роботи з тем «Табличний процесор», «Текстовий редактор», «Операційна система», «Апаратне забезпечення».

Уміння аналізувати результати дослідження відіграє велику роль у визначенні валідності результатів дослідження, відповідності результатів поставленій меті. Дане вміння передбачає визначення, чи є результат дослідження валідним і достовірним; порівняння отриманих значень з табличними; порівняння результатів дослідження між собою; формулювання висновків і їх обґрунтування.

Розвиток уміння аналізувати результати дослідження досягається на заключному етапі дослідження як на лабораторно-практичних заняттях, так і в процесі виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань; під час захисту лабораторних робіт та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Уміння захищати результати дослідження передбачає наявність умінь аргументувати свою точку зору, логічно і послідовно викладати результати дослідження перед викладачем, обґрунтовувати зроблені висновки. Розвиток даного вміння відбувається під час захисту лабораторних робіт та індивідуальних навчально-дослідницьких завдань.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Запропонована система дослідницьких завдань сприяє поступовому і повному розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів математики і фізики. Перспективою подальших наукових досліджень у даному напрямі є розробка системи дослідницьких завдань, яка включає в себе більшість дисциплін інформатичного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.

2. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09 / Наталя Григорівна Недодатко. – Кривий Ріг, 2000. – 212 с.

3. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Є. С. Спіцин. – К. : Вид.центр КНЛУ, 2003. – 120 с.

4. Ляшенко О. І. Стан і завдання педагогічних вузів республіки у розвитку науково-технічної творчості учнів / О. І. Ляшенко, А. Д. Бегека // З досвіду організації науково-технічної творчості студентів педінститутів [Міжвузівський збірник наукових праць] / редкол. : Ляшенко О. І. та ін. – К., 1991. – С. 3–5.

5. Гончаренко С. У. Методологічні та теоретичні основи формування в учнів середньої школи природничонаукової картини світу : автореф. дис. … д–ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / С. У. Гончаренко. – К., 1989. – 56 с.

6. Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / М. І. Бурда. – К., 1994. – 347 с.

7. Моторіна В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. … доктора пед. наук. : 13.00.04 / Валентина Григорівна Моторіна. – Х., 2005. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

Базурин В. Н. Особенности развития составляющих исследовательских умений будущих учителей математики и физики в процессе обучения информатике в ВУЗе.

В статье раскрываются особенности развития у студентов умений формулировать проблему исследования, гипотезу, выдвигать задания исследования, выполнять поиск и анализ собранной информации, осуществлять основные этапы исследования, фиксировать и оценивать результаты исследования, представлять результаты исследования в виде таблиц, графиков и диаграмм, делать выводы по проведенному исследованию. Автор предлагает свои пути развития указанных составляющих исследовательских умений в процессе проведения лабораторных занятий и выполнения индивидуальных учебно-исследовательских заданий.

***Ключевые слова**: исследовательские умения, исследование, будущие учителя, обучение информатике, гипотеза, цель, задачи исследования, система исследовательских заданий, лабораторная работа, индивидуальное учебно-исследовательское задание.*

SUMMARY

Bazurin V. The pacularities of development of the components of research abilities of mathematics and physics teachers in the process of informatics education in high school.

The problem of forming student's abilities of formulation the problem, formulation the hypothesis, raising the research tasks, searching and analyzing information, realizing main stages of research, fixing and estimating the results of research, representing the results of research activity in the form of tables, graphics and diagrams, analyzing the results of research activity is revealed in this article. This problem is very important, because the teachers of mathematics and physics are prepared to live and work in the terms of information society. Teachers must be ready not only to work, but to find the work, to project their strategy of development, to get new knowledge.

An author offers the system of research tasks, which includes laboratory practicum and individual educational-research tasks.

In the process of research activity all the components of student's research abilities develop. Every component of research abilities develops in the way of including in research process. An author proves, that this system of research tasks is an effective means of development of research abilities.

An author analyzes all the stages of laboratory work and its role in developing the main components of research abilities. The every stage of laboratory work plays the important role in developing of research abilities, because the laboratory work is one of main forms of research activity.

The another form of research activity is individual educational-research task. In the process of implementation of individual educational-research task students realized the main stages of scientific research. This form of research tasks develop the all components of research abilities. It is the most effective form of research tasks, but not single. It is necessary to combine all the forms of research tasks and include them in the single system.

That's why only a system of research tasks provides the development of research abilities of future teachers of mathematics and physics, because it realizes all the pedagogical principles.

In the prospect it is necessary to develop didactic system, that includes all the disciplines of informatic cycle, which are studied by future teachers of mathematics and physics during the education at pedagogical university.

***Key words**: research abilities, research, future teachers, teaching informatics, hypothesis, purpose, research tasks, system of research tasks, laboratory work, individual educational-research task.*

УДК 371.315.6

В. А. Головко
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ: ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У ВУЗІВСЬКІЙ ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ

У статті розглянуто педагогічне спілкування в іноземній аудиторії вищого навчального закладу. Проаналізовано й розкрито зміст педагогічних технологій для формування вмінь міжкультурного спілкування через психолого-педагогічні заходи, спрямовані на досягнення оптимальної ефективності формування процесу комунікативної моделі в іноземних студентів. Визначаються суперечності, форми й особливості зазначеного процесу. Акцентовано, що педагогічне спілкування у вузівській іноземній аудиторії реалізується шляхом використання методу групових експертних оцінок і завдяки педагогічним умовам формування вмінь міжкультурного й міжособистісного спілкування: удосконалення методики проведення занять з іноземними студентами, урахування в навчально-виховному процесі соціокультурних особливостей представників іноземних країн. Висвітлено педагогічні умови формування означеного процесу. Наведено визначення терміну «педагогічне спілкування».

***Ключові слова**: міжкультурна комунікація, педагогічне спілкування, іноземна аудиторія, педагогічні умови, соціокультурна спрямованість.*

Постановка проблеми. Основна частина іноземних студентів, які приїжджають на навчання з інших країн, погано обізнана з культурою спілкування, мовним етикетом. Тому важливий елемент педагогічної діяльності – навчити їх міжкультурному й міжособистісному спілкуванню в нових умовах. Педагогічне спілкування реалізується в аудиторії під час і після занять, а також у позанавчальний час. На заняттях спілкування викладача з учнями відбувається за допомогою мовних ситуацій і нерідко носить дещо умовний характер. Позааудиторна діяльність може бути більш різноманітною і природною. Але це потребує не тільки певних педагогічних умінь викладача, але й низки особистісних якостей.

У сучасних умовах педагогічне товариство стикається з необхідністю впровадження нових форм і методів у навчально-виховний процес іноземних студентів, практичних умінь та навичок у міжкультурному й міжособистому спілкуванні. Таким чином, актуальність даного наукового дослідження полягає в детальному окресленні проблеми з теоретичного та практичного боку, яка допоможе сформувати компетентного фахівця нового зразка, який буде відрізнятися творчим потенціалом, а також професійною етикою, для формування вербальних та невербальних аспектів поведінки мовців іншомовного середовища, та мінімізації явища так званого «культурного шоку».

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі міжкультурного спілкування в останні декілька десятиліть приділялося багато уваги з боку наукового товариства. В останні роки питання вищезазначеної теми досліджували вчені в таких наукових працях: «Мова і міжкультурна комунікація («Академія») В. М. Манакін; «Про фактор розуміння в комунікації» А. Е. Бочкарев; «Система «культура» й культурна комунікація» В. Г. Зинченко; «Культурна й міжкультурна комунікація». Н. В. Макшанцева; «Міжкультурна комунікація в процесі вивчення мови». Г. П. Рябов; «Глобальна освіта та проблеми міжкультурної комунікації» А. С. Волгіна; «Автопереклади Йосифа Бродського у світлі комунікативного підходу» В. Б. Кашкин. Отже, зазначену тему не оминула увага науковців, але, разом із тим, вона й досі потребує ґрунтовних досліджень, внесок у які ми намагатимемося зробити власною науковою розвідкою.

Теоретико-методологічною базою нашої статті є багатовимірний підхід до аналізу педагогічного спілкування, який розглядається в культурологічних, аксіологічних та онтологічних аспектах; ідеї і концепції сучасної науки про сутність навчально-виховного процесу як специфічної форми суспільної діяльності.

Метою статті є аналіз сучасних науково-педагогічних концепцій щодо технологій формування вмінь міжкультурного й міжособистного спілкування в іноземних студентів ВНЗ у процесі навчання.

Відповідно до мети визначено такі **завдання** дослідження: 1) уточнити сутність та зміст поняття «педагогічне спілкування»; 2) проаналізувати теоретичні концепції щодо проблеми міжкультурного спілкування; 3) обґрунтувати педагогічну технологію формування вмінь міжкультурного спілкування в іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Комунікація – це обмін інформацією між комунікантами; процес передачі інформації від відправника до одержувача, в результаті якого виникає розуміння. При розбіжності культур людям складно досягти взаєморозуміння, тому завдання викладача – прищепити іноземним студентам певні навички та вміння міжкультурної комунікації.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування фахівця з усіма учасниками навчально-виховного процесу, що спрямоване на створення оптимальних умов для реалізації мети, завдань виховання й навчання.

Педагогічне спілкування, з одного боку, є умовою, з другого – передумовою здійснення міжкультурної комунікації під час навчання іноземців, а з третього – засобом навчання міжкультурного спілкування. Як ввавжає Е. Х. Ахохова, «педагогічному спілкуванню, як приватному спілкуванню, повинні бути притаманні основні характеристики спілкування, які і є факторами організації міжкультурної комунікації» [1]. Спілкування – це взаємодія суб’єктів, яка під час навчання іноземних мов перетворюється на міжкультурну комунікацію, оскільки має соціокультурну спрямованість. Спілкування виконує певні функції, а також воно пов’язане з соціально-рольовою взаємодією суб’єктів спілкування.

Педагогічне спілкування у вузівській іноземній аудиторії:

– це засіб адаптації іноземних студентів в умовах української освітньої вузівської системи;

– засіб навчання російській мові як мові міжнаціонального спілкування;

– форма передачі російської і світової культури;

– форма виховання, тобто засвоєння соціальних норм, соціально-рольової взаємодії та соціалізації іноземних учнів;

– засіб розвитку вторинної мовної особистості учня;

– засіб навчання й забезпечення міжкультурної комунікації;

– засіб навчання комунікативної поведінки та основ комунікативної компетенції та компетентності;

– засіб розвитку особистості іноземного студента, в тому числі – його професійного становлення.

Дослідник Л. Ф. Свойкіна визначає міжкультурну комунікацію як педагогічну категорію, виділяючи два напрями цього поняття: форма й засіб соціальної адаптації іноземних студентів і форма й засіб самоствердження особистості іноземного студента в іншому соціокультурному середовищі. Вона також пише про готовність іноземних студентів до міжкультурного спілкування як частину структури поняття міжкультурної комунікації, виділяючи теоретичну та практичну готовність. Міжкультурна комунікація розглядається нею як особистісна і професійна характеристика іноземного студента [7].

У контексті нашого дослідження важлива думка О. А. Чекун про міжкультурну комунікацію як педагогічний феномен, специфіка якого – в діалозі між суб'єктами педагогічного спілкування, в міжкультурній спрямованості навчання, що викликає трансформацію змісту та форм навчального процесу. Дослідниця виділяє вміння міжкультурної комунікації студентів за видами діяльності: когнітивні, практичні, оцінні [8, 150]. Вона наголошує на необхідності підготовки студентів, здатних до повноцінного міжкультурного спілкування.

Педагогічними умовами формування міжкультурного спілкування, насамперед, на вузівському етапі навчання іноземних студентів, є:

13. психолого-педагогічна підготовка викладачів для розвитку в іноземних студентів навичок і вмінь міжкультурної комунікації;
14. відбір навчального країнознавчого, культурознавчого мовного матеріалу;
15. використання соціально-рольових ігор на заняттях і в позааудиторний час;
16. широке використання позааудиторних форм роботи;
17. певні якості особистості викладача в іноземній аудиторії;
18. полікультурна спрямованість навчання з пріоритетом світових культурних і наукових цінностей.

Дослідники Ю. Рот і Г. Коптельцева зазначають: «У педагогічній практиці міжкультурного навчання вважається доведеним, що застосування дидактичних прийомів, орієнтованих на емоційне навчання, дає високий рівень ефективності незалежно від конкретної мети викладання» [6, 47]. Вони ж указують на необхідність виховання культурної сенсибілізації, або усвідомлення учнями особливостей власної і чужих культур. Ця методика працює на всіх рівнях навчання – інтелектуальному, поведінковому та емоційному.

Можливість педагогічного спілкування викладача та іноземних студентів реалізується в ході їх педагогічної взаємодії. Ми розуміємо цю взаємодію, насамперед, як освітній і виховний процес, спрямований на розвиток особистості іноземного студента. Педагогічне спілкування не можна зводити лише до комунікації, це ще й складна система взаємовідносин між двома сторонами, що представляють різні культури, вік, стать, спосіб життя тощо. Можна сказати, що ці дві сторони взаємно впливають одна на одну в процесі міжкультурного педагогічного спілкування.

Таким чином, педагогічне спілкування викладача та іноземних студентів – це не тільки обмін навчальною інформацією, а й взаємодія педагога та учнів, спрямована на освіту, виховання й розвиток студентів-іноземців. У ньому закладені резерви вдосконалення навчально-виховного процесу та розвитку основ міжкультурної компетентності іноземних учнів. При цьому, між іноземним студентом і викладачем існують суб'єктно-суб'єктні відносини.

У процесі педагогічного спілкування викладач вирішує педагогічні завдання, дає іноземним студентам загальні та професійні знання, організовує їх навчальну й позааудиторну діяльність, задовольняє їх потребу в спілкуванні, створює сприятливу емоційну атмосферу в аудиторії, допомагає уникнути конфліктів, у тому числі й міжкультурного характеру. Можна стверджувати, що головним у педагогічному спілкуванні з іноземними студентами має стати підвищення педагогічної майстерності викладачів як сукупності педагогічних умінь, знань і здібностей [5].

Спираючись на класифікацію комунікативних умінь В. І. Волинкіна [2], необхідних для ефективного педагогічного спілкування, ми виділили основні комунікативні вміння викладачів, які працюють у вузівській іноземній аудиторії, зокрема, вміння вступати в контакт при будь-яких умовах, навіть без знання мови-посередника; вміння керувати власними емоціями, особливо під час вирішення конфліктів; уміння усвідомлювати особливості своєї культури в порівнянні з культурою учнів; уміння керувати самопочуттям і настроєм за будь-яких обставин; уміння створити психологічний контакт і теплу емоційну атмосферу в аудиторії; вміння впливати на іноземну аудиторію в залежності від її національного складу; уміння організувати наукову та творчу діяльність студентів-іноземців; уміння не допустити міжкультурних та інших конфліктів в аудиторії; уміння витримати оптимальний темп спілкування, що особливо важко в інтернаціональній аудиторії; уміння зрозуміти мотиви поведінки іноземних студентів при спілкуванні з викладачем і між собою.

Висновки. Таким чином, педагогічне спілкування у вузівській іноземній аудиторії реалізується шляхом використання методу групових експертних оцінок педагогічними умовами формування вмінь міжкультурного й міжособистісного спілкування через удосконалення методики проведення занять з іноземними студентами; урахування в навчально-виховному процесі соціокультурних особливостей представників іноземних країн. Навчання іншомовної аудиторії міжкультурному спілкуванню необхідно здійснювати за допомогою більш глибокого ознайомлення їх з теорією спілкування іншої держави, аналізу труднощів у спілкуванні та виявлення їх причин на психологічно доступному рівні, керуючись сучасними педагогічними технологіями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахохова Е. Х. Обучение социально-ролевому взаимодействию в межкультурной коммуникации в условиях двуязычного педагогического общения : автореф. дис. … канд. пед. наук / Е. Х. Ахохова. – Махачкала, 2004.

2. Волынкин В. И. Педагогика в схемах и таблицах : учебное пособие / В. И. Волынкин. – 2-е изд. – Ростов-н/Д : Феникс, 2008.

3. Зиновьев Д. Б. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности : автореф. дис. … канд. пед. наук / Д. Б.Зиновьев. – Новосибирск, 2000.

4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К., Вища школа, 1997.

5. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М.,1989.

6. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг : учебно-методическое пособие / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – С. 47.

7. Свойкина Л. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной коммуникации у иностранных студентов-филологов : дисс. … канд. пед. наук / Л. Ф. Свойкина. – М., 2006.

8. Чекун О. А. Педагогические условия формирования умений межкультурной языковой коммуникации студентов неязыковых факультетов : научные труды МГУ / О. А. Чекун // Высшее образование для XXI века. – М, 2006. – Вып. 75. – С. 145–151.

РЕЗЮМЕ

Головко В. А. Особенности межкультурной коммуникации: педагогическое общение в вузовской иностранной аудитории.

В статье рассмотрено педагогическое общение в иностранной аудитории высшего учебного заведения. Проанализировано и раскрыто содержание педагогических технологий для формирования навыков межкультурного общения с помощью психолого-педагогических мероприятий, направленных на достижение оптимальной эффективности формирования процесса коммуникативной модели у иностранных студентов. Определены противоречия, формы и особенности исследуемого процесса. Акцентировано, что педагогическое общение в узкой иностранной аудитории реализуется путем использования метода групповых экспертных оценок и с помощью педагогических условий формирования навыков межкультурного и межличностного общения: усовершенствования методики

проведения занятий с иностранными студентами, принятие во внимание в учебно-воспитательном процессе социокультурных особенностей представителей иностранных стран. Освещены педагогические условия формирования данного процесса. Охарактеризирован термин «педагогическое общение».

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, педагогическое общение, иностранная аудитория, педагогические условия, социокультурная направленность.*

SUMMARY

Golovko V. The features of cross-cultural communication: pedagogical communication in high school foreign audience.

The article considers pedagogical communication in foreign audience of higher educational institution. The content of pedagogical technologies for formation of cross-cultural communication abilities with the help of the psychological and pedagogical actions directed at the achievement of the optimum efficiency of communicative model process of foreign students is analyzed. In the growth of cross-cultural communication forces scientists pay attention to the problem of mutual understanding of different cultures representatives and make teachers looking for the ways that would promote simplification of this process. Training of specialists in this area is an important component in modern society. Language is a peculiar reflection mirror of each separate nation culture. The facts of public life are reflected in the language phenomena given to speaking audience. Problems of foreign language learning as the means of communication are indissolubly merge with problems of studying of public and cultural life of the countries and the people speaking this language. Each class with the foreign audience is the intersection of cultures, they practice cross-cultural communication because each foreign word reflects the foreign world and foreign culture: behind each word there is an idea caused by national consciousness of the world. Cross-cultural communication is the difficult process which demands from all the participants not only linguistic, but also culturological skills which considerably facilitate mutual understanding of cultures in the course of communication. The article also defines contradictions, forms and properties of this process. The special attention is paid to the features and an orientation of cross-cultural communication. Pedagogical conditions for its formation are pointed out. Term «pedagogical communication» is characterized as the professional communication of the specialist with all participants of studying and educational process which is directed at the creation of optimum conditions for achievement the purposes, education and study tasks. It is emphasized that pedagogical communication of the teacher and foreign students is not only the exchange of educational information, but also an interaction of the teacher and the audience, directed at education and development of foreign students. It concludes that there are reserves of the teaching and educational process improvement and development on the bases of cross-cultural competence of foreign students. It is claimed that the increase of pedagogical skills as the set of pedagogical knowledge and abilities has to become the main thing in pedagogical communication with foreign students.

***Key words**: cross-cultural communication, pedagogical communication, foreign audience, pedagogical conditions, sociocultural orientation.*

УДК 378.015.31:373.3

С. М. Дубяга, Ю. М. Шевченко, Т. В. Фефілова
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті узагальнюються теоретичні засади розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, наводяться шляхи формування творчої індивідуальності студентів через організаційні форми і прийоми навчання студентів у ВПНЗ. Одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Тому важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому.

***Ключові слова**: творчі здібності майбутніх учителів, педагогічна творчість, творчий процес, педагогічні ситуації.*

Постановка проблеми. Центральною ланкою розвивального навчання є створення оптимальних умов для розвитку загальних навчальних здібностей учнів і їхнього творчого потенціалу. У зв’язку з цим перед кожним учителем стоїть завдання виявити, закріпити у школярів прагнення і потяг до творчого самовираження, а також створити всі необхідні умови для їхнього подальшого розвитку. Виховання творчої особистості учня неможливе без права вчителя на власну творчість, на пошуки своєї технології, яка відповідає його особистісним якостям. Педагогічна творчість має дві сторони: творчість самого організатора навчально-виховного процесу – учителя і творчість учнів як необхідна умова вдосконалення вчителя й розвитку творчих можливостей дітей. Учитель як суб’єкт педагогічної творчості повинен бути сформований як творча індивідуальність, яка включає в себе творче мислення і здатність до творчої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури (роботи Ю. П. Азарова, Ю. К. Бабанського, О. О. Бодальова, В. І. Загвязинського, І. А. Зязюна, В. О. Кан-Калика, Н. В. Кичук, Н. В. Кузьміної, Л. М. Лузіної, М. Д. Нікандрова, М. М. Поташника, В. О. Сластьоніна, Р. Х. Шакурова та ін.) можна сформулювати найважливіші якості вчителя, що сприяють успішній творчій діяльності: здатність до нестандартного вирішення проблеми; пошуково-проблемний стиль мислення; уміння створювати проблемні, нестандартні навчальні й виховні ситуації; оригінальність у всіх сферах своєї діяльності; творча фантазія, розвинена уява; специфічні особистісні якості (сміливість,

готовність до ризику, винахідливість, цілеспрямованість, оптимізм, ентузіазм, настирливість, упевненість, кмітливість, інтуїтивне відчуття нового та оригінального тощо).

Активна творча діяльність учителя дає позитивний результат у тому випадку, коли буде базуватися на двох основах: розвитку творчої активності студентів у ВНЗ й подальшій організації творчого пошуку вчителя в школі. Тому одним із завдань вузівської підготовки майбутніх учителів є розвиток їхніх творчих здібностей, нестандартного мислення, формування вмінь та навичок здійснювати в майбутньому навчально-виховний процес на творчому рівні. Важливою передумовою формування творчих умінь та навичок у студентів є організація творчого процесу на заняттях і залучення їх до активної участі в ньому. Тому **метою нашої статті** є узагальнення теоретичних засад розвитку творчих здібностей майбутніх учителів, наведення шляхів формування творчої індивідуальності студентів через організаційні форми і прийоми навчання студентів у ВПНЗ.

Виклад основного матеріалу. Творчий процес – це створення нових соціально значущих матеріальних і духовних цінностей. Ми розділяємо точку зору В. С. Шубинського відносно його етапів:

- зіткнення з новим, творча невизначеність;
- пошуки рішення;
- критика;
- підтвердження і втілення.

На кожному з них формуються певні елементи творчих умінь і навичок студентів. Досвід практичної роботи зі студентами в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького і результати досліджень доводять, що ефективність формування їхніх творчих умінь і навичок забезпечуються комплексним підходом до вирішення цієї проблеми. У зв’язку з цим використовується така система:

- лекційні, семінарські, практичні заняття;
- самостійна робота студентів;
- робота проблемних груп, гуртків;
- спецкурси, спецсемінари;
- виробнича практика в школі;
- курсові, дипломні і магістерські роботи майбутніх учителів.

Студенти залучаються до різних видів пізнавальної діяльності, пробують себе в процесі багатьох видів творчого пошуку. Подібні види навчально-практичної діяльності дозволяють визначити інтереси, нахили, творчі здібності й можливості, урахування яких допомагає створювати

необхідні умови для їх підтримки й розвитку. Отже, процес навчання організується таким чином, щоб викликати в студентів потребу у творчому застосуванні знань, здібностей, нестандартного мислення і подальшого розвитку. Привертає увагу основна форма організації навчального процесу – лекція. Розвиткові творчого мислення й уяви сприяють лекції, на яких аргументується і мотивується тема, чітко визначаються мета та завдання, використовуються різні рівні проблемного навчання, до структури яких входять елементи дослідницької роботи, розкриваються сучасні підходи й концепції, використовується досвід роботи кращих учителів, шкіл, визначаються перспективи розвитку школи і педагогіки, здійснюються міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки. На таких лекціях створюється атмосфера наукового пошуку. У процесі дискусій розвивається творчий потенціал її учасників, образне і продуктивне мислення, творча уява, мовлення. Студенти вчаться самостійно мислити, робити висновки. Використання наукової методики озброює студентів не тільки знаннями, а й методами їх здобуття. На семінарських і практичних заняттях зі вступу до спеціальності, педагогіки, основ педагогічної майстерності, методики виховної роботи, педагогічних технологій у початковій школі студентам пропонуються творчі завдання різних рівнів складності: від презентації книг на першому курсі до створення й вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків на другому і до проведення нестандартних уроків та виховних заходів – на третьому. Творче аналітичне мислення та творча педагогічна уява розвиваються в студентів у процесі створення й вирішення педагогічних ситуацій. Творча педагогічна ситуація (ситуація, яка містить у собі протиріччя) дає можливість перевірити теоретичні знання, вибрати інструмент педагогічних дій і прогнозувати результат. У процесі її вирішення студенти визначають умови, у яких вона виникла, дійових осіб, основні протиріччя, аналізують дії кожного учасника й оцінюють їх; пропонують декілька варіантів вирішення та обирають оптимальний, обґрунтовують його. Такий характер навчально-пізнавальної діяльності сприяє більш ґрунтовному засвоєнню знань, розвиває здібність прогнозувати і передбачати дії учасників ситуації та її результати. А найголовніше – запобігати складним конфліктним ситуаціям.

Оволодіння знаннями теоретичних та практичних основ педагогічної творчої діяльності відбувалося під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології у початковій школі». На практичних заняттях проводилася робота із залучення студентів до творчості. Так, наприклад, при закріпленні

знань з тем «Технологія особистісно орієнтованого навчання», «Педагогічна імпровізація як педагогічна технологія» використовувалася тестова методика, що ґрунтується на вмінні знайти найбільш оптимальний вихід із ситуації, та ще й обґрунтувати його. Це вимагало не лише досить високої психолого-педагогічної культури студента, але й уміння проявити швидкість реакції в складній ситуації, зважити всі можливі чинники, прислухатись до думки однокурсників, виявити педагогічну інтуїцію.

Студенти 5 курсу під час вивчення дисципліни «Педагогічні технології в початковій школі» поглибили свої знання і розвинули творчі здібності як у ході навчальних занять, так і при організації самостійної роботи. На цьому етапі велика увага приділялася педагогічним ситуаціям, які можуть виникати в навчально-виховному процесі початкової школи і вимагають не тільки знань правил експромту, але й дій у непередбачуваних умовах. Спочатку студенти знайомилися з алгоритмом аналізу педагогічних ситуацій, висуненням і вирішенням педагогічних завдань. Потім їм пропонувалося пригадати подібну ситуацію зі свого шкільного досвіду і скласти її опис. На основі індивідуального й колективного аналізу ситуацій з'являлася можливість порівняти реальні дії педагога з можливими варіантами виходу із ситуації, що виникла. Така ж робота проводилася при перегляді фрагментів із кіно- і відеофільмів, узятих із реальної шкільної дійсності.

Наступним етапом формування компетенції творчості стала робота, спрямована на набуття практичних умінь: студенти розігрували ситуації, що вимагали від них (без попередньої підготовки) експромту, наприклад, ролі вчителя, учня, директора, батьків тощо. Так, безпосереднє реагування на те, що відбувається, погодженість своїх дій з іншими вимагало не стільки акторської майстерності, скільки швидкості оцінки ситуації і точності прийнятого рішення. Подібна робота дала можливість проаналізувати кожним учасником власну інтуїцію, вміння відчувати партнера, прояв рефлексивних умінь. Тим самим вирішувалося і завдання підготовки студентів до творчої діяльності, формування творчої особистості педагога.

Під час тренінгів використовувалися існуючі в педагогіці і психології прийоми та вправи, що розвивають увагу, мисленнєву діяльність (швидкість мислення і дії), уявлення, формують товариськість, яка знімає бар'єри у творчій педагогічній діяльності й педагогічному спілкуванні.

Студентам були запропоновані конкурси, де вони демонстрували власні творчі здібності. Такі конкурси дозволили виявити рівень професійних знань студентів, стимулювали їхню творчу активність, самостійність у розв'язанні професійних завдань, гнучкість та оперативність мислення, змушували шукати найкращі рішення виходу з

непередбачуваних педагогічних ситуацій. Конкурси проводилися як між окремими студентами, групами, так і між командами. Види конкурсних завдань можуть бути різноманітними: моделювання фрагменту уроку «Мікровикладання», самопрезентація себе і свого предмету викладання, моделювання виховного заходу, конкурс «Майстерність педагогічної розповіді», «Аукціон педагогічних ідей», «Конкурс педагогічних талантів», рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», аналіз педагогічних ситуацій і розв'язання педагогічних задач, «Педагогічні дебати». Наприклад, рольова гра «Розв'язання педагогічної ситуації», яка проводилася нами за двома сценаріями: 1) кожна команда самостійно обирала проблемні педагогічні ситуації та інсценувала їх вирішення, а потім припиняла її демонстрацію в кульмінаційний момент. Команда-суперниця, обговорюючи упродовж 10 хвилин ситуацію, повинна була знайти вирішення і розіграти її розв'язку; 2) командам давалася одна й та сама проблемна ситуація, давався час (10 хвилин) на обміркування кожною командою, а потім кожна з них демонструвала свій варіант і обґрунтовували свої дії [2].

Після виконання подібних завдань студенти аналізували допущені прорахунки з позиції педагогічної творчості, відповіді, що прозвучали, їхню доцільність, майстерність публічного втілення, плавність переходу до запланованої частини заняття. Виконання завдань закінчувалося аргументованим відбором найбільш оптимальних рішень. Для подальшої роботи студентам пропонувалося скласти домашні заготовки на типову ситуацію.

Для рольового програвання використовували педагогічні ситуації з психолого-педагогічної літератури (І. М. Богданова, Л. П. Вовк, О. В. Матвієнко, Л. О. Мільто, В. М. Харькін).

Крім ситуацій для рольового програвання, що дають можливість залучати студентів до спрямованої педагогічної діяльності, значно прискорити й ефективно впливати на процес формування творчої компетенції допомагають та інші завдання. Наприклад, завдання на розвиток професійного сприймання, уявлення та уяви вчителя – гра «Оповідач по колу». Ведучий починає розповідь: «Зайшовши до класу після дзвінка, вчителька побачила…». Далі продовжує наступний і т. д. Останній учасник повинен закінчити оповідання. Встановлюється мінімум та максимум внеску кожного: від речення до 1 хв. розповіді.

Завдання на вдосконалення мови вчителя, інтонаційну виразність мовлення: «Ви вчитель. Учитель пояснює новий матеріал, входить Сергійко, який запізнився. Ваші дії в цей момент…».

Завдання на розвиток мислення, уяви. Пропонується студентам скласти казки за даними картками (витягують по черзі).

Завдання на розвиток артистичних умінь. 1. У класі тихо. Усі працюють. Лише одна учениця закрила зошит, поклала ручку і дивиться у вікно. Відреагуйте на цю ситуацію… 2. Учителька доручає двом учням прибрати в класі. Вони відмовляються. Спроектуйте ваші дії і програйте цю ситуацію [2].

Залучення студентів до рольових ситуацій і різних вправ, при вирішенні яких вони змушені творити, вимагає дотримання наступних умов:

– педагогічна правдоподібність ситуацій, які використовуються в запропонованих завданнях;

– доброзичлива, розкута атмосфера, що сприяє розкріпаченню учасників, появі прагнення спробувати власні сили, проявити себе;

– необхідність педагогічно цінного й доцільного експромту з боку студентів у кожній конкретній ситуації;

– перехід від жорсткого контролю з боку викладача, раніше спланованої поведінки до повної свободи дій учасників;

– залучення всіх без винятку студентів до активної діяльності.

Виконання будь-якого завдання повинно обов’язково аналізуватися викладачем, відзначатися моменти, у яких учасник відійшов від наміченого плану, аналізуються результати прояву творчості у вирішенні тих чи інших завдань та її продуктивність.

Ті студенти, які не брали участі в розв’язанні ситуації на занятті, стають суддями й оцінюють дії учасників, ефективність вибраного рішення, відповідність досягнутого результату завданням навчально-виховного процесу в школі.

Як було сказано вище, однією з органічних складових технологічного забезпечення дисципліни є педагогічний тренінг, у тому числі й емоційний. Під педагогічним тренінгом ми розуміємо систему вправ, спрямовану на оволодіння основами педагогічної професії. В нашому випадку – це вправи, що спрямовані на практичне оволодіння елементами творчості та вправи на оволодіння всією системою в певній педагогічній ситуації [2, 69].

Емоційний тренінг спрямований на розвиток адекватних педагогічній діяльності емоцій і почуттів, умінь проникати і розуміти внутрішній світ учнів, стимулювати й керувати власним настроєм. Для цього студентам пропонувалися завдання типу:

1) відшукати в собі почуття, яких ви не відчуваєте зараз: радість, гнів, горе, відчай, байдужість, обурення тощо, і в педагогічно доцільній формі виразити ці почуття в різних ситуаціях;

2) подаються різні фрази і ставиться завдання вимовити їх з різними відтінками в залежності від педагогічної ситуації (типу «Добрий день!», «Будь ласка», «Ні», «Так», «Хто відсутній?», «Підійди до мене» тощо).

Крім програвання педагогічних ситуацій, виконання вправ, конкурсів, тренінгів, що розвивають творчі уміння й навички, в методику підготовки студентів була введена дидактична гра. Мета таких ігор – оволодіти методикою аналізу й самоаналізу педагогічної творчості. При цьому використовувалися індивідуальні, парні, групові та колективні форми роботи. У нашому дослідженні була використана гра «Інтерв'ю», коли учасники виконували ролі директора, батьків, класовода, учня та ін. Студенти добирали питання для інтерв'ю. Члени групи самостійно вирішували, які питання і чому їх слід поставити. Ця гра потребує не лише мобілізації вольових сил, свідомості, підсвідомості, уваги, творчої уяви, а й уміння перевтілюватися в запропоновану роль.

Однією з вправ, що забезпечує формування готовності студентів до творчої діяльності, є проведення багатофункціональних педагогічних ігор. За визначенням І. М. Богданової, «ділові ігри з педагогіки – це наближена до дійсності форма імітаційного моделювання педагогічних ситуацій, спрямована на вироблення різних умінь майбутніх учителів, їх педагогічної спостережливості, мислення, уяви, швидкої і точної реакції на поведінку учня» [3, 22]. Однією з особливостей ділових ігор є їх динамічність, у них студент «вступає в роль», займає позицію вчителя, молодших школярів, батьків учнів, колег-учителів, адміністрації школи, громадськості. У процесі формування готовності до педагогічної імпровізації з майбутніми вчителями нами були запозичені такі багатофункціональні ділові ігри, як «Сучасний урок у початкових класах», «Особистісно орієнтовані технології навчання й виховання молодших школярів», «Системи оцінювання знань, умінь і навичок учнів початкових класів», «Педагогічна рада», «Конфлікти між суб'єктами навчально-виховного процесу», «Засідання методичного об'єднання вчителів», «Робота педагога з неблагополучними сім'ями», «Взаємодія вчителя з адміністрацією, громадськістю», «Діти з обмеженими можливостями» тощо [3]. У процесі експерименту нами також використовувались імітаційно-моделювальні навчальні ігри з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності, розроблені І. М. Богдановою [3], як то «Шкільна науково-практична конференція», «Вибори директора», «Прес-конференція педагогів-новаторів», «Батьківські збори» та ін.

Використання ігрових методів у процесі навчання студентів обумовлено тим, що вони, як показало дослідження, сприяють

оволодінню системою знань і вмінь, що характеризують готовність до творчої діяльності, умінням аналізу й оцінки власних досягнень, удосконаленню мотиваційної та емоційної основ становлення готовності до цього виду педагогічної діяльності. Дидактичні ігри – це імітація професійної діяльності вчителя в ситуаціях, що моделюють навчально-виховний процес початкової школи. Можна стверджувати, що використання ігрових технологій дозволяє змінити позицію студента з простого споживача інформації, який пасивно сприймає матеріал, на активного діючого учасника, який використовує весь свій теоретичний багаж для вирішення конкретних практичних завдань.

Отже, використання методів навчання, що вимагають активних дій студентів у процесі формування творчої компетенції, сприяє оволодінню знаннями й уміннями, які лежать в основі підготовки.

Висновки. Формування творчої особистості майбутнього вчителя, підготовка його до педагогічної творчості – це проблема, вирішення якої на сьогоднішній день не завершене. Узагальнений досвід, спостереження та експериментальні дані свідчать, що процес формування педагогічної творчості в майбутніх учителів не приведе до ефективних наслідків, якщо не буде передбачена його органічна єдність із розвитком їх творчої особистості, формуванням уміння сприйняти педагогічну діяльність як творчий процес. Щоб виховати справжню творчу особистість, розвинути потенційні творчі можливості дитини, учителю необхідно оволодіти методами й засобами, які розвивають креативні риси особистості. Для реалізації такої мети педагог і сам повинен уміти творити, адже творчість розвивається через творчість.

Як висновок зазначимо, що систематичне тренування студентів у розв’язуванні творчих задач і педагогічних ситуацій дозволяє сформувати в них готовність до творчої діяльності; повноту, глибину, міцність, усвідомленість, системність знань; творчі вміння; певні особистісні характеристики; відсутність бар’єрів творчої педагогічної діяльності; здатність об’єктивно оцінити рівень власної готовності до педагогічної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Демченко О. П. Формування в майбутніх учителів початкових класів професійного ідеалу в контексті особистісно зорієнтованої творчої діяльності / О. П. Демченко // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. Випуск 101. – Черкаси, 2007. – 172 с.

2. Дубяга С. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / С. М. Дубяга / НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 207 с.

3. Збірник імітаційно-моделюючих навчальних ігор з педагогіки з урахуванням рівнів інтелектуальної активності / укл. І. М. Богданова, Н. І. Дідусь. – Одеса, 1993. – 87 с.

РЕЗЮМЕ

Дубяга С. Н., Шевченко Ю. М., Фефилова Т. В. Развитие творческих способностей будущего учителя начальной школы в процессе обучения в ВУЗ.

В статье обобщаются теоретические основы развития творческих способностей будущих учителей, приводятся пути формирования творческой индивидуальности студентов через организационные формы и приемы обучения студентов в ВПУЗах. Одной из задач вузовской подготовки будущих учителей является развитие их творческих способностей, нестандартного мышления, формирование умений и навыков осуществлять в будущем учебно-воспитательный процесс на творческом уровне. Поэтому важной предпосылкой формирования творческих умений и навыков у студентов является организация творческого процесса на занятиях и привлечение их к активному участию в нем.

***Ключевые слова**: творческие способности будущих учителей, педагогическое творчество, творческий процесс, педагогические ситуации.*

SUMMARY

Dubyaga S., Shevchenko J., Fefilova T. The development of future primary school teachers' creative abilities during their studies in universities.

The central way of developmental education is creation of optimal conditions for the development of elementary school pupils' general education skills and their creativity. In this regard, prior for each teacher is challenge to identify pupils' desire for creative expression, and also create the necessary conditions for their further development. Nurturing creative individual out of pupils is impossible without a teacher's personal work, without search of the technology that fits his personality traits. Teaching creativity has two sides: the creation of the educational process' organizer – teacher and pupils creativity as a necessary condition for the teachers' improvement and the development of children's creative abilities. The teacher's educational creativity should be formed as a creative personality who involves creative thinking and the ability for creativity. The teacher's creative activity gives a positive result in case when it is based on two foundations: the development of students' creative activity at the universities and further creativity of the teacher in the school. Therefore, one of the objectives of future high school teachers' preparation is to develop their creativity, innovative thinking, abilities and skills to perform in the future educational process on the creative level. An important prerequisite for the formation of students' creative abilities and skills is the organization of the classroom and bringing them to actively participate in it. Systematic training of students in solving creative tasks and teaching situations allows them to form a commitment to creativity, completeness, depth, strength, awareness, systematic knowledge, creative ability, certain personality characteristics, the lack of barriers to creative teaching activities, the ability to objectively assess their level of preparedness for teaching skills. This article summarizes the theoretical foundations of future teachers' creative abilities, shows creative ways of creating individual students using organizational forms and methods of teaching students at the university.

***Key words**: future teachers' creativity, educational creativity, creative process, teaching situation.*

УДК 378.091.2:378.4(477)

О. Л. Дурманенко
Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки

ЕТАПИ МОНІТОРИНГУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розкривається сутність поняття педагогічного моніторингу та моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. Характеризується поетапність моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі як одна з особливостей його реалізації. Аналізуються три етапи моніторингу організації виховної роботи: підготовчий, практичний та аналітичний. Наголошується на цілісності моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, а відтак, на взаємозалежності визначених етапів.

***Ключові слова**: моніторинг, педагогічний моніторинг, моніторинг організації виховної роботи, етапи моніторингу організації виховної роботи, вищий навчальний заклад.*

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення зумовили модернізацію системи освіти України на принципах демократизації, гуманізації, диференціації, орієнтації на особистість. Проблема якості освіти, у тому числі й якості організації виховної роботи, є загальнодержавною, регіональною і локальною для кожного навчального закладу. Розв’язання цього питання зумовлює необхідність опрацювання та впровадження стратегії і тактики діяльності педагогічних колективів щодо забезпечення прогнозування якості виховної роботи; розробки проекту впровадження системи моніторингу її організації в навчальних закладах та передбачення в ньому мобілізації зусиль педагогів і вихованців на його реалізацію; визначення показників, критеріїв та методики оцінювання, спостереження, корекції, аналізу й узагальнення результатів, управління навчально-виховним процесом і підвищення рівня вихованості особистості.

Основою сучасного моніторингу слід вважати вимоги Національної доктрини розвитку освіти України щодо створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою, визнання освіти стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, зміцнення авторитету й конкурентноспроможності держави на міжнародній арені; вимоги державних документів і урядових актів щодо системи реформування, вдосконалення змісту, форм організації, високих технологій та освітніх послуг.

Засадами сучасних моніторингових досліджень у галузі освіти і виховання є точні масові педагогічні вимірювання, пов’язані з об’єктивним оцінюванням досягнутого учнями та студентами рівня вихованості й

навченості та встановленням його відповідності державним стандартам [4]. З огляду на це, проблема дослідження моніторингу організації виховної роботи у вищій школі в цілому й, зокрема, аналіз етапів його реалізації, є *актуальною, складною і своєчасною*.

Аналіз актуальних досліджень. Феномен моніторингу представляє інтерес з погляду його теоретичного аналізу, бо вивчається й використовується в межах різних сфер науково-практичної діяльності. Так, сьогодні моніторинг досліджується різними науками та використовується в різних сферах практичної діяльності. Загалом залишилося мало сфер діяльності, де тією чи іншою мірою не використовувався б моніторинг. Отже, різні галузі науки та виробництва поняття «моніторинг», відбиваючи специфіку об'єкта наукового дослідження, характеризуються спільною діагностично-контролювальною спрямованістю.

Аналіз педагогічної літератури дає змогу нам стверджувати, що моніторинг у педагогічній науці вчені розуміють як: систему збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про функціонування певної педагогічної системи, що уможливлює не тільки забезпечення безперервного стеження за її станом та змінами, але й дає змогу прогнозувати подальший розвиток цієї системи (О. Бєлкін, М. Бершадський, В. Гузєєв, С. Кузенкова, Д. Матрос, Н. Мельникова, Д. Полев та ін.); вимірювання й оцінювання результатів освіти, які дають змогу об'єктивно й достовірно проаналізувати перебіг педагогічного процесу та його результати (М. Грабарь, Г. Єльникова); систему контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння школярами освітнього матеріалу та коригування цього процесу (В. Кальней, С. Шишов); діагностику стану процесу освіти (О. Абдуліна, В. Андрєєв, Т. Стефановська та ін.); контроль якості навчального процесу (В. Міжеріков, З. Рябова та ін.); регулярне, спеціально організоване систематичне спостереження в динаміці, оцінювання та прогнозування стану навчального процесу з метою отримання необхідної інформації для його коригування й розвитку (Н. Байдацька, Г. Коджаспірова, Ю. Коджаспіров, Л. Куликова, О. Пульбере, О. Сергєєва та ін.).

Найбільш істотні дослідження з педагогічного моніторингу простежуються в працях А. Купріної, В. Антипової, Ю. Брановського, Є. Діканського, В. Вишнякової. За визначенням цих науковців, педагогічний моніторинг – це форма організації збору, зберігання, обробки й розповсюдження інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування її розвитку [5].

Ми підтримуємо думку А. Денисенко, яка наголошує, що такі поняття, як «освітній моніторинг» і «педагогічний моніторинг», які в науковій літературі часто ототожнюються або підміняються одне одним, слід розмежовувати. На думку вченої, освітній моніторинг проводиться стосовно процесів, що відбуваються в системі освіти; педагогічний стосується безпосередньо різних сторін педагогічного процесу, у тому числі й організації виховної роботи [3]. З огляду на це, можемо констатувати, що моніторинг організації виховної роботи слід розглядати в межах педагогічного моніторингу.

Під педагогічним моніторингом розуміємо інтегровану сукупність методів збору, аналізу, інтерпретації, репрезентації й упровадження інноваційних методик та технологій у навчально-виховний процес освітнього закладу на основі врахування потенціалу зовнішнього та внутрішнього соціально-педагогічного середовища. А також визначаємо наступні ознаки педагогічного моніторингу: систематичність спостережень, превентивний характер, установлення відповідності досліджуваного об’єкта певним нормам, стандартам, вимогам, неперервність, динамічна циклічність, реагування на певні зміни. Завдяки багатовекторному спрямуванню педагогічного моніторингу та еврестичності аналітичних процедур можна вирішувати проблеми узгодження функціонування всіх компонентів педагогічного процесу і значно підвищити їх ресурсний потенціал.

У процесі нашого дослідження виходимо з положення про те, що моніторинг організації виховної роботи – це процес, який полягає у: по-перше, визначенні рівня організації виховної роботи шляхом неперервного спостереження; по-друге, виявленні результатів організації виховної роботи (їх динаміки) й розробки коригуючої програми; по-третє, управлінні процесом організації виховної роботи та прогнозуванні розвитку об’єкта педагогічного моніторингу.

Таким чином, моніторинг організації виховної роботи вищого навчального закладу визначаємо як процес постійного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного спостереження та самоспостереження за станом, розвитком організації виховної роботи у вищому начальному закладі з метою оптимального вибору виховних цілей, завдань і засобів їх вирішення задля досягнення ефективного результату.

Метою статті є аналіз етапів здійснення моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи особливості моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі ми з’ясували,

що він реалізується поетапно. Підтримуючи думку А. Денисенко, виділяємо три взаємопов'язані та взаємозалежні етапи моніторингу організації виховної роботи: підготовчий, практичний та аналітичний [3].

На першому, підготовчому етапі, відбувається формулювання мети й аналіз напрямів моніторингу, чітке визначення завдань моніторингу, вивчення реальних обставин, у яких він буде здійснюватися, оцінка можливостей і моделювання кінцевих результатів; здійснюється відбір засобів моніторингу (визначення основних методів дослідження рівня організації виховної роботи, вибір процесуально-змістового інструментарію моніторингової діяльності; встановлення місця й часу; моделювання діяльності виконавців, визначається склад виконавців тощо).

У ході дослідження нами встановлено, що, здійснюючи моніторинг організації виховної роботи, мета має бути виражена операційно, тобто при формуванні мети завжди існує механізм (спосіб, технологія), що дає змогу перевірити відповідність результату поставленій меті. Так, метою моніторингу організації виховної роботи є відстеження ефективності застосовуваних педагогічних засобів задля чіткого функціонування всіх структурних компонентів організації виховного процесу у вищому навчальному закладі з метою особистісного зростання студентів і студентського колективу. Протягом усього навчального року створюється певна база даних з організації виховної роботи, яка збирається за блоками і класифікується за певною системою. Створення такої бази є необхідною умовою для аналізу організації виховної роботи, який, у свою чергу, може бути підставою для постановки нових цілей.

Основне завдання моніторингу організації виховної роботи полягає в тому, щоб сприяти самоаналізу, самооцінці її суб'єктами власної діяльності й діяльності, спільної з громадськістю [2, 7].

На цьому ж етапі конкретизується об'єкт і предмет моніторингу. Ми об'єктом моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі визначаємо: проектування та планування виховної роботи на основі визначеної мети, що являє собою розробку системи заходів, спрямованих на реалізацію мети, завдань національного виховання студентської молоді; зміст, методи, засоби й форми організації виховної роботи у вищому навчальному закладі; суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі організації виховної роботи, яка забезпечує створення сприятливого виховного середовища у вищому навчальному закладі; результативність організації виховної роботи як її якість. Тоді предметом моніторингу організації виховної роботи будуть виступати статистичні дані

про стан організації виховної роботи, компетентність суб'єктів організації виховної роботи, рівень вихованості студентів, а дослідницькими засобами – офіційні документи, дослідницькі матеріали, що містять ці статистичні дані про особливості організації виховної роботи у вищому навчальному закладі. А предметом моніторингу у вузькому педагогічному сенсі виступають змістові характеристики організації виховної роботи з формування у вихованців певних якостей, поглядів, переконань (вирішення конкретних виховних завдань).

На другому етапі відбувається практична реалізація моніторингової діяльності, встановлюються стосунки між виконавцями (зв'язки, взаємодії, ієрархія; створення ділової атмосфери, пошук спільних інтересів; узгодження, координація зусиль), а також здійснюється організація впливу на виконавців (призначення відповідального; визначення форм заохочення, покарання; надання консультацій, допомоги; здійснення контролю).

Методологічним підґрунтям практичного здійснення моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі, на наш погляд, має стати принцип синергетичного підходу, який в освіті характеризується такими ознаками: відкритістю освітнього процесу та змісту навчального матеріалу до інновацій, які можуть запропонувати не лише управлінці чи викладачі, але й студенти; творчим характером виховної роботи; переходом на продуктивну практичну діяльність; зміною суб'єкт-об'єктної взаємодії викладача і студента в процесі виховання на взаємини вільної співпраці заради розвитку пізнання та гармонізації суспільних відносин; акцентом на особистісному становленні кожного суб'єкта педагогічного процесу, розуміння того, що чим складнішою є соціальна стратифікація суспільства, тим більший потенціал його розвитку; дотриманням викладачами принципу індивідуального підходу зі спрямованістю навчально-виховної роботи на самоосвіту, самовиховання й самореалізацію; свободою студента і викладача від стереотипів та педагогічних догм і в організації, і у змісті виховного процесу; принциповою відсутністю верхньої межі професіоналізму як майбутніх спеціалістів, так і викладачів; розумінням перебільшення зростання можливостей впливу окремої особистості на процеси розвитку будь-якої соціальної системи ієрархічно вищого рівня; сприянням вищої освіти формуванню відповідальності майбутніх фахівців за долю суспільства [6, 77].

Таким чином, за умови синергетичного підходу можна забезпечити вироблення у суб'єктів виховної роботи механізмів самоорганізації як вміння знайти джерело самопізнання та самовдосконалення [1].

Практика переконливо доводить, що моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі спрямований не лише на

відстеження результатів діяльності її суб'єктів, але й на вплив на її функціонування. Вимога безперервності, цілісності й наступності процесів спостереження, діагностики, прогнозування й діяльності передбачає погляд на моніторинг як на цілісний процес, що динамічно розвивається і має кількісно-якісний характер. А тому третій, аналітичний етап передбачає оцінку результатів моніторингу, вміщує аналіз роботи за визначеними показниками. Такими показниками можуть виступати: ступінь виконання та якість; раціональність використання ресурсів (час, фінанси, кадри, матеріально-технічне забезпечення); уміння самоорганізовуватися; уміння взаємодіяти; вміння взяти на себе відповідальність; раціональна організація праці; взаємодопомога; творчість, ініціативність; позитивна динаміка рівня вихованості суб'єктів педагогічного процесу тощо [3].

Аналіз одержаної інформації про стан організації виховної роботи дає можливість з'ясувати її результативність на основі вивчення особливостей протікання та чинників, які мають на неї певний вплив, забезпечити зворотній зв'язок.

На цьому етапі найбільш конструктивно проявляються корекційна, прогностична та управлінська функції моніторингу, оскільки виявляються й фіксуються непрогнозовані, несподівані результати реалізації виховної роботи; визначаються заходи з усунення негативних моментів у її організації, а також розробляються механізми корекції поточних процесів в організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Завершальним етапом реалізації моніторингової діяльності є прийняття управлінських рішень, спрямованих на усунення небажаних наслідків для поліпшення якості організації виховної роботи, пошуку нових змісту, форм і методів її реалізації, що вимагає формування у суб'єктів виховної роботи моніторингової компетентності, підвищення їхньої професійної культури, педагогічної творчості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз педагогічної літератури й результатів експериментального дослідження дає підстави для твердження, що моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі спрямований на забезпечення наукового підходу в її організації та її високу результативність.

Результатом моніторингу організації виховної роботи є її належна якість, що виражається в стійких тенденціях особистісного зростання суб'єктів виховної роботи, у розвитку студентського самоврядування, педагогічного та студентського колективів.

Показником моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі є її відповідність певним стандартам, зразкам. У

нашому дослідженні таким стандартом є організація виховної роботи у вищому навчальному закладі з чітко визначеними метою (цілепокладання); складовими елементами, а саме: змістом, методами, засобами, формами, принципами, які взаємопов'язані між собою і взаємообумовлені; суб'єктами з різними типами відносин між ними; сприятливим середовищем, створеним суб'єктами; правлінням, що забезпечує інтеграцію всіх компонентів організації в цілісність.

Моніторинг організації виховної роботи у вищому навчальному закладі є складним процесом, що реалізується на трьох взаємозалежних етапах: підготовчому, практичному та аналітичному. Кожен із зазначених етапів передбачає використання системи різних методів і спрямований на реалізацію тієї чи іншої функції моніторингу, що забезпечується відповідно готовністю суб'єктів виховної роботи до моніторингової діяльності, їх професійною та моніторинговою компетентністю.

Подальшого наукового дослідження потребує аналіз змістово-процесуального інструментарію моніторингу організації виховної роботи, обґрунтування методик діагностування рівня моніторингу організації виховної роботи, визначення педагогічних умов моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдацька Н. М. Теоретичні основи процесу моніторингу в освітній системі / Н. М. Байдацька // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип. 13. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2005. – С. 148–151.
2. Барна М. Шкільний моніторинг як засіб якісних змін в освіті / М. Барна // Управління освітою. – 2001. – № 3. – С. 6–7.
3. Денисенко А. О. Сутність освітнього моніторингу виховної системи ВПНЗ : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука і соціальні проблеми суспільства: освіта, культура, духовність» (Харків, 20−21 травня 2008 р.) / А. О. Денисенко ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харьков : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди, 2008. – Ч. 2. – С. 220−221.
4. Указ Президента України № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті» від 17.04.2002року.
5. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2005 – 424 с.
6. Сиротинко Г. О. Шляхи оновлення освіти: науково-методичний аспект : інформ.-метод. зб. / Г. О. Сиротинко. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2003. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

Дурманенко О. Л. Этапы мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении.

В статье раскрывается сущность понятия педагогического мониторинга и мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении. Характеризуется поэтапность мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении как одна из особенностей его реализации.

Анализируются три этапа мониторинга организации воспитательной работы: подготовительный, практический и аналитический. Отмечается целостность мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении, и, соответсвенно, взаимозависимость определенных этапов.

***Ключевые слова**: мониторинг, педагогический мониторинг, мониторинг организации воспитательной работы, этапы мониторинга организации воспитательной работы, высшее учебное заведение.*

SUMMARY

Durmanenko O. Criteria and indicators for determining the level of educational work monitoring organization in higher educational institution.

The article describes the experimental aspects of the definition of monitoring level in the organization of educational work in higher educational institution. The author proposes a number of criteria on the basis of the structure in the organization of educational work in higher educational institution and monitoring requirements: motivational, cognitive, practical, effective, corrective and respectively their indicators. The indicators of motivation criterion in research of a monitoring level in organization of educational work are defined: the awareness by the subjects of the educational work of the need to conduct such monitoring as a means of optimization of educational work (deep, situational, superficial, unconscious); motivation monitoring (clearly defined, situational, missing); motivation of professional activity (internal, active; internal; passive foreign missing). The indicators of cognitive criteria are: ownership of the monitoring concepts (deeply conscious, reproductive, superficial, partial or non partial); mastering the methods of monitoring research (creative, reproductive, situational, dogmatic or missing); monitoring of knowledge (profound, reproductive, fragmentary, elementary).

The indicators of the practical criteria are the following: determination of the aim and objectives of monitoring (clear, situational, fragmentary, and superficial); implementing adequate specific purpose of monitoring methods (creative, reproductive, fragmentary and dogmatic; substantiation of conceptual and procedural aspects of the monitoring system, adequate, superficial, incomplete or missing); reporting (system-structured, structured superficial, primitive). The indicators of effective criteria are defined: the analysis of documents (plans, programs, reports, concepts) (statement of purpose, concreteness, executors, terms, principles, consistency, accounting of interests of the subjects of educational work; information on the execution of decisions, the content, forms and methods of organization of educational work)(system, sufficient surface, primitive); activity of subjects in educational work (participation in events, responsibility, initiative, creativity) (high, enough, low); the activities of students' bodies self-government (creativity, activity, social orientation) (creative, episodic, passive); personal growth of students (social values, objective self-esteem, creativity, motivation of the professional activity, communicative and organizational skills, ability to self-regulation and self-actualization) (high, enough, medium, and low levels in accordance with diagnostics). Indicators of corrective criteria are: changes in the planning system-grounded, well-reasoned, superficial, and missing); the modification of the contents of educational work (creative, reproductive, fragmented, missing); recommendations on the use of methods and forms of educational work (justified, reasonable, superficial, and lacking); modelling of the updated structure of organization of educational work (system-grounded, well-reasoned, schematic and missing).

***Key words:** monitoring, pedagogical monitoring, monitoring of the organization in educational work, the criterion, indicator of the criterion, the level of monitoring.*

УДК 378.011.3-051

О. М. Іваній
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРАВОВА ПІДГОТОВКА ЯК УМОВА ВИСОКОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ

У статті доведено необхідність здійснення підготовки майбутніх учителів у педагогічному вищому навчальному закладі як фахівців, які володіють правовою компетентністю. Учитель будь-якого фаху зі сформованою правовою компетентністю здатний на високому рівні організовувати власну професійну діяльність крізь призму норм права, будувати цілісну систему узагальнених знань правових теорій, цінностей, ідеалів, які розкривають правові аспекти педагогічної діяльності, надають можливість визначати адекватні моделі поведінки й приймати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях, керуватися в своїй професійній діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод інших осіб.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, майбутній учитель, правова підготовка, правова компетентність, професіоналізм, професійно-правова діяльність учителя, освітні правовідносини.*

Постановка проблеми. В умовах масштабної розбудови правової держави в сучасній Україні правова освіта набуває особливого значення для формування правової культури і правосвідомості особистості, її вмінь легальними засобами правомірно діяти в різноманітних життєвих ситуаціях. Тому правова підготовка вчителя стає обов’язковим складником його професійної компетентності, що дозволяє характеризувати педагога як успішного суб’єкта педагогічної діяльності, як менеджера освітніх послуг.

Аналіз практики викладання правових дисциплін у педагогічних вищих навчальних закладах показує, що дидактико-виховний потенціал для формування правової компетентності студентів, закладений у правових дисциплінах, використовується недостатньо. Ця проблема багато в чому зумовлена тим, що в процесі професійної підготовки недостатньо враховуються особливості правової підготовки в контексті підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів. У зв’язку з цим проблема підвищення рівня та якості правової підготовки майбутніх учителів повинна розглядатися як пріоритетна.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній і зарубіжній науці розроблено теоретичне підґрунтя для розв’язання зазначеної проблеми. Так, теоретичні й методичні засади компетентнісного підходу в системі вищої та загальної середньої освіти висвітлено в працях Н. Бібік, Дж. Вейлланта, І. Зимньої, І. Єрмакова, Н. Кузьміної, В. Лозової, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторського, В. Хутмахера та інших учених.

Професійна компетентність учителя інтегрує в собі комплекс професійних компетентностей: психологічну, методичну, предметну, інформаційну, дослідницьку, правову тощо. Порівняння підходів різних учених до трактування поняття «професійна компетентність учителя» (Л. Карпова [4], О. Козирєва [5], М. Лук'янова [8] та ін.) дало підстави для висновку, що, незалежно від особистого розуміння компонентного складу професійної компетентності, всі вчені до її складу включають правову компетентність. За твердженням І. Єрмакова [7], А. Хуторського [10], правова компетентність входить до складу ключових, універсальних компетентностей, пов'язаних зі здійсненням життєво важливих видів діяльності фахівця.

Формуванню правової компетентності особистості фахівця присвячено праці Дж. Вейлланта, М. Маркової, О. Панової. Проблемі формування правосвідомості й правової культури майбутніх учителів присвячено праці Г. Васяновича, М. Городинського, М. Подберезського, І. Романової, Г. Фірсова та інших учених. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що вузівська система правової підготовки майбутнього вчителя повинна бути співвіднесена з реаліями сучасних вимог щодо високого рівня професіоналізму вчителя, який передбачає і відповідну його правову освіту. Тому одним із завдань педагогічних університетів є підготовка вчителя, який володіє правовою компетентністю як важливою складовою професійної компетентності, що відбиває його професіоналізм. В інтересах формування правової компетентності майбутнього вчителя необхідно мати систему правових навчальних курсів, які б супроводжували навчання студентів протягом усього періоду їх підготовки в педагогічному вищому навчальному закладі, виконували б базову функцію при розкритті спеціальних правових тем у дисциплінах професійної підготовки.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу педагогічних можливостей правової підготовки в підвищенні професіоналізму майбутніх учителів та обґрунтуванні правової компетентності вчителя як необхідної умови його готовності виконувати професійні функції й досягати високих результатів у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури дало можливість з'ясувати сутність поняття «правова компетентність учителя», що трансформується в напрямі інтегрування з такими поняттями й категоріями, як: «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність», «професійно-правова діяльність учителя». Правову компетентність учителя розглядаємо як складову професійної

компетентності вчителя та таку, що має діалектичний характер і охоплює всі сфери професійно-педагогічної діяльності особистості. З нашої точки зору, правова компетентність учителя є «складним інтегративним утворенням у цілісній структурі особистості педагога, що включає загальноправові й професійно-педагогічні знання, уміння та професійні якості, необхідні для здійснення правового виховання учнів і організації власної професійної діяльності в межах правового поля» [2, 6].

Розглядаючи компетентнісний підхід до формування вчителя-професіонала на основі аналізу основних категорій компетентнісної парадигми, представленої в концепції професіоналізму [1], [3], ми дійшли висновку, що компетенція (знання, що забезпечують основні функції вчителя) – це узагальнена характеристика професіоналізму педагога, яка не залежить від його особистісних якостей, а компетентність є персоніфікованою компетенцією – «людина в професії» [1, 7]. Наявність компетентності визначає можливість і здатність здійснювати професійну діяльність, а присвоєння кваліфікації дає на це право. Отже, кваліфікація вчителя в ідеалі означає і компетенцію, і компетентність. Компетенція представляє собою об’єктивну, а компетентність – суб’єктивну форму професіоналізму [2, 7].

Широкий зв’язок професійних і правових дисциплін підтверджує думку про те, що викладання права на 4-му курсі навчання студентів не надасть бажаного результату. Щоб ефективно управляти процесом правової підготовки майбутніх учителів, необхідно створювати й розвивати в педагогічному університеті систему правового навчання та виховання студентів протягом усього періоду їх навчання. Ця пропозиція засновується на тому, що отримання правових знань студентами допоможе майбутнім фахівцям уже з перших днів свого працевлаштування виконувати професійні дії у відповідності з правовими нормами. При цьому доцільним є наявність певного співвідношення професійних і правових дисциплін у підготовці студентів. Ця проблема поставлена самим життям, практикою, які вимагають від молодих фахівців як високого професіоналізму, так і правової підготовки, загально-гуманітарного світогляду, відповідної культури.

З цією метою нами розроблено науково-методичний комплекс. Так, на першому етапі навчання для розвитку мотивації майбутніх учителів щодо набуття правової компетентності, підвищення їхнього інтересу до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, посилення уваги студентів до правових питань уже на І курсі під час лекції «Педагогічна професія і сучасність» студентам надається цільова установка на оволодіння

вчительською професією в цілому та необхідності й значущості набуття правової компетентності зокрема, на усвідомлення соціальної ролі вчителя у правовій освіті й правовому вихованні молодого покоління на сучасному складному етапі розвитку країни. На практичні заняття, кураторські години пропонується запрошувати досвідчених педагогів, працівників дитячих кімнат міліції та інших правоохоронних органів, які пояснюватимуть майбутнім учителям їхню роль у процесі соціалізації й захисту учнів, доводитимуть необхідність оволодіння майбутнім учителем правовою компетентністю для ефективної організації власної діяльності.

Окрім цього, з 1-го по 5-й курси навчання студентів, вважаємо доцільним доповнити зміст навчальних дисциплін психолого-педагогічного та соціально-гуманітарного циклів питаннями професійно-правового характеру та провести вдосконалення змісту педагогічних практик з його спрямуванням на організацію студентами-практикантами вивчення нормативно-правових документів, що регламентують діяльність школи та проведення заходів із правового навчання і правового виховання учнів (див. табл. 1).

Таблиця 1

Змістове забезпечення формування правової компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення загально-гуманітарних дисциплін та проходження педагогічної практики

Курс навчання	Дисципліни, педагогічні практики	Доповнення змісту питаннями правового характеру
I	1. Історія України 2. Історія української культури	1. Конституції в історії України 2. Феномен української правової культури
II	1. Педагогіка 2. Філософія	1. Кваліфікація, педагогічна культура, педагогічна правосвідомість 2. Мораль, етика, естетика і право
III	1. Історія педагогіки 2. Основи педагогічної творчості 3. Методика виховної роботи 4. Економіка	1. Ідеї права, свободи, демократизації, гуманізму в педагогічній думці 2. Професійна компетентність учителя, управління розвитком особистості 3. Зміст морального і правового виховання особистості 4. Держава, право і бізнес
IV	1. Порівняльна педагогіка 2. Культурологія 3. Політологія 4. Соціологія	1. Право на освіту, ідеї Болонського процесу 2. Правова культура, культурні цінності 3. Політичне життя та правовідносини 4. Громадянські права та механізми їх захисту

III	Педагогічна практика	
	Навчальна (безвідривна) практика в школі	Вивчення нормативно-правових документів, що регламентують діяльність школи, їх контент-аналіз
IV	Виробнича (педагогічна) практика в школі	Те саме, що на III курсі навчання та розробка й проведення заходів правового характеру
V	Виробнича (переддипломна) практика в школі	Те саме, що на III і IV курсах навчання та розробка й реалізація правових проектів

Правова компетентність студентів формується на базі вивчення дисциплін «Основи конституційного права України» (2-й курс навчання), «Правознавство» (4-й курс навчання), а також посилюється запровадженням на 5-му курсі навчання авторського модульного спецкурсу «Правова культура і компетентність учителя», в ході проведення якого (5 модулів, 54 год.) вирішуються такі завдання.

Модуль I. Педагогічна деонтологія (Поняття і основні елементи. Дискретність професійної поведінки вчителя: моральні і правові виміри. Основи теорії правової культури. Правова компетентність учителя).

Модуль II. Правові основи професійно-педагогічної діяльності (Основи теорії права. Міжнародне освітнє право. Освітнє право України: система, структура, елементи. Загальний розподіл компетенцій і повноважень у сфері освіти).

Модуль III. Правовідносини в загальноосвітніх закладах (Теорія правових відносин: структура, система законних інтересів в освітній сфері. Суб'єкти освітніх правових відносин. Вчитель як суб'єкт шкільних правових відносин, особливості правового статусу вчителя).

Модуль IV. Організаційні основи (механізми) реалізації правових компетенцій вчителя (Основи теорії управління: сутність, концепція реалізації на шкільному рівні. Співуправління і самоврядування в школі, локальна нормотворчість. Технології правової освіти і правового виховання учнів у процесі професійної діяльності (проективні, мікровикладання, інтерактивні тощо). Правові колізії, конфлікти і способи їх вирішення).

Модуль V. Методичні основи правової самоосвіти вчителя (Методика прогнозування, планування, контролю та діагностики правової освіти учнів у процесі професійної діяльності вчителя. Інформаційне забезпечення правової самоосвіти вчителя (офіційні видання, комп'ютерні пошукові довідково-правові системи).

У процесі вивчення правових дисциплін застосовуються: метод створення ситуацій, тренінги, бесіди, дискусії, диспути, конференції,

рефлексивні методи. Особливе місце займають різноманітні дидактичні ігри (ділові, рольові, імітаційні), які дають можливість найбільшою мірою відтворити реальні соціально-правові ситуації, явища й процеси.

Таким чином, правова підготовка майбутніх учителів не вичерпується формальними юридичними знаннями. Вона орієнтована на:

– формування гуманітарного світогляду (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці, інтеріоризація загальнолюдських цінностей тощо);

– правове інформування студентів;

– формування переконань у значущості законів і правозастосувальної практики, особистих обов'язків, особистої відповідальності за прийняті рішення і власні вчинки;

– розвиток стереотипів правомірної поведінки;

– засвоєння принципів і особливостей правовідносин у суспільстві;

– формування готовності активно приймати участь в охороні правопорядку й протидіяти правопорушенням.

При цьому правові знання й практичні вміння – це взаємопов'язані сторони одного і того самого процесу, який сприяє активізації правової й громадянської позиції студента. Такому висновку сприяє правова за своїм характером і суспільно значуща за результатами систематична діяльність. Специфіка її полягає в активній і адекватній взаємодії студента з правовим педагогічним середовищем, у ході якої студент виступає як суб'єкт, що впливає на вдосконалення правових відносин.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що високий професіоналізм майбутнього вчителя передбачає необхідність його правової підготовки, яка, в свою чергу, вимагає активізації творчого потенціалу педагогічної громадськості. Процес формування правової компетентності майбутнього вчителя потребує включення особистості в систему постійного розширення професійних відносин, що формують цілісну систему узагальнених знань правових теорій, цінностей, ідеалів, які розкривають правові аспекти педагогічної діяльності, надають можливість визначати адекватні моделі поведінки й ухвалювати рішення в типових і нестандартних правових ситуаціях, керуватися в своїй професійній діяльності принципами законності, поваги до прав і свобод інших осіб. Це орієнтує на становлення правової «Я-концепції» вчителя-професіонала.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з вивченням питань удосконалення правової компетентності майбутніх учителів в аспекті врахування їхнього майбутнього фаху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова Е. И. Компетентностной подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.

2. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету : автор. дис. … канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.

3. Калицкий Э. М. Современная концепция профессионализма / Э. М. Калицкий, Н. Г. Гончарик // Адукацыя и выхавание. – 2002. – № 10. – С. 15–19.

4. Карпова Л. Г. Складники професіоналізму вчителя / Л. Г. Карпова // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків : Стиль Іздат, 2006. – С. 46–53.

5. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия // О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании : науч.-информ. журн. – 2004. – № 2. – С. 48–51.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін. ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

7. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. автор. колективу і наук. редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – 336 с.

8. Лукьянова М. И. Профессиональная компетентность педагога: теоретический анализ понятия / М. И. Лукьянова // Упр. ДОУ : науч.-практ. журн. – 2007. – № 1. – С. 15–21.

9. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – № 8. – 2009. – С. 3–9.

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

РЕЗЮМЕ

Иваний О. М. Правовая подготовка как условие высокого профессионализма учителей.

Содержание статьи доказывает необходимость осуществления подготовки будущих учителей в педагогическом высшем учебном заведении как специалистов, владеющих правовой компетентностью. Учитель любой специальности со сформированной правовой компетентностью способен на высоком уровне организовывать собственную профессиональную деятельность через призму норм права, строить целостную систему обобщенных знаний правовых теорий, ценностей, идеалов, которые раскрывают правовые аспекты педагогической деятельности, предоставляют возможность определять адекватные модели поведения и принимать решения в типовых и нестандартных правовых ситуациях, руководствоваться в своей профессиональной деятельности принципами законности, уважения прав и свобод других лиц.

Ключевые слова: *компетентностный подход, будущий учитель, правовая подготовка, правовая компетентность, профессионализм, профессионально-правовая деятельность учителя, образовательные правоотношения.*

SUMMARY

Ivaniy O. Legal training as the condition of high by professional teacher.

In a large-scale development of the rule of law in modern Ukrainian legal education is of particular importance for the formation of legal culture and legal consciousness of personality, her skills to legitimate legal means to act in different situations. Therefore, the legal training of teachers is a necessary component of their professional competence, allows the characterization of the teacher as the subject of a successful teaching activities and as a manager of educational services.

The professional competence of the teacher integrates a range of professional competencies: psychological, methodological, substantive, informational, research, legal and others. A comparison of different approaches to the interpretation of the notion of scientists' professional competence of the teacher (L. Karpova, O. Kozireva, M. Lukyanova and others) are gave rise to the conclusion that, regardless of the personal understanding of component membership of professional competence, all the scientists in its composition include legal competence.

The article analyzes the pedagogical possibilities of legal training in enhancing professionalism of future teachers and presented the legal competence of the teacher as a necessary condition for his willingness to perform professional functions and achieve high performance in professional activities.

Considering the competence-based approach to the formation of teachers – based on professional analysis of the main categories of competence paradigm presented in the concept of professionalism, we came to the conclusion that the competence (knowledge, providing the basic functions of a teacher) is a generalized characteristic of professionalism of the teacher, that is independent of his personal qualities and competence is personified competence – «the man in the profession». The presence of competence determines the ability and capacity to carry out professional activities, and the qualification to do so by law. So, teacher's qualification, ideally, means and competence. Competence is an objective form of professionalism.

The legal competence of students formed on the basis of the study of the subjects «Foundations of Constitutional Law of Ukraine» (2nd year of study), «Law» (4th year of study), and also increased the administration of 5-year student learning copyright modular special course «Legal Culture and teacher's competence» which includes 5 modules, 54 hours.

The process of forming a legal competence of future teachers requires the inclusion of the individual in the continuous expansion of the professional relationship, forming a complete system of generalized knowledge of legal theories, values, and ideals that reveal the legal aspects of educational activities, provide the ability to identify appropriate behaviors and make decisions in standard and non-standard legal situations, be guided in their professional principles by the rule of law, respect for the rights and freedoms of others. It focuses on the formation of the legal «self-concept» professional teacher.

Key words: *competence approach, future teacher, legal training, legal competence, professionalism, professional and legal teacher's activities, educational relationships.*

УДК 378.147:33(07)

О. В. Мартиненко, Г. І. Ковтун
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ТА ЕКОНОМІКИ

У статті проаналізовано основні підходи до трактування понять компетентність, професійна компетентність, педагогічна компетентність та розглянуто визначені у психолого-педагогічній літературі рівні їх сформованості; досліджено педагогічну компетентність як основний фактор формування інтелектуального і духовного потенціалу країни відповідно до державної політики в галузі освіти та подано основні моделі побудови педагогічного процесу в системі освіти; розглянуто систему компетентностей на різних рівнях змісту освіти. Авторами запропоновано систему компетентностей в галузі педагогічної освіти з урахуванням особливостей підготовки вчителя математики та економіки.

Ключові слова: *освіта, компетентнісний підхід, професійна компетентність, педагогічна компетентність, зміст освіти, рівні освіти.*

Постановка проблеми. Фінансова економічна криза початку XXI століття призвела до необхідності змін у загальносвітових соціально-економічних, політичних і соціокультурних процесах, що визначають розвиток людства на сучасному етапі. Суспільство потребує швидких системних змін, зумовлених глобалізацією економіки, необхідністю розв’язання економічних проблем, розвитком інформаційних і комп’ютерних технологій, демократизацією суспільного життя в більшості країн світу.

Визначну роль у цих перетвореннях відіграє освіта, оскільки саме вона має безпосередній та найбільший вплив на особистість і суспільство в цілому. Через освіту, як соціальний інститут, проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, фахівця й громадянина. Важко переоцінити роль освіти, зокрема, вчителя у формуванні інтелектуального та духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки, збереженні та примноженні культурної спадщини країни.

Якісна підготовка вчителя в педагогічному університеті є однією з нагальних потреб сьогодення; його професійне становлення здійснюється на основі компетентнісного підходу як одного з важливих концептуальних принципів, що визначає сучасну методологію оновлення змісту освіти.

Професійно-педагогічна компетентність учителя є складною багаторівневою стійкою структурою, що визначається сукупністю теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей.

На сьогодні проблема формування педагогічної компетентності, як однієї з професійних компетентностей, потребує подальших досліджень.

Це обумовлено станом і необхідністю розбудови національної моделі освіти та потребами суспільства, оновленням її змісту.

Аналіз актуальних досліджень. Становлення компетентісного підходу в освіті пройшло декілька етапів у своєму розвитку. Перший етап (1960–1970 рр.) пов'язаний із введенням у науковий обіг поняття «комунікативної компетентності» (Д. Хаймс), дослідженням різних видів компетентності та створенням передумов для розмежування понять «компетентність» і «компетенція». На другому етапі (1970–1990 рр.) відбувається безпосереднє розмежування й упровадження в теорію та практику навчання понять «компетентність» і «компетенція», вводиться поняття «соціальної компетенції». Третій етап (1990 р.) характеризується тим, що поняття «компетентність» стає об'єктом спеціального наукового дослідження. У документах ЮНЕСКО окреслюється коло ключових компетенцій, що мають стати обов'язковим результатом освіти. У педагогіці ця категорія розглядається як похідний компонент «загальнокультурної компетентності» (Н. Розов, Є. В. Бондаревська); «рівень освіченості фахівця» (Б. С. Гершунський, А. Д. Щекатунова); системне явище, що включає знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості фахівця, які забезпечують виконання ним своїх професійних обов'язків (Т. Г. Браже, Н. І. Запрудський) [4].

Наукові школи по-різному трактують поняття компетентності. У дослідженнях європейської системи освіти вчені визначають компетентність як спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби, як комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [6, 14]. В. С. Безрукова вважає, що компетентність – це володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, думки, оцінки [6, 46]. І. А. Зимня розглядає компетентність як інтелектуально й особистісно обумовлений досвід соціально-професійної діяльності людини, що засновується на знаннях [7].

В. І. Маслов під компетентністю розуміє готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів [13]. В. Г. Афанасьєв вважає, що компетентність – це сукупність функцій прав і обов'язків спеціаліста [1], а І. Лєбєдєв акцентує увагу на здатності людини діяти в ситуації невизначеності, здатності працювати в команді та навчатися [11].

Відповідно до педагогічної енциклопедії, поняття «компетентність» містить у собі, крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як

ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [15, 237].

Деякі дослідники вважають, що суттєвою характеристикою компетентності є здатність ухвалювати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань.

Отже, в сучасній педагогічній науці існують різні неоднозначні трактування щодо змісту поняття «компетентність», його уточнення потребує подальших наукових досліджень.

Мета статті – обґрунтувати доцільність упровадження компетентнісного підходу в професійній підготовці вчителів математики та економіки в педагогічному вищому навчальному закладі й описати запропоновану систему компетентностей на різних рівнях змісту педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Головним стимулом щодо впровадження компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасних роботодавців більшості країн зазвичай задовольняє рівень технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте серед недоліків сучасної освіти вони визначають невпевненість випускників під час рішень і брак досвіду в застосуванні набутих теоретичних знань. Необхідно зауважити, що роботодавця цікавить не сам об’єм знань випускника, а вміння, здатність і готовність упроваджувати їх у власній професійній діяльності.

Професійна компетентність майбутнього фахівця формується на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей і життєвого досвіду, що зумовлює його готовність до виконання професійних обов’язків та забезпечує високий рівень самоорганізації. Зміст цього поняття обумовлюється різними факторами, зокрема, рівнем розвитку науки, техніки, економіки, освіти; процесами, що відбуваються в суспільстві; суспільним замовленням.

У теоретичних дослідженнях професійної компетентності існують різні трактування цього поняття. У науковій літературі його визначають як:

– рівень освіченості фахівця, професійна підготовленість і здатність особистості виконувати завдання, що ставить перед нею повсякденна діяльність [10];

– наявність відповідної освіти, широкої загальної та професійної ерудиції, постійне підвищення науково-професійної підготовки [12];

– потенційна готовність вирішувати фахові завдання зі знанням справи [16];

– складова особистісного потенціалу, у якому виділяють загальні та спеціально-професійні знання й уміння, які зумовлюють здатність успішно виконувати конкретну професійну діяльність (С. Б. Єлканов);

– психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, здатність і вміння людини виконувати певні трудові функції (А. К. Макарова);

– ціннісні орієнтації спеціаліста, мотиви його діяльності, загальна культура, стиль взаємодії з оточуючими, усвідомлення світу навколо себе й себе у світі, здатність до самовдосконалення та саморозвитку (Т. Г. Браже, І. Зязюн, В. Радул) [5; 16; 18];

– інтегральна оцінка ділових і особистісних якостей фахівця, що характеризує рівень знань, умінь, досвід, достатній для здійснення мети певного виду діяльності, а також його моральні якості (С. Я. Батишев) [2];

– система умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня (Г. М. Курдюмов).

Багато наукових праць з тематики дослідження належить російським ученим (Н. В. Кузьміній, Л. А. Петровській, Л. Н. Мітіній, В. В. Шапкіну, М. С. Розову). Так, В. В. Шапкін вважає, що основними компонентами кваліфікованого робітника є компетенції: спеціальна, соціальна, індивідуальна [19]. О. М. Іванова розрізняє такі види професійної компетентності, як спеціальна або діяльнісна, соціальна, особистісна індивідуальна [9].

Формуванню поняття професійної компетентності присвячені наукові праці українських учених. Так, зокрема, К. О. Кірей пропонує визначати структуру професійної компетентності як сукупність таких ключових компетенцій: предметно-практична, інформаційна, управлінська, навчально-пізнавальна, нормативно-правова, комунікативна, креативна [8].

Підсумовуючи основні підходи до розуміння понять «компетентність» та «професійна компетентність», можна стверджувати, що професійна компетентність – це професійно-статусні можливості щодо здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності; вона характеризує інтегрованість людини в професійну діяльність, професійне спрямування її світогляду та наявність відповідних ціннісних орієнтацій.

Інакше кажучи, професійна компетентність трактується як інтегральна характеристика особистості, що визначає здатність фахівця вирішувати професійні проблеми та професійні завдання, які виникають у

реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. у наукових колах була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Фахівці США, незважаючи на розбіжності в підходах, виділяють три основні компоненти в компетентнісній освіті – формування знань, умінь і цінностей особистості.

На сьогодні дослідники різних країн виокремлюють три підходи (три моделі), на основі яких відбувається аналіз і розбудова освітнього процесу в системі освіти, зокрема й вищої педагогічної [17].

1. Підхід з погляду змісту: головним є обсяг знань, що визначається Державними стандартом вищої освіти та навчальним планом відповідно до кожної навчальної дисципліни певного року навчання й освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки.

2. Підхід з погляду процесу навчання: основним є структурування навчального процесу, перелік і послідовність вивчення навчальних дисциплін, використання різних форм і методів навчання, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

3. Підхід з погляду результатів визначається набуттям набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими мають володіти майбутні фахівці відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки в педагогічному вузі.

Досвід країн, які реалізують компетентнісний підхід до змісту освіти протягом останніх років, свідчить про наявність спільних тенденцій щодо спроб розробки певної системи компетентностей на різних рівнях змісту.

Таку систему складають:

– надпредметні (міжпредметні) компетентності, їх часто називають ключовими або базовими;

– загальнопредметні компетентності – їх набуває студент під час вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни протягом усіх років навчання у вищому навчальному закладі;

– спеціальнопредметні – ті, що їх набуває студент під час вивчення спеціальних фахових дисциплін протягом конкретного навчального семестру або відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня підготовки [17].

Реалізація даної системи компетентностей у галузі педагогічної освіти, на наше переконання, має свої особливості, що обумовлюються її метою, завданнями та змістом.

Наприклад, якщо розглядати підготовку вчителя математики зі спеціалізацією основи економіки в педагогічному університеті, то надпредметні компетентності, зокрема, можуть бути визначені як:

– здатність до творчого мислення;

– розуміння свого місця та ролі в соціальному середовищі;

– набуття дослідницьких навичок і власного досвіду, вміння вести наукову дискусію, аргументовано доводити свою точку зору;

– володіння сучасними інформаційними технологіями;

– орієнтування своєї поведінки в професійному становленні на соціальні й індивідуальні цінності.

Загальнопредметні компетентності можна визначити як здатність майбутнього фахівця:

– розпізнавати й виокремлювати математичні ідеї та поняття;

– аналізувати математичні та економічні процеси, адекватно їх оцінювати;

– знати загальні основи економічного розвитку, закономірності становлення та функціонування економічної системи, діалектику взаємозв'язку її структурних елементів;

– застосовувати спеціальний понятійний апарат математики й економіки під час дослідження процесів реального життя;

– розуміти психолого-педагогічні особливості розвитку дітей шкільного віку та специфіку побудови навчального процесу;

– використовувати інформаційні технології в навчально-пізнавальному процесі;

– підвищувати рівень математичної, економічної та інформаційної культури майбутнього педагога.

До спеціальнопредметних компетентностей можна віднести такі:

1) компетентність у розумінні психолого-педагогічних особливостей навчального процесу:

– будувати навчальний процес на уроках відповідно до вікових особливостей та індивідуальних здібностей учнів, рівня їхньої загальної підготовки й розвитку;

– формувати позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, активності й самостійності учнів;

– застосовувати методи проблемного навчання;

– розуміти особливості проведення дослідницьких практичних і самостійних робіт;

– дотримуватись у процесі навчання принципу системності, систематичності й послідовності для формування в учнів міцних знань;

– уміти застосовувати на практиці різні форми й методи навчання під час вивчення математики та економіки;

– використовувати міжпредметні зв'язки в навчальному процесі.

2) математична компетентність:

– знати основні математичні положення розділів математики;

– володіти основними математичними методами;

– застосовувати методи математичного моделювання до аналізу явищ і процесів реального життя, зокрема, економічних;

– використовувати математичний апарат у процесі розв'язування прикладних задач, зокрема, й економічних.

3) економічна компетентність:

– знати сутність економічних категорій і законів;

– уміти застосовувати економічні знання до аналізу конкретних ситуацій;

– розуміти механізм дії економічних законів і механізм їх використання в господарській діяльності.

4) інформаційна компетентність:

– володіти основами сучасних інформаційно-комунікативних технологій;

– застосовувати спеціальне програмне забезпечення при вивченні фахових дисциплін та розв'язуванні задач з математики та економіки.

Усі зазначені компетентності взаємообумовлені й взаємопов'язані, володіння ними визначає рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя математики та економіки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Незважаючи на значну увагу психологів і педагогів різних країн до проблеми компетентнісного підходу в освіті, вона є до кінця не вирішеною і дотепер. Актуальними залишаються такі напрями подальших досліджень з означеної проблеми:

– удосконалення змісту понять професійної компетентності, педагогічної компетентності;

– дослідження педагогічної компетентності як одного з основних факторів формування інтелектуального й духовного потенціалу країни відповідно до державної політики в галузі освіти;

– аналіз професійної компетентності і, зокрема, педагогічної, як засобу підвищення рівня професійної діяльності фахівців у різних галузях;

– розробка системи компетентностей у галузі педагогічної освіти з урахуванням її особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев.– М. : Изд-во политической литературы, 1981. – 432 с.

2. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования / С. Я. Батышев Т. 2. – М. : РАОАПО, 1998. – 440 с.

3. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогіка : учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999 – 344 с.

4. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Вип. 99. – Т. 112. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во МДУ ім. П. Могили, 2009. – С. 88–95.

5. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89–94.

6. Дубчак О. Психологічні умови формування «гнучкої» особистості // Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра : матеріали доповідей та повідомлень науково-практичної конференції / О. Дубчак, В. Покладова, Н. Стефаненко – К., 2004. – С. 20–21.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа комптентностного подхода в образовании. Авторская версія / И. А. Зимняя – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, – 2004. – 42 с.

8. Кірей К. О. Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедіа : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Катерина Олександрівна Кірей ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.

9. Внеклассная работа – как средство повышения компетентности учащихся : монография / Ковалева С. Г., Иванова О. М., Баталева Н. Ю., Стрелецкая Е. В., Крылов В. В. / Санкт-Петербург, 2011.

10. Компетентності та компетенції: до визначення понять в українському педагогічному контексті // Відкритий урок. Розробки, технології, досвід. – 2004. – № 17–18. – С. 13–17.

11. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

12. Лотова И. П. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности работников социальных служб / И. П. Лотова. – М. : Союз, 1999. – 127 с.

13. Маслов В. І. Концептуальні засади розробки орієнтовних стандартів змісту компетентності фахівців [Електронний ресурс] / В. І. Маслов // Освітологічний дискурс. – 2010. – № 2. – Режим доступу :
http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_2/11mvizkf.pdf.

14. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення / О. Овчарук // Управління освітою. – 2004. – № 2. – С. 6–9.

15. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

16. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.

17. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

18. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.

19. Шапкин В .В. Философия реформирования содержания начального профессионального образования / В. В. Шапкин // Реформирование содержания начального профессионального образования : материалы международной конференции. – СПб. : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 1999. – С. 132.

РЕЗЮМЕ

Мартыненко Е. В. , Ковтун Г. И. Формирование педагогической компетентности учителя математики и экономики.

В статье проанализированы сущность и основные подходы к трактовке понятий компетентности, профессиональной компетентности, педагогической компетентности и уровни их формирования, которые определены в психолого-педагогической литературе; исследована педагогическая компетентность как основной фактор формирования интеллектуального и духовного потенциала страны в соответствии с государственной политикой в сфере образования и представлены основные модели построения педагогического процесса в системе образования. Авторами предложена система компетентностей в педагогическом образовании с учетом особенностей подготовки учителя математики и экономики.

Ключевые слова: *образование, компетентностный подход, профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, содержание образования, уровни образования.*

SUMMARY

Martynenko L., Kovtun G. Formation of pedagogical competence teachers of mathematics and economics.

The effective teacher training at pedagogical university is one of the pressing demands of the present time; the teachers' professional development is based on the competency approach as one of the fundamental principles which defines modern methodology of the content of educational renewal.

The teacher's professional and pedagogical competence is a compound stable multilevel structure which is determined by a complex of theoretical knowledge, practical skills, experience and personal qualities. The contents of professional competence is determined by various factors: namely the level of science, technology, economy, education; the processes which are in progress in society; the social demands.

The experience of countries which use competence approach to curriculum in recent years testifies to existence of common tendencies in regards to the attempts of developing a certain system of competences at different levels of curriculum. Such a system includes general or basic competences, general subject and special subject competences. The realization of the given system of competences in the area of pedagogical education has its peculiarities which are determined by the aim, the objectives and the content of education.

While training a mathematics teacher with qualification in economics at pedagogical university general competences may be defined as the creative thinking ability, the realization of one's place and role in the social environment; acquiring research skills and gaining experience; the ability to conduct a scientific discussion, reasonably prove one's point of view; knowledge of modern information technologies.

General-subject competences can be defined as a future professional's ability to identify and distinguish mathematical ideas and notions; to analyze mathematical and economic processes, to assess them adequately; to know the fundamentals of economic development, the rules of becoming and functioning of economic system, dialectics of its structural elements relations.

The following competences can be referred to as special subject competences: the ability to understand psychological and pedagogical peculiarities of educational process; mathematical, economic, informational competences.

All of the competences mentioned above are interdependent and interconnected. The level of development of future economics and mathematics teacher is determined by the level of the competences formation.

Key words: *competence, education, competence approach, professional competence, pedagogical competence, content of education, level of education.*

УДК 37.091.12.011.3:17.022.1

К. М. Павицька
Інститут проблем виховання НАПН України

СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Стаття присвячена проблемі виховання у майбутніх учителів поваги до дитини. Привертається увага до окремих психолого-педагогічних аспектів формування даної якості у студентів, теоретично обґрунтовується ціннісне ставлення до дитини як важливої умови вияву поваги до особистості дитини у взаєминах вихователя та вихованців, проаналізовано різні погляди науковців щодо поняття «Я-концепції» як психологічного механізму особистості майбутніх учителів, який впливає на їх взаємини з учнями. Окрім того, розглянуто сутність пізнавальної, ціннісно-смислової та поведінкової сфери особистості майбутніх учителів у контексті досліджуваної тематики; наголошується на необхідності формування у студентської молоді альтруїзму та рефлексії.

Ключові слова*: виховання, моральні якості, повага до дитини, ціннісне ставлення, студенти, особливості юнацького віку, «Я-концепція», педагогічний університет.*

Постановка проблеми. Студентська молодь – значний прошарок нашого суспільства, його соціально-економічний і духовний потенціал, майбутня українська інтелігенція. Вік юності – особливий, складний та найбільш чутливий до різних перетворень у сучасному динамічному соціумі, який ставить перед майбутніми професіоналами низку моральних завдань і вимог. Тому процес виховання студентів повинен відображати нові освітні пріоритети й цінності, зокрема бути спрямованим на формування гуманної сутності особистості студентської молоді.

Особливо це стосується студентів – майбутніх учителів, адже в наш час в Україні вже сформувалися певні державні й суспільні вимоги до особистості сучасного вчителя. Нині педагогові мають бути притаманні такі риси, як демократизм, гуманізм, розуміння учня й повага до його особистості, толерантність і відкритість у спілкуванні тощо. Усе це варто неодмінно враховувати у виховному процесі вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній літературі до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Мороз, О. Савченко, В. Семиченко, О. Сердюк, С. Сисоєва, І. Надольний та ін. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших учених, проблема морального виховання майбутніх учителів залишається актуальною та невідкладною.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, **мета нашої статті** полягає у висвітленні психолого-педагогічних аспектів формування в майбутніх учителів поваги до дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах вищої освіти процес професійного становлення, морально-етичний розвиток особистості студентів-майбутніх учителів, формування у них гуманістичних якостей, а відтак, і поваги до учнів, позначений певними особливостями та закономірностями, соціально-психологічними, віковими й індивідуальними передумовами.

Дослідження, присвячені визначенню та характеристиці вікових особливостей юнацького віку (Б. Ананьєв, І. Бех, Д. Ельконін, Г. Костюк та ін.), засвідчують, що основною соціальною детермінантою, що визначає морально-духовне зростання молодої людини, є її діяльність. Професійно-пізнавальна діяльність є провідною для молоді, яка навчається у ВНЗ. Саме вона має бути джерелом розвитку морально досконалої особистості.

Студентський вік, за Б. Ананьєвим, є сенситивним періодом для основних соціогенних потенцій людини. Під час навчання у вузі за сприятливих умов у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки, зокрема мислення, пізнавальних інтересів, потреб тощо.

Розвиток соціальних і морально-естетичних потреб особистості студента є важливою умовою моральної регуляції його поведінки, адже саме вони створюють найбільш сприятливі суб’єктивні умови для розвитку духовної сфери молоді.

У студентські роки відбувається розширення загальних і формування спеціальних знань (про форми та методи реалізації професійної діяльності), адже студенти приходять до навчального закладу вже з достатнім потенціалом знань. Крім того, вони паралельно набувають нових професійних умінь і алгоритмів відповідних дій та вчинків, а не просто здатність діяти за вже засвоєними правилами. З часом відбувається поглиблення професійних інтересів, що часто призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості [7, 197]. Змінюються й ціннісні орієнтації.

Набутий життєвий досвід, самостійні міркування і дії, здобуті знання дають змогу інакше, адекватніше оцінити себе і свої якості, а також формувати своє ставлення до оточуючих, формувати світогляд, етичні та естетичні погляди. Саме в цей час важливо наблизити студента до моделі сучасного гуманного вчителя, для якого головною цінністю має бути дитина.

У структурі поваги до дитини знання про її цінність мають формувати відповідне ставлення до учня й виявлятися в чуйності, дбайливості, доброзичливості, турботі, співпереживанні та співчутті, довірі, визнанні прав, потреб, особливостей і здібностей особистості дитини тощо.

На нашу думку, у процесі виховання у студентів поваги до дитини, їм необхідно оволодіти певною системою знань, а саме: знаннями норм загальнолюдської моралі та професійної етики, психолого-педагогічними знаннями тощо, що дало б змогу гуманізувати навчально-виховний процес.

Формування переконань у студентів у необхідності шанобливого ставлення до учнів, протистояння приниження їх гідності тощо має відбуватися на основі засвоєння низки важливих морально-етичних норм, понять і правил поведінки. Сутність переконання не лише в усвідомленні людиною світоглядних і моральних понять, але й особистої готовності діяти у відповідності з цими правилами й поняттями. Студентський період життя є сприятливим для такого розвитку, адже основним новоутворенням юнацького віку є формування світогляду та моральних переконань, підвищені вимоги до моральної оцінки вчинків людей. Саме пізнавальна сфера має забезпечити усвідомлення власної ролі студента у майбутній навчально-виховній взаємодії з учнями та в суспільстві загалом.

Юність – це пора самоаналізу й самооцінок. Важливою стороною в майбутній професійній діяльності студентів виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення власних особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації в педагогічній взаємодії. Тут у нагоді стають такі новоутворення юнацького віку, як самооцінка та прагнення до самовиховання. Педагог повинен вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань, відповідно до об’єктивно-чинних морально-духовних цінностей суспільства, з урахуванням власної індивідуальності [2, 85].

Якщо оцінювати особливості почуттів студента, треба зважати на те, що «… юнацький вік характеризується більшою (порівняно з підлітковим віком) диференційованістю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищенням самоконтролю і саморегуляції. Юнацькі настрої більш стійкі та усвідомлені…» [5, 58]. Дослідник також

стверджує, що в цей період життя людини засвоєння певної системи моральних норм і принципів перетворюється на складну гаму моральних почуттів. Юнаки стають особливо чуттєвими до «внутрішніх», психологічних проблем. Суттєвим, на нашу думку, при цьому є необхідність формування в майбутніх учителів пріоритету гуманістичних цінностей, відкритості до сприйняття думок і поведінки інших людей тощо.

Індивідуального підходу потребують ті студенти, які мають низький енергетичний потенціал, у яких слабко розвинені потреби у спілкуванні, дружбі, низький рівень розвитку вольових якостей.

Важливим у вихованні поваги до дитини є формування у студентів альтруїстичних емоцій. Альтруїзм – напрям поведінки й діяльності людини, який ставить інтереси іншої людини або загальне благо вище особистих інтересів. Як правило, використовується для визначення властивості приносити свою вигоду в жертву, заради загального блага. На думку І. Беха, альтруїзм як широка сфера добродійності й серцевина моральності особистості може починатися з незначної послуги і поширюватися на суттєву допомогу іншій людині часто всупереч власним потребам та інтересам [3, 101]. Альтруїстичні емоції – переживання, які виникають на основі потреби в допомозі, підтримці інших людей: бажання приносити людям радість, почуття занепокоєння долею іншої людини, турбота про неї. Важливо, коли такі емоції підкріплюються щирістю суб’єкта та набувають спонтанності (самодовільності). Саме такі емоції здатні спонукати особистість до гуманних дій і вчинків.

Важливу роль у процесі формування особистості студентів та, зокрема, у вихованні в них поваги до дитини відіграє ціннісно-смислова сфера майбутніх учителів.

На передній план у юнацькому віці висувається довільна мотивація, яка виявляється в умінні керувати свідомою метою, власними намірами. Відбувається раціоналізація діяльності. Окрім того, починають також домінувати й мотиви особистої користі, егоїстичних інтересів, з’являється мрійливість. «Егоїстичні мотиви діяльності можуть домінувати у свідомості студентської молоді, – стверджує А. Донцов. – Особливо така небезпечна тенденція, як показує практика, найбільш за все поширена серед студентів науково-природничого, економічного та технологічного профілю. Однобокий, обмежений інтелектуальний розвиток особистості … формує інтелектуально обмежений тип мислення і духовну байдужість» [4, 139].

На нашу думку, у процесі виховання в майбутніх учителів поваги до дитини важливим є формування в них такого психологічного механізму, як

співпереживання, адже воно передбачає чуйне ставлення до дитини, схвалення, дієву підтримку, доброчинність. І. Бех підкреслює, що «За особистісно розвивального спілкування, в якому реалізуються суб'єкт-суб'єктні стосунки між дорослим і дитиною, потрібно поставити себе на місце іншого. Це головний компонент процесу співпереживання, розвинена форма якого має дві пізнавальні складові: уміння виокремити та назвати емоції, що їх переживають інші люди, і прийняти іншу думку. Емоційний компонент – це здатність до душевного відгуку. Систематично повторюване співпереживання перетворюється на моральні властивості, що стають рушійними силами поведінки та діяльності особистості» [1, 130].

Серед рис, які позитивно впливають на формування поваги в особистості студента, є впевненість у власних силах, домінування емоцій радості, відсутність конформізму, чуттєвість до протиріч, бажання фантазувати та планувати, почуття гумору тощо, які, у свою чергу, сприяють формуванню творчого підходу до взаємин з дітьми.

Актуальним у цей віковий період є вплив колективу на особистість студентів, адже саме колектив сприяє активності молоді, зацікавленості в навчанні, формує навички спілкування, що є необхідною передумовою виховання у них поваги до іншого.

Діяльність є платформою, на якій розгортаються певні відносини, передумовою та чинником їх виникнення. Основна функція відносин – виховна. Моральне формування особистості значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким морально-етичні правила і норми засвоюються людиною активно в процесі діяльності та спілкування з іншими людьми. Такою діяльністю для студентів є навчально-пізнавальна діяльність ВНЗ. Одна із функцій діяльності полягає в тому, що в ній набувається досвід ставлення особистості до світу, до інших людей, до самої себе. У своєму дослідженні ми усвідомлювали, що моральна якість особистості є багато разів повторюване й у результаті цього закріплене в системі звичної моральної свідомості, звичних дій людини, ставлення, яке є об'єктивним, тобто формується на основі ціннісного відношення до дитини.

Отже, досвід діяння (у тому числі й морально-етичного) як індивідуальний психологічний здобуток студента не може бути явищем спонтанним, а пов'язаний із організацією, перебігом, розвитком професійно-навчальної та виховної діяльності студентської молоді.

У студентському віці завершується становлення одного з найважливіших особистісних утворень – «Я-концепції» як ядра особистості

студента, зокрема формування її соціально-професійного аспекту [7]. «Я-концепція» є тим психологічним механізмом, який створює певні лінії поведінки особистості, виступає відносно стійкою та усвідомленою людиною системою, на основі якої вона будує свої ставлення до себе та інших людей.

І. Кон під «Я-концепцією», або образом «Я», розуміє відношення особистості до самої себе, яке включає три компонента: пізнавальний (знання про себе, уявлення про свої якості), емоційний (оцінка цих якостей і пов'язані з цим почуття, наприклад самоповага) та поведінковий (практичне відношення до себе) [5, 66].

О. Мороз, О. Падалка, В. Юрченко вважають, що «Я-концепція» майбутнього фахівця – складна динамічна система уявлень студента про себе та як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: «Образ-Я», «Ставлення-Я», «Вчинок-Я» [7, 187].

В. Юрченко, досліджуючи «Я-концепцію» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя, стверджує, що студенти з позитивною «Я-концепцією» відрізняються високою самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків власної навчально-професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії, низьким рівнем особистісної й реактивної тривожності. Студенти з негативною «Я-концепцією» характеризуються когнітивною простотою й недостатньою розрізненістю елементів «Образу-Я», заниженою самооцінкою педагогічних здібностей і результатів навчально-професійної діяльності, «комплексом неповноцінності», низьким рівнем самоповаги, почуттям тривожності та незахищеності [8, 32].

Таким чином, «Я-концепція» має безпосередній вплив на формування взаємин майбутніх учителів та учнів і є таким психологічним механізмом, своєрідним ядром особистості студентів, через який можливе регулювання та корекція їх поведінки та діяльності.

Висновки. Наприкінці варто зазначити, що в сучасному вихованні студентської молоді пріоритетного значення набуває моральний аспект, мета якого й полягає у формуванні відповідних якостей особистості, зокрема такої професійно необхідної для майбутніх учителів, як повага до дитини. Лише чітко усвідомлюючи особливості й закономірності психологічного розвитку особистості студента можливо побудувати відповідну систему ефективних виховних впливів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2. : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.

3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.

4. Донцов А. В. Формування моральних механізмів поведінки студентської молоді : монографія / А. В. Донцов. – Харків : «Шлях», 2000. – 228 с.

5. Кон И. С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 175 с.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

7. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. пос. / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : НПУ, 2003.

8. Юрченко В. І. «Я-концепція» як показник особистісного зростання майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Психологія : зб. наук. праць. – Випуск 4(7). – К. : НПУ, 1999. – С. 31–35.

РЕЗЮМЕ

Павицкая Е. Н. Специфика воспитания уважения к ребенку у студенческой молодежи.

Статья посвящена проблеме воспитания у будущих учителей уважения к ребенку. Привлекается внимание к отдельным психолого-педагогическим аспектам формирования данного качества у студентов, теоретически обосновывается ценностное отношение к ребенку как важное условие проявления уважения к личности ребенка в отношениях воспитателя и воспитанников, проанализированы различные взгляды ученых относительно понятия «Я-концепции» как психологического механизма личности будущих учителей, который влияет на взаимоотношения с учениками. Кроме того, рассмотрена сущность познавательной, ценностно-смысловой и поведенческой сферы личности будущих учителей в контексте исследуемой тематики; отмечается необходимость формирования у студенческой молодежи альтруизма и рефлексии.

***Ключевые слова**: воспитание, моральные качества, уважение к ребенку, ценностное отношение, студенты, особенности юношеского возраста, «Я-концепция», педагогический университет.*

SUMMARY

Pavytska K. The specifics of upbringing of respect for child in students.

The results of research devoted to the problem of moral and ethical upbringing of student youth of pedagogical universities, including the upbringing of respect for the child in future teachers are presented in the article. It is underlined that in the present education of students the moral dimension takes primary importance, the purpose of which is to form the relevant qualities of personality, especially such meaningful and professionally necessary for future teachers as respect for the child. The attention is paid to some of psychological and pedagogical aspects of formation of this quality in students. The article presents a theoretical justification of value attitude to a child as an important condition of display of respect to personality of a child in relationship between the teacher and the pupils. It is recognized that respect for a child as a moral quality of personality is repeated many times and as a result is fixed in the system of moral consciousness. It is a habitual action, attitude that is objective

and is based on value relation of teachers to children. The application of active approach to education is important in the process of upbringing respect for a child, because according to this application the moral and ethical rules and regulations absorbed by person actively in the activity like studing and communication with other people.

The different views on the notion of «self-concept» as a psychological mechanism of personality, which affects relationships with other people, especially with the pupils are analyzed. Besides, the peculiarities and tumors of youthful age are revealed; it is considered the essence of cognitive, value-meaningful and behavioral spheres of future teachers' personality in the context of the investigated topic that makes the article actual on the current stage of education development. Author pays attention to the need of development of altruism, reflection and other humanistic qualities of students' personality. Relevant in the upbringing of future teachers the respect for a child is the formation of such psychological mechanism as empathy, because it involves sensitivity to a child, approval, effective support and charity. It is stressed that only a clear understanding of peculiarities and laws of psychological development of students' personality is possible to construct an appropriate system of effective educational influences.

***Key words**: upbringing, moral qualities, respect for the child, value attitude, students, peculiarities of youth age, «Self-concept», pedagogical university.*

УДК 371.134:51

О. В. Панішева
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ПОТЕНЦІАЛ РІЗНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В КЛАСАХ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Автор представляє власний досвід використання можливостей різних видів діяльності майбутніх учителів математики з формування їхньої готовності до роботи з гуманітаріями. Висвітлюється потенціал навчальної, позааудиторної, репродуктивної та творчої самостійної роботи студента, дослідницької діяльності, а також педагогічної практики. Наводиться перелік знань, які автор уважає найбільш важливими з позицій формування готовності до роботи в гуманітарному класі й тих навчальних дисциплін, у межах яких студент може набути ці знання. Наголошується на формуванні особистісних якостей студентів під час різних видів діяльності. Підкреслюється необхідність взаємодії студентів і викладачів на засадах гуманізму.

***Ключові слова**: профільна школа, підготовка вчителя математики, готовність до роботи в гуманітарному класі, навчальна діяльність, самостійна й дослідницька робота, позааудиторна робота студентів, педагогічна практика.*

Постановка проблеми. Класи гуманітарного профілю є одними з найпоширеніших у сучасній старшій школі. Забезпечення належного рівня математичної підготовки молодого покоління має відбуватися незалежно від профілю класу, у якому навчається учень, бо математика відіграє важливу роль у розвитку особистості школяра. Разом з тим, як свідчать результати проведеного нами опитування вчителів математики, які

працюють з гуманітаріями, педагоги відчувають значні труднощі, пов'язані з домінуванням правої півкулі в цієї категорії учнів, що зумовлює специфіку викладання їм предмета. Тому майбутніх педагогів потрібно цілеспрямовано готувати до врахування психолого-педагогічних особливостей учнів-гуманітаріїв при викладанні математики, зокрема: образно-емоційної пам'яті, добре розвиненої уяви, багатих асоціацій, схильності до творчості тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему професійної підготовки вчителя математики у ВНЗ розглянуто в працях К. Гнєзділової, В. Іванової, Л. Михайленко, Г. Михаліна, В. Моторіної, Л. Радзіховської, С. Ракова, О. Тумашевої, О. Чашечникової та ін. Причому вчені розглядали як загальні аспекти підготовки студентів, так і підготовку до окремих видів діяльності. Існує незначна кількість праць, у яких дослідники звертають увагу на підготовку майбутніх учителів до роботи в умовах профільної школи. Серед них доробки, у яких висвітлено загальні аспекти підготовки вчителя до роботи в умовах профільної школи (Н. Алік, І. Ареф'єв, І. Чечель), підготовки до профільного навчання вчителів фізики (М. Пайкуш), хімії (Є. Аршанський), фізичної культури (Т. Ротерс). Формування готовності майбутніх учителів математики до роботи в умовах профільного навчання взагалі й у класах гуманітарного профілю зокрема не було предметом спеціального дослідження науковців.

Для осмислення природи будь-якої діяльності важливою є постановка її мети. Цілі та зміст формування готовності вчителя математики до роботи в гуманітарному класі значною мірою визначаються метою та сутністю профільного навчання, завданнями вивчення математики в гуманітарному класі, особливостями викладання предмета гуманітаріям.

Особливості вивчення предмета в класах гуманітарного профілю відображено в програмі. Мета вивчення математики учнями гуманітарних класів формулюється таким чином: «Забезпечити засвоєння учнями системи математичних знань і вмінь, що є складовими загальної культури людини і необхідні для вивчення інших шкільних предметів, сформулювати уявлення про ідеї і методи математики, її роль у пізнанні й перетворенні дійсності… Вивчення математики учнями-гуманітаріями має сприяти усвідомленню ними місця і функцій математики в системі наукових знань, давати уявлення про її прикладні можливості в різних галузях людської діяльності» [1, 15].

У програмі також наголошено на ролі вивчення математики в розвитку мислення учнів: абстрактного й логічного, алгоритмічного;

указано на необхідність установлення зв'язків з профільними навчальними предметами, посилення прикладних аспектів; використанні конкретних прикладів, наочних ілюстрацій, життєвого досвіду учнів; на необхідності широкого використання у вивченні предмета відомостей з історії науки, ознайомленні з боротьбою ідей, долями математичних відкриттів та їх авторів тощо.

З цього випливає необхідність набуття студентом загальнокультурних та історично-математичних знань, умінь встановлювати міжпредметні зв'язки, указувати прикладну спрямованість матеріалу, що вивчається, тощо.

Мета статті – висвітлити можливості різних видів діяльності студентів, а саме: навчальної діяльності (аудиторної й самостійної роботи), позааудиторної діяльності, дослідницької роботи, педагогічної практики в реалізації тих цілей, які окреслено вище.

Виклад основного матеріалу. Найважливішою діяльністю студента є навчальна. Під час навчання, яке здійснюється під керівництвом викладача, останній має змогу керувати й процесом засвоєння знань, і процесом формування готовності студента до окремих видів діяльності. Саме тому ми розглядаємо навчальну діяльність студента як найважливішу з погляду нашого дослідження.

У процесі навчання відбувається оволодіння знаннями, формування необхідних студентові вмінь, формується його ставлення до роботи в гуманітарному класі, стимулюється творчість. Та найбільше нас цікавлять можливості навчальної роботи зі студентами для формування потрібних їм особистісних якостей. Особистість майбутнього вчителя формується завдяки різним чинникам, зокрема на її формування впливає й професійно спрямована діяльність викладачів вищої школи. І викладач має в цьому плані великий потенціал.

Будь-який педагогічний процес, зокрема й процес формування готовності до роботи з гуманітаріями, є взаємодією особистостей. Основним засобом впливу педагога стає він сам як особистість, а не тільки як спеціаліст, який володіє необхідними знаннями та вміннями [4]. Перш за все, викладач вищого навчального закладу подає приклад високоморальної особистості, приклад для наслідування. Педагог завжди повинен пам'ятати давні істини: талановитий студент починається з талановитого педагога; неможливо навчити тому, чого в тебе немає; неможливо виховати досконалу людину на основі власних недоліків.

Взаємодія студента й викладача на засадах гуманізму створює умови для розкриття особистості студента. За підтримки викладача студент може

скласти й поступово реалізовувати план професійного зростання. Крім того, моральні якості особистості майбутнього вчителя формуються завдяки правильно організованій діяльності з освоєння навчальних дисциплін.

У процесі навчальної діяльності студент набуває певних знань і вмінь. Щоб максимально співвіднести зміст навчання майбутніх учителів математиків зі змістом діяльності педагога в гуманітарному класі, перш за все, потрібно визначити, які саме знання вважати професійно значущими з точки зору нашого дослідження. Поряд зі спеціальними, психолого-педагогічними й методичними знаннями, визначеними традиційною програмою підготовки майбутніх учителів математики, тут ми вважаємо за необхідне конкретизувати та доповнити деякі з них, перелічити саме ті знання, про які не йдеться в програмі жодного з уже існуючих традиційних курсів. До них ми відносимо такі: нормативно-правове забезпечення профільного навчання, Концепція профільного навчання, мета вивчення математики в гуманітарному класі, психофізіологічні особливості учнів-гуманітаріїв, діагностика психофізіологічних особливостей учнів, стратегії викладання математики, які ґрунтуються на домінуванні правої або лівої півкулі головного мозку школярів, загальнокультурні знання. Назвемо цей перелік знань професійно спрямованим навчальним матеріалом. Ці знання можуть бути органічним доповненням змісту таких навчальних предметів, як «Педагогіка», «Психологія», «Елементарна математика та методика її викладання». Важливо також, що ці знання мають бути не лише засвоєні студентами в статичному вигляді. З ними студенти мають працювати, творчо їх реалізовувати.

Педагогічний потенціал з реалізації поставлених цілей та формування готовності студента до роботи в профільному класі мають майже всі навчальні предмети, якими оволодівають майбутні вчителі математики в процесі професійної підготовки. Але найбільший цей потенціал, на нашу думку, – у фахових (математичних) та психолого-педагогічних дисциплін. Отже, формування готовності майбутніх учителів математики до роботи з гуманітаріями відбуватиметься в основному під час вивчення дисциплін «Педагогіка», «Психологія», «Загальна алгебра», «Аналітична геометрія», «Дискретна математика», «Математичний аналіз», «Теорія ймовірностей та математична статистика», «Історія математики», «Елементарна математика та методика її викладання», «Інформатика та програмування».

Важливу роль у підготовці майбутнього вчителя математики відіграють дисципліни за вибором, спецкурси й спецсемінари, які

«розширюють і доповнюють базовий рівень підготовки студентів і мають сприяти ефективній адаптації студента у професійній діяльності» [2]. Особливої актуальності набуває інтеграція предметних галузей (педагогіка, психологія, методика викладання) у межах розробленого нами спецкурсу.

Ще більший потенціал у цьому плані, з погляду нашого дослідження, має позааудиторна робота. Тематика позааудиторних заходів не обмежена програмою й тому може значно варіюватися відповідно до поставленої мети. Так, є можливість проводити різноманітні позааудиторні заходи, у яких студенти вже на молодших курсах оволодівають історично-математичними знаннями, виховуються на прикладах з життя видатних математиків. Конкурси-огляди педагогічної майстерності, педагогічні КВК підсилюють інтерес студентів до проблеми викладання в гуманітарному класі, привчають майбутнього вчителя відшукувати нестандартні педагогічні розв’язання поставлених проблем.

У світлі нових вимог до організації навчальної діяльності студентів значна частина навчального часу відводиться на самостійну роботу майбутніх педагогів. Самостійна робота має великий потенціал у розвиткові когнітивного, мотиваційного та творчого компонентів готовності. Її можливості використовуємо з метою підвищення якості математичних та методичних знань. Як слушно зазначив А. Нівен, «математику неможливо вивчити, спостерігаючи, як це робить сусід» [3, 7].

Самостійне навчання студентів, на думку багатьох дослідників, дає змогу «забезпечити глибоке знання фактичного матеріалу, формувати вміння працювати з літературою, розвивати навички творчого самостійного вирішення завдань у майбутній професійній діяльності, підвищувати професійну підготовку, стає передумовою гуманістичної спрямованості розвитку» [5, 23]. Для найбільш ефективного вивчення матеріалу потрібно надати студентам умови для самостійного відкриття, бо частка особистого знання дорожча за тони пояснень [4, 225]. Тому використовуємо в навчанні значну кількість індивідуальних самостійних завдань, необхідність виконувати які стимулює студентів активно працювати в позааудиторний час: іти до бібліотеки, Інтернет-кафе тощо. Так закріплюються навички роботи з різними джерелами інформації й укладається база для творчої діяльності. Використовуємо не тільки індивідуальні, а й групові завдання для самостійної роботи (наприклад, створення стіннівок, проведення статистичного дослідження та оформлення звіту, написання сценаріїв уроків, огляд новинок педагогічної літератури).

Репродуктивна самостійна робота хоч і має велике значення у формуванні когнітивного компонента готовності, та її недостатньо для

виховання творчої особистості. «Творчість набуває розвитку на основі самостійності особистості і є вищим ступенем її розвитку» [7, 157]. Тому ми намагаємося сформувати в студентів не лише вміння працювати без сторонньої допомоги, а й здатність розв'язувати цілісні задачі, ухвалювати самостійні рішення. Самостійність неможлива без наявності власних думок, оцінок, суджень. З метою виховання самостійності в наданому вище розумінні вважаємо за необхідне широко застосовувати такі форми роботи, як дискусії, круглі столи, прес-конференції, ділові ігри та інші, які вимагають інтелектуальної активності та самостійності суджень.

Для формування готовності до роботи в гуманітарному класі використовуємо також можливості дослідницької роботи студентів. Так, нами розроблено практичні дослідні завдання для студентів, які різняться за складністю й самостійністю виконання та пропонуються на різних етапах професійної підготовки студента, починаючи з 1 курсу. Серед них, наприклад, такі:

– узагальнення й систематизація знань, отриманих з різних джерел;

– добір літератури за певною темою, складання анотацій або реферування цієї літератури;

– добір методик і методів діагностики психофізіологічних особливостей учнів (а також певних умінь, якостей тощо);

– установлення міжпредметних зв'язків (наприклад, диференційні рівняння як модель опису демографічних, фізичних, економічних, суспільно-політичних та інших процесів).

Результати виконання таких завдань студенти оформлюють у вигляді доповідей, рефератів, повідомлень, презентацій, оглядів, звітів. Вони можуть заслуховуватися на практичних, семінарських заняттях, КСР, а найкращі з них – під час студентських днів науки.

Зазнає певних змін і тематика курсових та дипломних робіт студентів. Перелік тем доповнюють теми, пов'язані з викладанням математики у профільній школі та в гуманітарному класі зокрема. Ці теми наведено в посібнику [6].

Найчастіше відсутність певних умінь, необхідних для роботи в гуманітарному класі, пояснюється відсутністю практики. Студент може навіть не знати, чи може він щось робити, якщо в нього ніколи не було спроб виконувати ту чи ту діяльність. Тому поширеною є думка, що «готовність до педагогічної діяльності ґрунтується на досвіді» [7, 227]. Найбільші можливості з набуття такого досвіду має педагогічна практика. Ми намагаємося, щоб під час пасивної практики студенти відвідували

заняття як у профільних, так і в гуманітарних класах з обов'язковим порівнянням методики вивчення тем у класах різного профілю. Відвідування уроків майстрів педагогічної справи доповнюємо переглядом відеофільмів, на яких представлено фрагменти уроків, проведених цими та іншими педагогами з однієї й тієї ж самої теми в класах різного профілю, після чого здійснюємо аналіз переглянутих фрагментів.

Традиційно активну педагогічну практику студент 4–5 курсу проходить на базі одного класу. Ми ж пропонуємо (якщо така можливість існує на базі практики) працювати у двох класах різного профілю, один з яких обов'язково гуманітарний. Більшість завдань педагогічної практики за такої організації має порівняльний характер, наприклад, програму педпрактики з психології доповнюємо завданнями вивчити особистість учня математичного й гуманітарного класу за певним планом і порівняти результати. І звичайно ж, усі прийоми й методи, якими студенти оволодівають на заняттях з методики вивчення математики, під час педагогічної практики студенти вчаться практично використовувати. Педагогічна практика демонструє рівень активності й ініціативності студентів, саме тут найбільше виявляється творчість майбутнього викладача математики.

Крім того, нами було встановлено контакти з керівниками методичних об'єднань учителів математики й отримано дозвіл для студентів відвідувати ті засідання, які присвячені розгляду проблем викладання предмета в гуманітарному класі. Це сприяло набуттю методичного досвіду студентів, що дозволило студентам уникнути певних проблем, які традиційно виникають при роботі з гуманітаріями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для реалізації основної мети – формування готовності студента до роботи в гуманітарному класі – використовуються можливості всіх видів діяльності студентів.

Напрям подальших досліджень – виявлення педагогічних умов, за яких формування готовності студентів до роботи в гуманітарному класі відбуватиметься ефективно, розробка відповідної педагогічної технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда М. Програма з математики для класів гуманітарного напряму, 10 – 11 класи / М. Бурда, Ю. Мальований // Математика в шк. – 2003. – № 6. – С. 14–16.

2. Грачева Н. Ю. Формирование теоретической и практической готовности будущего учителя к работе в школе в условиях профильного обучения: некоторые аспекты тьюторской модели подготовки студентов педагогических вузов [Електронный ресурс] / Наталья Грачева. – Режим доступа : http://lerner.edu3000.ru/gracheva.htm.

3. Лиман М. М. Школьникам о математике и математиках / М. М. Лиман. – М. : Просвещение, 1981 – 80 с.

4. Лосєва Н. М. Самовдосконалення викладача : навч.-метод. посіб. / Н. М. Лосєва. – Вид. 2-е, перероб. – Донецьк : ДонНУ, 2004. – 300 с.

5. Панасенко Е. Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі / Е. Панасенко // Рід. шк. – 2007. – № 5. – С. 22–24.

6. Панішева О. В. Методичні поради з формування готовності майбутніх учителів математики до роботи в класах гуманітарного профілю / О. В. Панішева. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 172 с.

7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

РЕЗЮМЕ

Панишева О. В. Потенциал разных видов деятельности студентов по формированию их готовности к работе в классах гуманитарного профиля.

Автор представляет собственный опыт использования возможностей разных видов деятельности будущих учителей математики для формирования их готовности к работе с гуманитариями. Рассматривается потенциал учебной и внеучебной деятельности студентов, репродуктивной и творческой самостоятельной работы, исследовательской деятельности, педагогической практики. Приводится перечень знаний, которые автор считает наиболее важными с позиций подготовки студентов к работе с учащимися гуманитарных классов, тех учебных дисциплин, в рамках которых возможно приобретение этих знаний. Сделан акцент на формировании личностных качеств студентов. Подчеркивается необходимость взаимодействия студентов и преподавателей на основе гуманистических принципов.

Ключевые слова: профильная школа, подготовка учителя математики, готовность к работе в гуманитарному классе, учебная деятельность, самостоятельная и исследовательская работа студентов, внеаудиторная работа, педагогическая практика.

SUMMARY

Panisheva O. Potential of different kinds of activity of students on the formation of their readiness for work in humanitarian classes.

The author represents her own experience of the use of future mathematics teachers' possibilities of different kinds of activity on formation of their readiness for work with humanists. The potential of educational and extra-curriculum activities of students, reproductive and creative independent work, research activity, teaching practice are considered. The list of knowledge which the author considers the most important from positions of preparation of students for work with pupils of the humanitarian classes, and those subjects in which students will probably acquire this knowledge. The emphasis on formation of personal qualities of students is made. Necessity of interaction of students and teachers on the basis of humanistic principles is underlined. Those changes, which have undergone themes of the course and degree works and the program of teaching are considered. The author correlates all the kinds of activity to the purposes of teaching mathematics to the pupils of humanitarian classes. It is offered to hold various competitions of pedagogical skills in out-of-class work. The author offers students such individual and collective tasks for which performance they need to use additional sources of knowledge for independent work, that allow to fix skills of work with different sources of the information and create base for creative activity. For development of abilities to find to solve complete problems, to make independent decisions in educational process such forms of work, as discussions, press conferences, business games are found. The author develops practical research tasks for students, that differ on level of complexity and independence of their

performance and are offered at different stages of vocational training of the student, from the first course. The majority of tasks of teaching practice have comparative character. During passive teaching practice students visit lessons in classes of a different profile orientation and compare a technique of a statement of the same topics. During active teaching practice students are offered to work simultaneously in classes of a different profile orientation. Students have possibility to visit sessions of methodical associations of mathematics teachers, devoted to consideration of problems of teaching of the discipline in a humanitarian class.

Key words: *profile school, training of the mathematics teacher, readiness for work in humanitarian classes, educational activity, independent and research work, out-of-class work, student teaching.*

УДК 378.147:[81-11:37.026]

И. И. Пахненко
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко

ФОРМИРОВАНИЕ У МАГИСТРАНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЦЕЛЕВЫХ УСТАНОВКАХ И СОДЕРЖАНИИ ВУЗОВСКИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КУРСОВ

В статье с позиций современной лингвометодической науки определен круг знаний магистрантов-филологов относительно целевых установок и содержания вузовских лингвистических курсов: о сути предметных компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, культуроведческой), о системе учебных дисциплин, входящих в программу профессиональной подготовки будущих учителей-русистов, о пакете нормативных документов, регламентирующих содержание подготовки словесников. Предложены задания, при выполнении которых у магистрантов формируется представление о целях и содержании языковедческих дисциплин в вузе. Описана система работы – последовательность введения знаний и выполнения заданий.

Ключевые слова: *лингводидактика высшей школы, цели вузовских лингвистических курсов, предметные компетенции, лингвистическая, языковая, коммуникативная, культуроведческая компетенции, содержание вузовских лингвистических дисциплин.*

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. Необходимой предпосылкой действенности и эффективности любой отрасли методики, в том числе и лингвометодики высшей школы, является правильное, точное, соответствующее современному этапу ее развития определение целей и содержания обучения. Знания этих лингводидактических понятий применительно к системе профессионального образования студентов-филологов входят в теоретико-методическую подготовку будущих преподавателей – слушателей магистратуры. Эта подготовка осуществляется в процессе изучения курса «Методика преподавания лингвистических дисциплин в высшей школе», теоретические основы которого заложены В. Ф. Дороз, Г. Г. Городиловой,

Т. А. Ладыженской, Л. М. Паламар, М. И. Пентилюк, Е. Н. Семеног, М. Б. Успенским, Н. М. Шанским и др.

Цель статьи состоит в описании процесса формирования у магистрантов-филологов представлений о целевых установках и содержании вузовских лингвистических курсов, входящих в систему профессиональной подготовки будущих учителей русского языка.

Изложение основного материала. Что должны знать магистранты? Прежде всего то, что в целостной системе профессионального лингвистического образования каждая из дисциплин, изучаемых на филологических факультетах вузов, имеет специфические цели, задачи, содержание и структуру и в то же время реализует связанные с формированием профессиональной лингводидактической компетентности будущего учителя-филолога общие целевые установки, которые в современной лингводидактике определяются через предметные компетенции. Здесь целесообразно обратиться к знаниям магистрантов о понятии «предметная компетенция», о разновидностях предметных компетенций. Из курса методики преподавания русского языка в общеобразовательной школе магистранты должны знать, что в лингвометодической науке под предметной компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку, сформированных в процессе преподавания лингвистической дисциплины, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе этих знаний, умений и навыков [8, 118], называются различные разновидности предметных компетенций, неоднозначно трактуется их содержание и структура.

Применительно к целевой направленности вузовских дисциплин языковедческого цикла в научной литературе [7] выделяют лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенции.

Лингвистическая (языковедческая) компетенция включает знания о природе языка, его происхождении и закономерностях исторического развития, знания разделов науки о языке, изучающих компоненты языковой системы, знания основных законов развития письма, классификаций языков, их типологий, знания лингвистической терминологии, основных вех и определяющих направлений, школ в истории лингвистики, сведения о выдающихся ученых-лингвистах; умения и навыки анализировать лингвистические факты, явления.

Языковая компетенция включает знания системы определенного языка (применительно к студентам-русистам – русского), знания различных точек зрения по тому или иному вопросу, исторических и этимологических справок о явлениях конкретного языка; владение

нормами литературного языка, умения и навыки лингвистического анализа единиц языка.

Коммуникативная (речевая) компетенция предполагает знания об употреблении единиц языка (звуков, слов, словосочетаний, предложений) в речи, речеведческие знания; владение умениями профессионально ориентированной речи – умениями речевого оформления процесса обучения школьников, в том числе и умениями конструировать коммуникативные ситуации так, чтобы порождать у школьников образовательную мотивацию; способность грамотно вести дискуссию, разрешать проблемные коммуникативные ситуации, возникающие в общении между участниками учебного процесса; строить высказывания разной стилевой принадлежности.

Говоря о целях преподавания русского языка в общеобразовательной школе, исследователи называют и культуроведческую компетенцию, которая «предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка. Формирование культуроведческой компетенции обеспечивает совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, единицах с национально-культурным компонентом значения» [5, 31]. Е. А. Быстрова называет умения, входящие в культуроведческую компетенцию: анализ единиц с национально-культурным компонентом значения и адекватное употребление национально-маркированных единиц языка, стереотипов речевого поведения. Данная трактовка культуроведческой компетенции применима и к вузовскому лингвистическому образованию.

Относительно общей целевой установки лингвистических курсов, преподаваемых в педагогическом вузе, ведущими являются лингвистическая и языковая компетенции (во взаимосвязи) с доминированием лингвистической компетенции. Однако, как справедливо отмечает М. Б. Успенский, «соотношение названных компетенций может варьироваться в различных лингвистических дисциплинах и даже в отдельных разделах курса современного русского языка» [7, 75].

При изучении лингвометодических и лингвистических курсов формируется и методическая компетенция будущих учителей-филологов, которую составляют теоретико-методические знания о процессе преподавания русского языка и профессионально-методические умения – умения организовывать учебный процесс в современной школе.

Далее магистранты должны осознать, что названные целевые установки реализуются в системе учебных дисциплин, составляющих содержание профессиональной лингвистической подготовки будущего учителя-русиста. Содержание профессионального образования, в том числе и лингвистического, состоит из двух частей – нормативной (обязательной) и элективной (по выбору). Нормативные дисциплины определяются Государственными образовательными стандартами. Соблюдение их названий и объема является обязательным для высшего учебного заведения. Элективная часть формируется конкретным вузом. Дисциплины по выбору вводятся в учебный план для углубленной подготовки специалистов, эффективного использования научно-методического потенциала высшего учебного заведения.

По методической установке изучаемые дисциплины подразделяются на пропедевтические и базовые. Пропедевтические подготавливают студента к изучению других предметов лингвистического цикла, базовые – составляют основу профессионального образования будущего учителя-русиста.

По своему содержанию все дисциплины делятся на теоретические и теоретико-практические. Целью теоретических дисциплин является обобщение, расширение, углубление и формирование системы знаний студентов. Теоретико-практические курсы ставят цель вооружить студентов определенной суммой знаний и сформировать на этой основе комплекс профессиональных умений и навыков.

С учетом предмета изучения лингвистические дисциплины распределяются по двум группам: дисциплины, изучающие строй языка, и дисциплины, предметом изучения которых является употребление языка. Дисциплины первой группы рассматривают языковые единицы и их взаимоотношения в пределах соответствующего яруса (уровня) языка, дисциплины второй группы – функционирование «разноуровневых» единиц в тексте.

По связи с понятиями «состояние языка» и «развитие языка» среди дисциплин лингвистического цикла выделяют дисциплины синхронического и диахронического характера. Первые изучают систему языка в определенную эпоху (период), вторые – в историческом развитии.

Лингвистические дисциплины формировались в рамках традиционно выделяемых научных парадигм: сравнительно-исторической, которая ориентирует внимание исследователей на «открытие законов, управлявших развитием родственных языков в прошлом» [2, 191];

системно-структурной, задача которой состоит в «познании языка как целостной функционирующей структуры, элементы и части которой соотнесены и связаны строгой системой лингвистических отношений» [2, 193–194]; и антропоцентрической, предполагающей «переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке» [4, 6].

Каждая учебная лингвистическая дисциплина имеет частные цели (задачи), которые, с одной стороны, конкретизируют общие целевые установки, а с другой – определяют содержание курса, состоящее из двух компонентов – знаниевого (знания) и деятельностного (умения и навыки).

В контексте рассматриваемых вопросов уместна, на наш взгляд, и информация о нормативных документах, регламентирующих содержание профессиональной подготовки будущих учителей-филологов, – образовательно-квалификационной характеристике (ОКХ) специалиста, образовательно-профессиональной программе (ОПП) подготовки специалиста, базовом учебном плане, типовых учебных программах, рабочих программах учебных дисциплин. Взаимосвязь названных документов можно представить следующим образом: государственный стандарт (ОКХ и ОПП) → базовый учебный план → типовые учебные программы → рабочие программы учебных дисциплин.

После краткой характеристики каждого документа делается вывод о том, что рабочую программу учебной дисциплины преподаватель составляет в рамках государственного стандарта. Однако нужно обратить внимание магистрантов на то, что преподавателю предоставляются широкие возможности самостоятельно определять содержание и структуру учебного курса с учетом установок кафедры и своих научных интересов и воззрений, что об этом речь идет в пояснительных записках ряда типовых учебных программ, современных и прошлых лет: «Программа определяет общую направленность преподавания и обязательный объем знаний студентов и не ставит целью детализацию содержания лекционного курса и практических занятий. *Кафедры педагогических институтов имеют возможность творчески работать с программой* (здесь и далее курсив наш – И. П.).

Порядок расположения тем лекционного курса является примерным. Курс начинается с изложения общих закономерностей возникновения, функционирования и развития языка, после чего изучаются отдельные стороны языковой системы. Вначале рассматривается материальная сторона единиц языка, а затем вопросы

лексикологии, словообразования и грамматики. *Допустимо и иное расположение тем* (программа по курсу «Введение в языкознание», составитель – профессор В. И. Кодухов [1, 1]); «Настоящая программа отличается от прежней тем, что в ней фонетические процессы праславянской эпохи предшествуют изложению фонетики старославянского языка. *Это сделано сознательно в целях* более четкого различения праславянских фонетических процессов и явлений старославянского языка. Подобное изложение ставит старославянские факты в общий ряд с древнерусскими, являющимися также продолжением и видоизменением праславянской фонетической системы.

Думается, что такое расположение материала более логично, хотя не отрицается и возможность вначале рассматривать собственно старославянские факты, а затем давать их исторический комментарий (программа по курсу «Старославянский язык», составитель – профессор Н. А. Кондрашов [6, 9–10]).

Формирование у магистрантов представлений о целевых установках и содержании вузовских лингвистических курсов продолжается в процессе практической работы при выполнении ряда заданий.

1. Проанализируйте содержание образовательно-профессиональной программы подготовки учителей-русистов (ОПП) и базовый учебный план по специальности 6.020303 Филология* Русский язык и зарубежная литература. Дополнительная специальность 6.020303 Филология* Язык и литература (английский или немецкий) и проследите соотношение этих двух нормативных документов.

2. На основе базового учебного плана по специальности 6.020303 Филология* Русский язык и зарубежная литература. Дополнительная специальность 6.020303 Филология* Язык и литература (английский или немецкий) составьте перечень дисциплин лингвистического цикла, которые входят в систему профессиональной подготовки будущих учителей-русистов. Систематизируйте их, заполнив следующую таблицу.

Таблица 1

Система учебных дисциплин лингвистического цикла в педагогическом вузе

Критерий классификации	Типология	Название дисциплины
1. Обязательность / элективность	а) б)	
2. Методическая установка	а) б)	
3. Содержание дисциплины		

4. Предмет изучения	а) б)	
5. Связь с понятиями «состояние языка» и «развитие языка»	а) б)	
6. Научная парадигма	а) б) а) б) в)	

3. Еще раз обратитесь к перечню дисциплин лингвистического цикла, входящих в систему профессиональной подготовки учителей-русистов, и определите, на формирование какой компетенции будущих филологов они направлены – лингвистической (языковедческой), языковой, коммуникативной (речевой), культуроведческой. При формировании нескольких компетенций укажите, какая из них преобладает.

4. Проанализируйте все упражнения раздела «Введение» (с. 5–11) в учебном пособии «Современный русский язык. Сборник упражнений» Т. Г. Юрчук, Н. П. Голубевой, А. К. Смерчко, О. А. Шестаковой (К., 1992) с точки зрения того, формированию какой компетенции они способствуют. Распределите их по соответствующим группам. Выделите упражнения синкретичного характера, направленные на формирование нескольких компетенций одновременно.

5. Познакомьтесь с вводной статьей «От автора» в учебных пособиях «Когнитивная лингвистика» (Минск, 2005) и «Введение в когнитивную лингвистику» (М., 2007) В. А. Масловой, а также с содержанием этих пособий и определите, формированию какой / каких компетенций способствует названная учебная дисциплина.

6. Говоря о целевых установках школьного курса русского языка, Е. А. Быстрова отмечает: «В настоящее время ведутся поиски путей отражения в целях обучения эстетической функции языка, выделяется стилистическая компетенция, которую составляют знания о стилистических возможностях языковых средств и закономерностях употребления их в речи, умения использовать эти знания для понимания чужих и продуцирования собственных высказываний различной стилистической окрашенности в различных ситуациях и сферах общения» [5, 30].

Подумайте, правомерно ли выделять этот тип компетенции в школьном и вузовском лингвистическом образовании. В рамках какой

компетенции формируются названные знания и умения при существующем подходе к определению целей лингвистического образования?

7. Пользуясь пояснительной запиской к типовой учебной программе вузовской дисциплины «Школьный курс русского языка и методика его преподавания» (К., 1992), предисловием к учебному пособию «Методика преподавания русского языка», вышедшего под редакцией профессора М. Т. Баранова (М., 1990), опираясь на свои знания по указанному курсу, назовите теоретико-методические знания и профессионально-методические умения, которые составляют содержание методической компетенции будущих учителей русского языка.

8. Опираясь на свои знания по «Школьному курсу русского языка и методике его преподавания», вспомните, как применительно к средней школе решается вопрос об общепредметных (общедидактических) целях обучения русскому языку. В случае затруднения обращайтесь к учебным пособиям «Методика преподавания русского языка» под редакцией профессора М. Т. Баранова (М., 1990), «Обучение русскому языку в школе» под редакцией профессора Е. А. Быстровой (М., 2004). Применимо ли такое понимание общепредметных целей к вузовскому лингвистическому образованию?

9. Познакомьтесь с имеющимися на соответствующей кафедре типовыми учебными программами по лингвистическим дисциплинам, проанализируйте содержание пояснительных записок к этим программам. Сделайте необходимые выписки.

Обратите внимание на то, что знания, которые должны усвоить обучающиеся, отражены в собственно программе и выражены они «опосредованно через наименование единиц, специфичных для данного учебного курса» [7, 76]. Приведите фрагмент любой программы, иллюстрирующий данное положение.

10. Познакомьтесь с рабочими программами всех учебных лингвистических курсов, разработанными преподавателями кафедры, магистрантами которой вы являетесь. Выпишите цели и задачи дисциплин, знания и умения, которыми должны овладеть студенты в процессе их изучения. Результаты выполнения задания оформите в виде таблицы.

Таблица 2

Содержание вузовских лингвистических курсов

Название дисциплины	Цели, задачи	Знания	Умения

11. Базовыми принципами представления языкового материала в содержании вузовских лингвистических дисциплин, описывающих особенности системы русского литературного языка, являются системность и функциональность. Эти принципы признаются основополагающими и при отборе знаний и умений учащихся для школьного лингвистического образования.

Опираясь на свои знания по «Школьному курсу русского языка и методике его преподавания», раскройте суть этих принципов. В случае затруднения обращайтесь к уже названным выше пособиям (см. задание № 8), вышедшим под редакцией профессора М. Т. Баранова (М., 1990, с. 63–66) и профессора Е. А. Быстровой (М., 2004, с. 71–72).

12. Познакомьтесь с фрагментом вступительной статьи к учебному пособию «Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография» Л. П. Крысина (М., 2009).

«В определенном смысле данное учебное пособие традиционно и вполне соответствует действующей программе для вузов по специальности «Русский язык». Однако в нем есть и отличия от других учебников и учебных пособий. В частности, автор сделал попытку несколько сократить разрыв, существующий между академической русистикой (наукой о русском языке) и уровнем современного филологического образования. С этой целью в пособие включены некоторые темы, давно и хорошо проработанные в академической науке, но пока не попадавшие в сферу высшего филологического образования» [3, 3].

Проанализировав предисловие к указанному пособию в полном объеме и содержание самого пособия, укажите эти темы. Проследите, какие из них, в каком объеме и в каком разделе представлены в учебниках «Современный русский язык. Введение. Лексика. Фразеология. Фонетика. Графика и орфография» Н. М. Шанского, В. В. Иванова (М., 1987) и «Современный русский язык. Лексикология» М. И. Фоминой (М., 1990).

Выводы. Апробация описанной системы работы подтвердила ее эффективность. Безусловно, эта система может быть модифицирована как в теоретико-методическом, так и в практическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Введение в языкознание / сост. проф. В. И. Кодухов ; отв. ред. проф. Л. Ю. Максимов // Программы педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1985. – Сб. 1. – С. 1–7.

2. Головин Б. Н. Введение в языкознание: учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов / Б. Н. Головин. – Изд. 4-е, исправл. и доп. – М. : Высшая школа, 1983. – 231 с.

3. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография / Л. П. Крысин ; Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2009. – 240 с. – (Высшее профессиональное образование).

4. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов вузов / В. А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2004. – 208 с.

5. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов / [Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.

6. Старославянский язык / сост. проф. Н. А. Кондрашов ; отв. ред. В. В. Иванов // Программы педагогических институтов. – М. : Просвещение, 1985. – Сб. 1. – С. 8–19.

7. 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.

8. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М. : Астрель, 2007. – 746 с.

РЕЗЮМЕ

Пахненко І. І. Формування у магістрантів-філологів уявлень про цільові настанови та зміст лінгвістичних курсів у вищому навчальному закладі.

У статті з позицій сучасної лінгвометодичної науки визначено коло знань магістрантів-філологів щодо цільових настанов та змісту лінгвістичних курсів у вищому навчальному закладі: про сутність предметних компетенцій (лінгвістичної, мовної, комунікативної, культурознавчої), про систему навчальних дисциплін, що входять до програми професійної підготовки майбутніх учителів-русистів, про пакет нормативних документів, які регламентують зміст підготовки словесників. Запропоновано завдання, при виконанні яких у магістрантів формується уявлення щодо цілей та змісту мовознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі. Описано систему роботи – послідовність введення знань і виконання завдань.

Ключові слова: *лінгводидактика вищої школи, цілі лінгвістичних курсів у вищому навчальному закладі, предметні компетенції, лінгвістична, мовна, комунікативна, культурознавча компетенції, зміст лінгвістичних дисциплін у вищому навчальному закладі.*

SUMMARY

Pakhnenko I. Forming ideas and aims of philology students seeking master's degree in the curriculum of higher school courses.

From the point of view of the contemporary linguistic methodology the horizon of student's experience is defined in reference to the aims and curriculum of linguistic courses: about the core of the subject competences, about the system of educational courses, about the teachers of Russian professional training, about the set of standardized documents regulating the curriculum.

In the context of the aim of higher institution linguistic courses linguistic, language, communicative and cultural competences are characterised. The article is also about methodic competence and the possibility of singling out stylistic competence.

The enumerated aims are realised in the system of educational courses making the training content of philology teachers.

So, the article presents classification of educational courses according to different criteria: compulsory / elective, methodic background, course curriculum, subject, the links

between the terms: «language development», «language condition», scientific paradigm in the framework of the linguistic subject formation.

In the context of the questions under discussion the information about standardized documents is very important as they are regulating the curriculum of philology students professional training – educative-qualification characteristics of the specialist educative-professional programme, basic curriculum, typical educational programmes, work program of the subject.

Further, different types of tasks are proposed to help students to form the idea about the aims and contents of linguistic courses in higher school.

The work system (the order of giving theoretical material and fulfilling tasks) realised in the context of «Teaching Methodology of linguistic subjects in higher school» being an element of the master's degree training system. Testing of the system described proved to be effective.

Key words: *linguo-didactics of higher school, aims of higher institution courses, subject competences, linguistic, language, communicative, cultural competences, linguistic subject curriculum.*

УДК 371.15:[005.336.3:37]

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

РЕЙТИНГ ВИКЛАДАЧА ЯК ІНДИКАТОР ЯКОСТІ ОСВІТИ

У статті розглянуто основні підходи до визначення рейтингу викладачів вищих навчальних закладів у контексті оцінки їх педагогічної компетентності за критеріями рейтингу експертів. Цей критерій можливий для втілення у вигляді опитування студентів, які виступають експертами якості роботи викладачів. На нашу думку, цей рейтинг цікавий тому, що оцінку викладачу ставить студент – безпосередній споживач його послуг. Запропонована шкала критеріїв оцінювання викладача студентами дає широкий спектр визначення обізнаності педагога в його професійній діяльності, а також особистісних якостях, що стимулюють до підвищення якості знань студентів та освіти в цілому.

Ключові слова: *рейтинг, професійна компетентність викладача, особистісні якості педагога вищої школи, рейтинг як інструмент якості освіти, показник якості й популярності, засіб актуалізації університетських досліджень, мотивований висновок, стимулювальні властивості рейтингу.*

Постановка проблеми. Глибокі цивілізаційні зміни, які переживає сучасний світ, ставлять численні виклики перед системою освіти. Інноваційні підходи, що визначають реальність сьогодення, вимагають ретроспективно орієнтованої моделі трансляції завершених знань. Сучасна місія викладача вищого навчального закладу полягає в його позиціонуванні як центру продукування нових знань, підходів, технологій.

Вирішення пріоритетних завдань освіти України потребує висококваліфікованих викладачів, здатних передати знання, уміння, навички студентам у процесі навчання. Підготовка висококваліфікованих

фахівців залежить від якості викладання навчальних дисциплін у вищому навчальному закладі, яка визначається у процесі оцінювання педагогічної компетентності педагогів. Тому діагностування педагогічної компетентності наставників і рейтингування викладачів вищої школи є одним із основних завдань підвищення якості навчального процесу вищого навчального закладу.

Актуальність обраної теми дослідження зумовлена тим, що важливою складовою управління вищим навчальним закладом є постійний моніторинг основних елементів освітньої діяльності, метою якого є визначення напрямів подальшого розвитку вищого навчального закладу та своєчасне реагування на зміни в суспільстві. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває проблема знаходження механізму оцінки якості знань та навчального процесу в цілому. На нашу думку, саме університетські рейтинги є одним із таких механізмів, як інструменти оцінки якості освіти та процесу навчання в сучасних умовах.

Моніторинг освітньої системи свідчить, що усі країни цікавляться рівнем результативності системи освіти. Вимірювати її можна по-різному, наприклад, за досягненнями студентів з ключових предметів, відсотком випускників, або за тим, як використовується на ринку робоча сила. Інші аспекти результативності стосуються знань, суджень, розумінь і цінностей. Тобто результативність має кількісний та якісний аспект, які треба розглядати в ракурсі різних контекстів, вхідних ресурсів і процесів, завдяки яким функціонує система освіти. Країни прагнуть порівняти успішність у навчанні через показники, бо цінують якість і стандарти.

Проблема якісного надання освітніх послуг під час підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів для вищих навчальних закладів є важливою та актуальною. Склад науково-педагогічних працівників кафедри та їх підготовка є складовими оцінювання результатів діяльності викладачів, кафедр, факультетів та інститутів у цілому.

Аналіз актуальних досліджень. Для ефективного управління роботою кафедри необхідно постійно мати інформацію про кожного працівника: навчальну, методичну, наукову, організаційну та виховну роботу зі студентами. У працях В. Бержанського, В. Гапона, Є. Суліми, О. Удода, В. Шинкарука, В. Ямкового та ін. досліджено систему ранжування вищих навчальних закладів і визначено рейтинг університетів України в контексті управління якістю вищої освіти. Аналіз соціальної природи університетських рейтингів подано в працях Ю. Данильченка, В. Головенкіна, С. Дубровіва, О. Кірієнко, С. Курбатова, Ю. Нечаєва,

Ю. Резникова та ін. Питання розвитку рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників вивчали Л. Ватченко, О. Величко, В. Іващенко, І. Зварич, О. Рожков, О. Ясєв та ін. У вітчизняній науці питання щодо оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів розглядається в багатьох працях. Зокрема, цій проблемі присвятили свої розробки К. Багмет, Т. Васильєва, О. Волков, С. Лєонов, Т. Лумпієва, Є. Хриков та ін. Проте в уже розроблених моделях оцінювання науково-педагогічних працівників використовуються кількісні показники результатів праці викладачів, які підлягають точному вимірюванню. На нашу думку, необхідно враховувати також якісні критерії оцінювання, а не обмежуватися лише кількісним підходом.

Варто зазначити, що в дослідницькій літературі існує низка підходів щодо визначення рейтингу діяльності викладача вищої школи, але потребує вивчення вплив університетського викладача на якість освіти, задоволення попиту споживачів ринку освітніх послуг та ринку праці щодо репутації вищого навчального закладу. Адже в університетах народжуються не тільки нові ідеї, засади духовного й економічного зростання держави, але й готується нове покоління компетентних професіоналів, здатних практично реалізувати свій потенціал.

Мета статті – визначити сукупність рейтингових показників, які дають змогу оцінити основні особистісні якості науково-педагогічних працівників і виступають індикатором якості освіти.

Виклад основного матеріалу. Із сімдесятих років XX ст. на ринок праці в усьому світі істотно вплинув технологічний прогрес. Тому творці освітньої політики все більшою мірою усвідомлювали необхідність передбачати вимоги майбутнього ринку праці і, відповідно до них, планувати надання освітніх послуг. Проблема якості освіти стала наріжним каменем у реформуванні національної освітньої системи. Саме якісні показники розвитку освіти визначають ефективність суспільного поступу держави в умовах глобалізації світу та підвищення конкурентної боротьби за якість життя своїх громадян.

На шляху до підвищення якості знань і ефективності системи вищої освіти постає проблема оцінки професійної діяльності кожного викладача. Проведення аналізу роботи науково-педагогічного працівника вимагає застосування відповідної методики, яка б ураховувала особливості функціонування вищого навчального закладу. Аналіз літератури підтверджує практично відсутність наукового обґрунтування комплексного аналізу результатів діяльності викладачів, адже розглядаються певні складові внутрішнього оцінювання, які не інтегруються в єдину систему, не

визначено місце рейтингу в системі оцінювання діяльності професорсько-викладацького складу. З огляду на вищесказане актуальною є проблема формування й застосування обґрунтованих методів і моделей оцінювання діяльності науково-педагогічного персоналу вищих навчальних закладів з метою управління ефективністю цієї діяльності в системі формування якості знань. Соціальне значення вирішення цього завдання полягає в безпосередньому й опосередкованому впливі процедури рейтингового оцінювання на діяльність викладача та якість освітніх послуг вищих навчальних закладів.

Прийнято вважати, що якість навчання в університеті визначається за показниками: ефективність політики зарахування у студенти, ресурсне забезпечення навчального процесу, якість науково-педагогічного потенціалу, і, як результат, – успіх випускників університету у площині працевлаштування та кар'єрного зростання. З урахуванням цих ознак виділимо, на нашу думку, головну – рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників.

Якщо вірити Вікіпедії, *рейтинг* – «це числовий або порядковий показник успішності або популярності, який відображає важливість або вплив певного об'єкта або явища. Або ж це показник оцінки діяльності, популярності, авторитету якоїсь особи, організації, групи, програм у певний час, що визначається соціологічним опитуванням, голосуванням та іншим і визначається місцем, яке вони посідають серед собі подібних» [1].

У тлумачному словнику С. Ожегова під рейтингом розуміємо показник популярності особи і ступінь її популярності [3, 674].

Як зазначає Ю. Похолков, системним чинником будь-якого рейтингу є його мета, що визначає методологію рейтингу, структуру критеріїв і показників, процедуру збирання інформації та обробки даних. При цьому один і той самий викладач у рейтингу, що мають різну цільову спрямованість, може посідати абсолютно різні позиції [5, 10].

Ідея ранжування викладачів є досить давньою і практикується у країнах Західної Європи та світу. У Сполучених Штатах Америки до процесу оцінювання компетентності викладачів залучаються працівники освіти, експерти, адміністрація вищого навчального закладу, студенти та інші зацікавлені особи. Американські дослідники оцінюють педагогічну компетентність викладачів вищої школи за такими критеріями: планування навчального процесу; логічна послідовність вивчення навчального матеріалу; викладання навчальної дисципліни на професійному рівні; зрозумілість і доступність навчального матеріалу; науковий рівень педагога; використання новітніх технологій і сучасного навчального

матеріалу; прозорість викладення думки викладача; об'єктивність у процесі оцінювання рівня знань студентів; вболівання викладача за ґрунтовні знання студентів; створення доброзичливої атмосфери в процесі навчання; зацікавленість студентів у вивченні наступного курсу з навчальної дисципліни через: систематичне підвищення педагогічної майстерності, прагнення до самовдосконалення, участь у наукових конференціях, проведення громадських заходів, ставлення до роботи, заслуги в минулому, результативність використання окремих методів навчання тощо [2, 115–117].

У країнах Західної Європи оцінка діяльності викладача здійснюється в таких трьох напрямах, як: організаційно-методичний аспект проведення занять; рівень розвитку комунікативної культури; наявність професійно важливих рис особистості, що забезпечують ефективність поведінкової сторони діяльності викладача і його взаємовідносини зі студентами.

Початок третього тисячоліття в українських вищих навчальних закладах ознаменований розробкою різноманітних методик оцінки ефективності роботи професорсько-викладацького складу, але загальноприйнятої методики сьогодні немає. Викладацька робота є одним із найскладніших видів соціальної діяльності, тому критерії оцінки цієї діяльності повинні бути багатоскладовими. Для прикладу, при проведенні конкурсів на заміщення вакантних посад, атестації і відборі кандидатів на підвищення по посаді традиційно передбачено складання Атестаційної справи, що містить мотивований висновок, короткий опис та оцінку навчальної, методичної, наукової, виховної роботи викладача, участь у конференціях, семінарах, написання та видання статей, монографій, посібників, результати підвищення його кваліфікації. Мотивований висновок складається членами кафедри, де працює викладач, на основі вивчення його внеску в перелічені вище види робіт та відвідування низки його лекційних і практичних занять із подальшим аналізом та оцінкою професійної майстерності. Подані матеріали розглядаються на засіданні кафедри і після публічного звіту викладача формулюються у вище названий документ, який подається на затвердження відповідною Радою факультету або університету. Отже, основними експертами в оцінці діяльності викладача виступають викладачі та завідувач кафедри.

Зовсім інші можливості щодо оцінки роботи викладача дає рейтингове оцінювання. Визначимо функції рейтингу викладачів вищої школи. Загальна складова рейтингів викладачів одного вищого навчального закладу дозволить абітурієнтам отримати інформацію про цей університет. Рейтинг допоможе у формуванні іміджу викладача. Рейтинг має стимулювальні

властивості, бо як тільки на кафедрі, факультеті, в інституті, університеті запроваджується рейтингова оцінка діяльності викладача, весь професорсько-викладацький склад занурюється в правила гри, визначені рейтингом, прагнучи покращити свої показники, які на нього впливають.

З цього можна зробити перший висновок: розумно складений рейтинг сприяє професійному й етичному зростанню всього професорсько-викладацького складу університету.

Створення рейтингу – це складний і багатогранний процес. Головним питанням щодо його впровадження у викладачів є питання про критерії його формування. Аналіз досліджень показав, що визначення рейтингу професорсько-викладацького складу кафедри відбувається у два етапи: 1-й етап – визначення ключових чинників оцінки роботи професорсько-викладацького складу та встановлення їх значущості; 2-й етап – визначення рейтингу професорсько-викладацького складу відповідно до системи оцінок його роботи. Аналіз також підтвердив судження про можливість збирання лише статистичних даних про працівників, облік наукової та навчально-методичної роботи працівників кафедри, але він не дає змоги виконати аналіз якісного кадрового складу кафедри. Інформаційні системи, які використовуються в управлінні кадровим складом кафедр, дають можливість забезпечити об’єктивний підхід до визначення рейтингу викладачів та формування якісного складу науково-педагогічного персоналу кафедр.

На рейтингову оцінку навчальної діяльності викладача впливає кількість виконаних навчальних годин; при оцінюванні методичної і наукової роботи домінуючу роль відіграє кількість опублікованих методичних рекомендацій та їх обсяг (у друкованих аркушах), кількість статей, монографій, доповідей на наукових конференціях; результативність виховної роботи оцінюється за кількістю проведених виховних заходів (конкурсів, турнірів, екскурсій, бесід зі студентами тощо). Однак, лекційна майстерність викладача, його вміння застосовувати передові дидактичні технології, педагогічну техніку, власні методики навчання не беруться до уваги.

У багатьох вищих навчальних закладах України при проведенні рейтингу викладачів ураховується їх інноваційна та міжнародна діяльність, презентація власного інноваційного досвіду викладання, проведення тренінгу для співробітників, участь у підготовці та реалізації міжнародного проекту, розробка комп’ютерного тесту, участь в організації заходів інноваційного спрямування чи підготовці наповнення сторінки порталу структурного підрозділу університету, впровадження викладачем науково-технологічного процесу у виробництво, внесок викладача до матеріально-

технічної бази: участь у створенні й переобладнанні лабораторій та аудиторій, відповідальність за їх стан, виконавчу і трудову дисципліну викладача, а також передбачають зменшення рейтингу викладача при порушенні ним трудової дисципліни, несвоєчасному виконанні розпоряджень, наказів, систематичному запізненні на заняття.

Сьогодні чітких наукових розробок щодо виділення критеріїв викладацького рейтингу не існує. Аналізуючи рейтинг спортсменів, доктор педагогічних наук А. А. Полозов виділяє такі види критеріїв: рейтинг експертів, інформаційну суміш, бонусні класифікації рейтингу, формули успіху тощо. [4, 15].

Зупинимося на такому виді рейтингу, як рейтинг експертів. Цей критерій можливий для втілення у вигляді опитування студентів, які виступають у якості експертів якості роботи викладачів. На нашу думку, цей рейтинг цікавий тому, що викладача оцінюють безпосередні споживачі його послуг. У цьому випадку оцінка може бути тільки інтуїтивною. Рейтинг експертів в оцінці якості роботи викладача, не дивлячись на негативне ставлення до нього самих викладачів, має право на існування. Завдання спеціалістів, як у галузі педагогіки, так і психології, розробити опитувальники змістовних рейтингових анкет. Пропонуємо зразок анкети оцінки діяльності викладача студентами.

Критерії оцінювання викладачів студентами

1. Підготовка до занять.

2. Дисциплінований, своєчасно розпочинає заняття, сумлінний, наполегливий.

3. Доступно подає навчальний матеріал.

4. Має високі ораторські здібності та вміє пояснити матеріал.

5. Вимогливий, але об’єктивний до студентів.

6. Уміє спонукати студента до підвищення якості навчання, уміє передавати свої навички іншим, комунікабельний.

7. Уміє переконувати, компромісний.

8. Активізує заняття за рахунок застосування проблемних дискусій, обговорень, огляду спеціалізованих журналів, проведення ділових ігор тощо.

9. Прислуховується до побажань студентів, не переслідує за критику, не вирішує проблеми з опалу.

10. Компетентний у матеріалі навчальної дисципліни, має високі професійні знання.

11. Ініціативний і винахідливий у навчально-виховній роботі.

12. Надає можливості продемонструвати свої здібності всім студентам групи.

13. Раціонально використовує час навчального заняття.

14. Мова викладача.

15. Контакт з аудиторією, уміння виступати перед студентами.

16. Проводить достатню кількість консультацій у зручний для студентів час.

17. Навчально-методичний матеріал (конспект лекцій, методичні вказівки, роздатковий матеріал тощо) підготовлений якісно, є простим і доступним для використання.

18. Зовнішній вигляд відповідає загально прийнятим нормам офіційного спілкування.

19. Тримає самоконтроль, увагу, дотримується етичних норм, має почуття гумору, креативний.

20. Загальна оцінка викладача як педагога й особистості.

Оцінки виставляються за шкалою:

«5» – повністю відповідає критерію;

«4» – загалом відповідає критерію, але має незначні недоліки;

«3» – лише частково відповідає критерію;

«2» – повністю не відповідає критерію.

Найвищий результат, який може отримати викладач, складає 100 балів. Він доступний викладачу, який є зразком професіоналізму, людяності, компетентності, ініціативи, вимогливості. Дана характеристика дає можливість кар'єрного росту, спонукає керівництво закладу до стимулювання його праці.

Найнижчий – 40 балів, дає можливість ректору не продовжувати трудові відносини з таким викладачем. Проміжковий результат: від 60 до 80 балів говорить про те, що роботу над собою такому викладачу необхідно продовжувати.

Зупинимося на аналізі деяких критеріїв. Розпочнемо з підготовки до занять. Людині, що знаходиться в аудиторії, добре помітно наскільки викладач готовий до заняття. Основний індикатор непідготовленості – хаотичний виклад нового матеріалу, повтори вже сказаного, черговий спосіб затягування часу через згадування другорядних тем. Якщо матеріал структурований, чітко виділено головне, завчасно підготовлені завдання, емоційно викладений – дає шанс викладачу на повагу з боку аудиторії, визнання його досвіду, компетентності і впливає на якість засвоєння нових знань.

Мова викладача – його найголовніший інструмент. Інколи сам викладач створює проблему, не слідкує за своєю вимовою, невірно ставить наголос, змінює слова, а зробивши помилку, не виправляє її. Поширеними помилками серед професорсько-викладацького складу є використання ними слів і фраз, не знаючи їх вірної вимови, які відносяться до іншої галузі знань. Це стосується наукових термінів, які використовуються як метафори, з метою яскравого й доступного висловлювання, але часто приводять до того, що викладач потрапляє в ситуацію, яка призводить до сумнівів у студентів з приводу його компетентності. Тож грамотність, літературна та наукова мова дають можливість почувати себе впевнено, а для студентів – бути взірцем професіоналізму.

Цікавим аспектом поведінки викладача на заняттях є контакт з аудиторією. На нашу думку, існує дві межі: повна відсутність контакту й надзвичайна залежність викладача від аудиторії. Перша характерна для викладача-початківця, коли він викладає матеріал наче для себе. Реакцію аудиторії зовсім не помічає, питання і прохання повторити вислів викликають непорозуміння, розгубленість і навіть гнів. Інша – спонукає викладача реагувати на всі вчинки студентів, відволікаючи від основного – якісного викладу матеріалу та міцного засвоєння студентами нових знань. Позитивною для викладача і студентів є поведінка, яка створює атмосферу співпраці, взаєморозуміння, активності, роботи на позитивний результат.

Аналіз результатів рейтингів ставить перед викладачем завдання щодо підвищення викладацької майстерності незалежно від стажу роботи на посаді, спонукає до участі в роботі постійних і тимчасових комісій з питань підвищення якості освіти, засіданнях навчально-методичної ради, написанні підручників, посібників, монографій. Підтримка викладачем результатів своєї діяльності на високому рівні дасть можливість покращити кваліметрію його науково-освітянської діяльності, надасть ефективні важелі керівництву для просування викладача по кар’єрних сходах, сприятиме подальшому укріпленню позитивного іміджу вищого навчального закладу на ринках освітніх та наукових послуг України і світу.

Висновки. Розглянуті критерії оцінки діяльності викладача розкривають його відношення до науково-педагогічної діяльності, визначають рівень опанування навчальною дисципліною, спонукають до використання новітніх технологій навчання, наукової новизни, вміння підтримувати власні судження у студентів, об’єктивності у процесі оцінювання знань студентів, вболівання за ґрунтовні знання та створення

атмосфери доброзичливості у процесі навчання, визначають його як особистість, здатну конкурувати на ринку праці. Високий рейтинг викладача – індикатор якості освіти. Рейтингова система оцінки роботи викладача вищої школи є умовою вдосконалення професійних знань і педагогічної майстерності викладача, а також засобом актуалізації університетських наукових досліджень, що стане наступною темою нашої розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org.

2. Никулина И. Оценка качества знаний через качество преподавательской деятельности / И. Никулина, О. Римская // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 12. – С. 115–117.

3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1999.

4. Полозов А. А. Система рейтинга в игровых видах спорта и единоборствах : монография / А. А. Полозов. – Екатеринбург : изд-во УГТУ-УПИ, 1995.

5. Похолков Ю. Модели рейтингов вузов и образовательных программ / Ю. Похолков, А. Чугалин, Б. Агранович, С. Могильницкий // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 3–20.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Л. В. Рейтинг преподавателя как индикатор качества образования.

В статье рассмотрены основные подходы к определению рейтинга преподавателей высших учебных заведений в контексте оценки их педагогической компетентности в соответствии с критериями рейтинга экспертов. Реализация этого критерия возможна посредством опроса студентов, которые выступают в качестве экспертов работы преподавателей. Мы склоняемся к мысли, что этот рейтинг интересен потому, что оценку преподавателю ставит студент – непосредственный пользователь этих услуг. Предложенная шкала критериев оценивания преподавателя студентами предоставляет широкие возможности определения знаний педагога в его профессиональной деятельности, личностных качеств, которые являются стимулом к повышению качества знаний студентов и образования в целом.

Ключевые слова: *рейтинг, профессиональная компетентность преподавателя, личностные качества педагога высшей школы, рейтинг как инструмент качества образования, показатель качества и популярности, способ актуализации университетских исследований, мотивированный итог, стимулирующие свойства рейтинга.*

SUMMARY

Pshenychna L. Teacher's rating as an indicator of the quality of education.

Fundamental approaches to defining the rating of teachers of higher educational establishments in the context of evaluating their teaching competence criteria according to the experts' rating are considered in the paper. It is stresses in the article that rating assessment introduces completely different opportunities on the assessment of the work of the teacher. The function of the rating of high school teachers is defined. The common constituent of teacher's ratings of any higher education institution will allow students to receive information about this educational establishment. The rating will help in shaping the

image of the teacher. The rating has stimulating properties, because as soon as the chair, the department, the institute and the university introduces a rating estimation of the teacher's activity, the entire faculty is immersed in the game rules, which are set by rating, seeking to improve their performance, which influences it.

The author draws attention to such form of rating, as the rating of experts. This criterion is possible to be implemented in the form of inquiring the students that appear to be the experts who evaluate the quality of teacher's work. In our opinion, this rating will be interesting because the teacher is assessed by the direct consumers of its services. In this case, the assessment can only be intuitive. The rating of experts in the evaluation of work quality of the teacher, in spite of the negative attitude to it the teachers themselves, has a right to exist. The task of the specialists both in the field of pedagogy and psychology is to develop meaningful rating questionnaire.

It is suggested the scale of criteria of teacher's assessment on the part of students that provides a wide spectrum of defining teacher's erudition that he demonstrates in his professional activity, as well as that, shown in his personal qualities, which provide incentive for improving the quality of students' knowledge and education in general. Among the most important characteristics of the teacher, which are considered in the article, are: the preparation to the lessons, the teacher's language and the contact with the listeners, the ability to perform in front of the students that have the direct impact on the quality of knowledge acquisition.

Key words: *rating, teacher's professional competence, personal qualities of higher school teacher, rating as the tool of the quality of education, indicator of quality and popularity, means of updating university researches, motivated conclusion, stimulating properties of rating.*

УДК 372.853

А. І. Салтикова, С. М. Хурсенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДИФЕРЕНЦІЙНИЙ ПІДХІД ПРИ ВИКЛАДАННІ ФІЗИКИ СТУДЕНТАМ НЕФІЗИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПРИРОДНИЧОГО НАПРЯМУ

Переважною більшістю студентів нефізичних спеціальностей курс фізики сприймається як дисципліна, що не має жодного відношення до їх майбутньої професійної діяльності, і, відповідно, її вивченню не приділяють належної уваги. Відсутність мотивації приводить до зниження пізнавальної активності студентів і в цілому негативно відбивається на якості знань. Для досягнення основної мети навчання треба використовувати диференційний підхід, що забезпечить професійно-орієнтоване викладання курсу фізики. Матеріал лекцій, практичних і лабораторних занять повинен демонструвати студентам можливості фізики в контексті майбутньої професіональної діяльності.

Ключові слова: *фізика, пізнавальна діяльність, нефізичні спеціальності, професійно-орієнтоване навчання, диференційний підхід.*

Постановка проблеми. У процесі підготовці спеціалістів в галузі хімії, біології та інших природничих наук до програми включено курс загальної фізики, який студентами нефізичних спеціальностей вивчається на

молодших курсах. Переважною більшістю студентів курс фізики сприймається як дисципліна, що не має жодного відношення до їх майбутньої професійної діяльності, і відповідно її вивченню не приділяють належної уваги. Відсутність мотивації приводить до зниження пізнавальної активності студентів і в цілому негативно відбивається на якості знань.

Крім цього, викладання фізики на природничих (нефізичних) спеціальностях класичних, і особливо педагогічних, університетів відбувається вкрай несприятливих умовах, які пов'язані зі зниженням рівня фізичних знань у випускників середніх шкіл, руйнуванням матеріальної бази навчальних лабораторій і практикумів з фізики, постійним скороченням кількості годин, що відводяться на фізику в навчальних планах університетів. Однак необхідно розуміти, що в системі сучасного природознавства фізика по праву займає місце системоутворюючого елемента. І це повинна бути «різна фізика» для спеціалістів різних галузей.

Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що назріла необхідність перегляду підходів до викладання фізики в світлі останніх тенденцій розвитку вищої освіти з метою задоволення принципам гуманізації та фундаменталізації освіти.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається такими моментами:

– соціальною потребою в компетентних спеціалістах, які володіють сучасним науковим світоглядом і фундаментальними знаннями;

– недостатньою розробкою теоретичних основ побудови курсу фізики для різних нефізичних спеціальностей університету;

– відсутністю чітких критеріїв внутрішньопредметної диференціації навчання фізиці на різних факультетах;

– відсутністю методичних розробок стосовно вказаної проблеми.

Мета дослідження – обґрунтування методики диференційного викладання фізики на нефізичних спеціальностях університету, направленої на реалізацію парадигми «інноваційного навчання» шляхом забезпечення фундаменталізації та гуманізації підготовки спеціалістів.

В основу даного дослідження покладено гіпотезу: якість знань фізики спеціалістів нефізичних спеціальностей університету буде відповідати вимогам нової парадигми освіти в тому випадку, якщо цілеспрямовано й систематично реалізовувати систему диференційного підходу в процесі викладання фізики.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічною основою даного дослідження є роботи Г. П. Щедровицького, О. С. Анісімова, Д. Р. Артикова,

Д. К. Артикова, В. А. Давидова, П. Я. Гальперіна, Г. І. Щукіної, І. Я. Лернера, Л. С. Виготського, А. Н. Леонтьєва та ін. Ще в 1951 р. академік А. Ф. Йоффе означив цю проблему й зауважив, що «нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «вообще» – металлургу и электрику, врачу и агроному» [5, 23].

Під час розробки гіпотези дослідження ми спиралися на результати робіт щодо використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі (В. А. Ізвозчиков, В. В. Лаптєв, А. С. Кондратьєв, А. В. Смірнов, С. В. Панюкова, І. В. Роберт та ін.). Ми враховували також результати досліджень дидактичних аспектів проблеми індивідуалізації й диференціації навчання (А. А. Бударний, В. І. Гладких, М. К. Гончаров, А. А. Кірсанов, М. А. Мельников, В. М. Монахов, Є. С. Рабунський, І. Унт, Н. М. Шахмаєв та ін.).

Виклад основного матеріалу. У розвитку особистості майбутнього фахівця важливе місце належить формуванню позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки вони виступають найважливішими детермінантами активної навчально-пізнавальної діяльності [6–7]. Саме мотивація діяльності та створення відповідної ціннісно-мотиваційної сфери відіграють велику роль у процесі активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвитку їх особистих здібностей і нахилів. Структура мотивів студента стає стрижнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів виступає невід’ємною складовою процесу формування особистості студента.

В умовах гуманізації освіти існуюча теорія та технологія масового навчання мають бути спрямовані на формування сильної особистості, здатної жити й працювати в складних умовах нашого сьогодення, сміливо визначати власну стратегію поведінки, здійснювати етичний вибір, бути відповідальним за нього, бути спроможною до навчання впродовж усього життя, до саморозвитку й самореалізації.

В умовах сьогодення формування нової парадигми професійної підготовки вимагає більш цілеспрямованого впливу на студентів і посилення їх навчально-пізнавальної діяльності. У зв’язку з цим виникає необхідність організації аудиторних занять таким чином, щоб студенти нефізичних спеціальностей уже на молодших курсах могли усвідомити, де і як використовуються фізичні знання в їх майбутній професії [1–3].

З першого ж заняття (лекційного, практичного чи то лабораторного) і під час подальшого викладання всього курсу необхідно аргументовано й умотивовано переконати студентів у тому, що ґрунтовні знання з фізики їм

знадобляться в їх майбутній професійній діяльності. Студенти повинні зрозуміти, що вивчення фізики є необхідною умовою розвитку в них, як майбутніх спеціалістів, сучасного наукового світогляду, умовою формування людини, що здатна розв'язувати складні завдання, знаходити оптимальні розв'язання сучасних наукових, виробничих проблем.

Студенти повинні добре усвідомлювати, що бурхливий розвиток фізики, створення теорії відносності, квантової механіки, квантової електродинаміки, ядерної фізики, фізики елементарних частинок, фізики твердого тіла тощо висунуло фізику до низки фундаментальних наук, які є основою сучасного природознавства. Фізика демонструє той ідеал, якого повинна прагнути будь-яка галузь наукових знань, коли, використовуючи порівняно невелику кількість принципів, добре обґрунтованих експериментально, спираючись на потужний математичний апарат, можна логічно абсолютно строго довести масу наслідків і точно передбачити кінцевий результат процесу за вихідними даними. Фізиці належить особливе виключне місце в загальній системі знань, що накопичені людством за багато сторіч.

Говорячи про роль фізики як науки, можна виокремити три основні положення. По-перше, фізика виступає для людини важливим потужним джерелом знань про навколишній світ. По-друге, фізика, неперервно розширюючи й багатократно примножуючи можливості людства, забезпечує його впевнену ходу шляхом технічного прогресу. І нарешті, по-третє, фізика вносить суттєвий вклад у розвиток духовного обличчя людини, формує його світогляд, учить орієнтуватися в шкалі культурних цінностей, оскільки авторитет науки в усі часи був потужним фундаментом у формуванні світогляду людини.

Необхідно показати студентам тісний зв'язок фізики з іншими галузями природознавства, який привів, за словами С. І. Вавілова, до того, що фізика найглибшими коріннями вросла в різні природничі науки. На базі фізики інтенсивно розвивається хімія, використовуючи весь арсенал теоретичних і експериментальних методів, що створені в надрах фізики. Потужний імпульс у розвитку отримує біологія, завдячуючи новим можливостям, відкритим фізикою. Розвиваються нові наукові напрями, які виникли на межі декількох наук: астрофізика, радіоастрономія, фізична хімія, біофізика, екологія та ін.

Необхідно особливо підкреслити, що фізичні методи дослідження отримали вирішального значення для всіх природничих наук. Електронний мікроскоп на декілька порядків покращив можливості розділення

найдрібніших деталей об'єктів, дозволив спостерігати окремі молекули. За допомогою рентгеноструктурного аналізу вивчаються не тільки кристали, але й найскладніші біологічні структури. Справжнім тріумфом цього методу стало встановлення структури молекул ДНК, які входять до складу хромосом кліткових ядер усіх живих організмів, і є носіями спадків, коду. Революція в біології, пов'язана з виникненням молекулярної біології та генетики, була б неможливою без участі фізики. Штучні радіоактивні ізотопи («мічені атоми») відіграли неоціненну роль для дослідження обміну речовин у живих організмах. Багато проблем біології, фізіології й медицини були розв'язані з їх допомогою. Закони квантової механіки лежать в основі теорії хімічного зв'язку. За допомогою фізичних методів вдається здійснити хімічні реакції, які не протікають у звичайних умовах. «Мічені атоми» дозволяють простежити кінетику хімічних реакцій. Створена методика вимірювання швидкості протікання швидких хімічних реакцій за допомогою пучків мюонів, отриманих на прискорювачах. Для розв'язку деяких фізично-хімічних питань використовують структурні аналоги атома водню – позитронний і мюонний, властивості яких були встановлені фізиками.

Усе викладання курсу загальної фізики студентам нефізичних спеціальностей (особливо це стосується природничого напряму) повинно бути професійно-орієнтованим. Матеріал лекцій і практичних занять повинен демонструвати студентам можливості фізики в контексті майбутньої професіональної діяльності спеціаліста [7]. Особливо це стосується лабораторних робіт.

Невід'ємною частиною курсу фізики є лабораторний практикум, виконання якого повинно забезпечити знання основних законів і методів фізики в межах, необхідних для розуміння загального устрою природи, головних закономірностей її побудови й розвитку; забезпечити поряд з такими фундаментальними дисциплінами, як математика та хімія, необхідну основу для вивчення інших природничих наук, передусім фізіології, екології, фізичної та колоїдної хімії, біофізики, геофізики, радіобіології тощо; забезпечити теоретичну основу для опанування сучасної вимірювальної техніки. З іншого боку, курс фізики побудовано з урахуванням знань і вмінь, що їх мають набути студенти під час вивчення курсу вищої математики.

У процесі виконання лабораторних робіт студенти набувають навичок:

- самостійного проведення експерименту з фізики;
- здійснення математичної обробки експериментальних даних;

– поглиблення й практичного закріплення знань основних фізичних понять і законів;

– підтвердження фізичних законів на практиці;

– пояснення явищ, що спостерігаються в навколишньому середовищі;

– поєднання макроскопічних явищ з їх мікроскопічним механізмом;

– передбачення наслідків техногенної діяльності на основі розуміння перебігу фізичних процесів;

– використання набутих знань у процесі вивчення інших дисциплін, як загальних так і за фахом, тощо.

Час, відведений на лабораторний практикум з фізики для нефізичних спеціальностей, досить обмежений, тому особливу увагу необхідно приділяти підбору лабораторних робіт. При цьому необхідно пам’ятати, що роботи лабораторного практикуму повинні максимально відображати міжпредметні зв’язки між фізикою та тією чи іншою природничою наукою (хімією, біологією, географією тощо). Тож, як приклад, можна запропонувати такі лабораторні роботи з різних розділів загальної фізики:

1. Встановлення прискорення вільного падіння за допомогою математичного маятника.
2. Зважування на аналітичних терезах і визначення густини твердого тіла правильної геометричної форми.
3. Визначення коефіцієнта поверхневого натягу рідини методом відриву краплі.
4. Визначення коефіцієнта внутрішнього тертя рідини методом Стокса.
5. Вивчення способів вимірювання температури та тиску.
6. Визначення вологості повітря.
7. Вивчення електростатичного поля за допомогою електролітичної ванни.
8. Експериментальна перевірка законів Фарадея для електролізу.
9. Вивчення магнітного поля Землі.
10. Визначення довжини світлової хвилі за допомогою кілець Ньютона.
11. Визначення головної фокусної відстані збиральних і розсіювальних лінз.
12. Одержання й дослідження поляризованого світла.
13. Визначення концентрації цукру в розчині за допомогою поляриметра.
14. Визначення показника заломлення рідини за допомогою рефрактометра Аббе.

15. Закони теплового випромінювання.

16. Дослідження радіоактивності природних солей.

Розширити методичні можливості в процесі навчання студентів допомагає використання інформаційно-комп'ютерних технологій. Ресурси сучасних комп'ютерних систем у цілому достатні для проведення якісного модельного експерименту з екранною візуалізацією процесів.

Використання тих чи інших віртуальних лабораторних робіт залежить від того, які завдання ми будемо вирішувати. Наприклад, студентам можна запропонувати самостійно в домашніх умовах виконати віртуальну лабораторну роботу, яка дублює ту, що виконується в лабораторії. Це дасть змогу студенту краще зрозуміти фізичні явища та процеси, що розглядаються, познайомитися з особливостями виконання роботи та обробки даних. Після виконання роботи в лабораторії студент порівнює дані, отримані на самій лабораторній роботі та на змодельованому експерименті на віртуальній.

Інший підхід можна реалізувати, коли немає можливості провести дослідження фізичного явища чи процесу в лабораторних умовах, особливо це стосується фізики мікросвіту та дорогого фізичного експерименту [4].

Сучасні студенти, у більшості, добре володіють комп'ютером і пошуком інформації з його допомогою. Тому, студенту можна запропонувати творче завдання – знайти в мережі «Internet» віртуальну лабораторну роботу з фізики. Це завдання спонукає студентів до пошуку інформації з курсу та самостійності під час підбору й виконання віртуальної роботи, яку треба буде захистити.

Зазвичай віртуальні лабораторні роботи не можуть замінити експеримент, поставлений у лабораторних умовах, ми вважаємо це не потрібним і навіть шкідливим. Фізика – наука експериментальна та її вивчення не можливе без проведення повноцінних лабораторних робіт. Але, в багатьох випадках, віртуальні лабораторні роботи можна ефективно використовувати для навчання студентів.

Висновки. Фізика грає важливу роль у формуванні наукового світогляду студентів. У ході вивчення фізики студент повинен переконатися в тому, що за всієї своєї різноманітності навколишній матеріальний світ єдиний. Його єдність виявляється насамперед у тому, що всі явища, якими б складними вони не здавалися, є різними станами й властивостями рухомої матерії, мають у кінцевому рахунку матеріальне походження. Єдність світу проявляється також у взаємозв'язку всіх явищ, можливості

взаємоперетворень форм матерії й руху. Разом із тим єдність світу виявляється в існуванні низки загальних законів руху матерії (закони збереження енергії, імпульсу, електричного заряду, взаємозв'язку маси та енергії тощо). Завдання фізики та інших природничих наук полягає в тому, щоб виявити ці найбільш загальні закони природи й пояснити на їх основі конкретні явища та процеси.

Викладання фізики на нефізичних спеціальностях класичних університетів буде найбільш ефективним, якщо буде реалізована система диференціації викладання фізики з урахуванням майбутньої спеціальності студентів, що передбачає:

– диференціальний підхід до змісту навчального матеріалу з підсиленням тих розділів, які мають безпосереднє значення для формування професійних умінь і навичок;

– усебічне використання міжпредметних зв'язків фізики з суміжними загальноосвітніми й спеціальними дисциплінами;

– вибір адекватних форм організації навчальних занять;

– урахування індивідуальних особливостей і можливостей студентів.

Такий підхід при викладанні курсу загальної фізики для студентів нефізичних спеціальностей:

– сприятиме забезпеченню логічно-структурованого, якісного засвоєння знань, умінь і навичок, оскільки відбуватиметься не просто «заучування» матеріалу, але і його теоретичне розуміння й осмислення;

– надасть можливість студентам, одержуючи нову інформацію, додатковий матеріал, сформувати вміння продукувати нові знання та прищеплювати їм бажання до самостійного набуття знань;

– надасть студентам можливості вільного використання відповідних літературних, наукових і навчальних джерел для детального вивчення важливих вузлових тем, ідей і проблем, що дозволить по-новому сформувати уявлення про майбутню професійну діяльність;

– призведе до заохочення в процесі викладання начальної дисципліни ініціативи та самостійності в навчанні й розвитку;

– сприятиме розвиткові свідомості та самосвідомості студентів, розумінню ними своїх зв'язків з іншими людьми, природою тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антошина Л. Г. Фундаментализация физического образования для студентов нефизических специальностей как стратегическое направление развития высшей школы / Л. Г. Антошина, В. И. Неделько, Б. А. Струков // Физическое образование в вузах. – 2001. – Т. 7. – № 1. – С. 10–15.

2. Богданов І. Т. Предмет, цілі і завдання вивчення загальної фізики на нефізичних спеціальностях / І. Т. Богданов // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільского державного педагогічного університету: Серія педагогічна: Дидактики дисциплін фізико-математичної та технологічної освітніх галузей. – 2002. – Вип. 8. – С. 129–136.

3. Богданов І. Т. Психолого-педагогічні передумови навчання загальної фізики на нефізичних спеціальностях / І. Т. Богданов // Матеріали міжнародної конференції «Сучасні тенденції розвитку природничо-математичної освіти». – Херсон : Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 3–8.

4. Демин Е. В., Королева Л. В. Использование информационных технологий в лабораторном практикуме по квантовой физике / Е. В. Демин, Л. В. Королева // Научные труды МПГУ. Серия: Естественные науки : сб. статей. – М. : Прометей, 2003. – С. 235–238.

5. Иоффе А. Ф. О физике и физиках / А. Ф. Иоффе. – М. : Наука, 1977. – 260 с.

6. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З. І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

7. Тишкова С. А. Практико-ориентированные технологии при изучении курса общей физики для студентов нефизических специальностей / С. А. Тишкова // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2012. – № 3 (19). – С. 167–171.

РЕЗЮМЕ

Салтыкова А. И., Хурсенко С. Н. Дифференцированный подход в преподавании физики студентам нефизических специальностей естественного направления.

Большинством студентов нефизических специальностей курс физики воспринимается как дисциплина, не имеющая никакого отношения к их будущей профессиональной деятельности, и, соответственно, ее изучению не уделяют должного внимания. Отсутствие мотивации приводит к снижению познавательной активности студентов и в целом негативно отображается на качестве знаний. Для достижения основной цели обучения необходимо использовать дифференцированный подход, что обеспечит профессионально-ориентированное изложение курса физики. Материал лекций, практических и лабораторных занятий должен демонстрировать студентам возможности физики в контексте будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *физика, познавательная деятельность, нефизические специальности, профессионально-ориентированное обучение, дифференцированный подход*.

SUMMARY

Saltykova A., Khursenko S. The differentiated approach to teaching physics to the students of nonphysical specialties of natural direction.

In the development of future professional the great role plays forming of positive and effective goals, as they are the most important determinants of educational and cognitive activity. Most students of nonphysical specialties perceive a physics course as a discipline that has no relation to their future professional activity, and therefore they do not pay enough attention to studying it. The lack of motivation leads to the decline of cognitive activity of the students and in general adversely affects the quality of knowledge. In addition, the teaching of physics on the natural (nonphysical) classical specialties, especially pedagogical ones, in the universities takes place in the extremely adverse conditions that are associated with the reduction of the level of physical knowledge of secondary school graduates, destruction of the material base of training laboratories and practical works in physics, permanent reduction of the number of hours intended to the physics in the university

curricula. However it is necessary to understand that in the system of modern science physics rightfully supersedes systemically important element. And it must be «different physics» for the specialists from different spheres.

The material of lectures, practical and laboratory classes must demonstrate the students the capabilities of physics in the context of future professional activity. Expanding methodical capabilities of physics in teaching the students helps to use computer and information technologies. The resources of modern computer systems in general are sufficient for a quality model experiment with on-screen visualization processes.

Teaching physics on nonphysical specialties in traditional universities will be most effective if a system of differentiation, based on teaching physics considering future profession of the students, is implemented. This system should include:

– *differential approach to the content of educational material on strengthening those sections that have direct relevance to the formation of professional skills and abilities;*
– *thorough usage of interdisciplinary connections of physics with adjacent disciplines of general education and special disciplines;*
– *selection of appropriate forms of organizing classes;*
– *consideration of individual characteristics and capabilities of the students.*

Key words: *physics, cognitive activity, nonphysical specialties, professionally-oriented education, differentiated approach*.

УДК 796.011.3:005.591]-057.875:796.032:378

О. А. Томенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОПТИМІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ОЛІМПІЙСЬКОЇ ОСВІТИ

У статті автор проаналізував процес оптимізації фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів на основі використання елементів олімпійської освіти. Процес фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів потребує вдосконалення в контексті залучення нових форм і засобів фізичної підготовки, покращення теоретичних знань, підвищення мотивації до занять. Олімпійська освіта виявилася дієздатним інструментом інтенсифікації процесу гармонійного розвитку молоді, залучення її до цілеспрямованих занять фізичними вправами, ведення здорового способу життя.

Ключові слова: *олімпійська освіта, фізичне виховання, студенти, оптимізація.*

Постановка проблеми. Проблема формування особистості, що визначена в законі «Про освіту», передбачає те, що одне з чильних місць у цьому процесі займає фізичне виховання. Формування соціально-активної особистості в гармонії з фізичним розвитком є важливою умовою підготовки випускника. Загальновідомо, що фізична культура входить до складу культури суспільства, оскільки за межами фізичної культури всебічний розвиток людини неможливий.

Аналіз актуальних досліджень. На думку низки авторів (К. Ю. Акулова, 2006; В. К. Бальсевич, 1995 та ін.), протиріччя, що створилося між розумінням необхідності формування фізичної культури особистості й недостатньою розробленістю педагогічної системи реалізації цього процесу, створило критичну ситуацію, яка характерна для сучасної системи фізичного виховання студентської молоді.

Ще в резолюції 3-ї сесії Міжурядового Комітету з фізичного виховання та спорту при ЮНЕСКО (1983) всім державам-учасникам було рекомендовано «увести або підсилити викладання олімпійських ідеалів у школах і вищих навчальних закладах відповідно до їхньої власної системи освіти».

Незважаючи на існуючі публікації, досі є недостатньо висвітленими питання застосування різноманітних форм олімпійської освіти в процесі фізичного виховання студентів. Таким чином, практичною й теоретичною нерозробленістю проблеми використання у фізичному вихованні студентів педагогічних ВНЗ ідеалів і життєвих установок, пов’язаних з ідеями олімпізму, зумовлюється **актуальність** даного дослідження.

Мета статті: на основі аналізу змісту фізичного виховання студентів вузів, їх мотиваційних пріоритетів щодо фізичної культури розробити зміст експериментальної навчальної програми з фізичного виховання студентів педагогічних вищих навчальних закладів, орієнтованої на гармонійний розвиток особистості у відповідності з ідеалами олімпізму.

Виклад основного матеріалу. Дослідження були проведені в педагогічних вищих навчальних закладах Сумської області.

Фізичне виховання, будучи підсистемою цілісного вузівського педагогічного процесу, орієнтоване на виконання соціального замовлення з підготовки фізично здорового фахівця, здатного до самоорганізації здорового стилю життя. Забезпечити розв’язання цієї важливої соціальної проблеми можливо шляхом досягнення мети фізичного виховання – формування фізичної культури студента. Фахівці дають визначення «вихованню у вузі» в більш вузькому, педагогічному значенні слова: виховання – це «вплив на розум, почуття, волю людини в цілому, з метою формування в нього якостей, необхідних суспільству, формування світогляду, морального обліку» [5; 6].

Говорячи про фізичну культуру у вузі, слід зазначити, що в систему фізичної культури входять: неспеціальна (непрофесійна) фізкультурна освіта, спорт, фізична рекреація й рухова реабілітація. Говорячи про структурну єдність фізичної культури, фахівці підкреслюють, що «внутрішня взаємодія різних компонентів виявляється в тому, що кожен із них

випробовує на собі вплив інших, у результаті чого відбувається загальний підйом самої фізичної культури» [1].

Досить перспективним уявляється формування освітньо-виховної системи на принципах суспільної моралі з акцентом на розкриття людського потенціалу, формування гармонії фізичного, духовного та психічного розвитку особистості. У ситуації, що склалася, оновлення вищої школи стає об'єктивною реальністю. Створення сучасної системи освіти й виховання неможливе без оптимального підтримання цілої низки системостворювальних елементів суспільства: соціальних, економічних, валеологічних, екологічних, політичних, правових тощо. Можна припустити, що одним із варіантів розв'язання цієї складної проблеми може бути побудова освітньо-виховної системи на основі ідеології олімпізму, яка разом із вченням про здоров'я може стати стрижнем цієї системи, її незримою конструкцією [4; 5].

Олімпізм і олімпійська філософія виявилися життєздатними для розвитку системи фізичного виховання. Цінності античної культури були присутні на різних етапах розвитку людства як незалежна ідеологічна основа виховання особистості, але змінюючись відповідно до соціальних вимог. П'єр де Кубертен, почерпнувши натхнення від Стародавніх Олімпійських ігор і принципів грецької системи виховання, був переконаний, що філософія, яка створила грецьку культуру, може служити розвитку сучасного людства [2, 7].

Проблема поширення серед школярів, студентів та інших верств населення певного обсягу знань про олімпізм і Олімпійські ігри стала однією з найбільш гострих. Свідченням тому є багато видатних міжнародних заходів: ювілейний XI Олімпійський конгрес у Парижі в 1994 році, Міжнародний форум «Молодь – Наука – Олімпізм» у рамках Всесвітніх юнацьких ігор 1998 року в Москві, надзвичайна 110-а сесія МОК, що проходила 11–12 грудня 1999 року в Лозанні, де були прийняті кардинальні рішення з реформування олімпійського руху [7]. Питання про олімпійську освіту у вищій школі вперше було порушено на 18 сесії Міжнародної олімпійської академії. У доповіді Д. Пауела (Канада) «Університетська освіта й олімпізм», було зазначено, що в жодному вищому навчальному закладі у світі не було введено предмет «Олімпізм» [6].

Відповідно до мети статті нами була розроблена експериментальна програма з фізичного виховання для студентів, що містить елементи олімпійської освіти. Її метою є сприяння вихованню гармонійно розвиненої особистості, готової до професійної діяльності, впровадження фізичної культури та здорового способу життя в практику.

Курс фізичного виховання передбачає комплексне вирішення оздоровчих, виховних і освітніх завдань:

1. Зміцнення здоров'я студентів, сприяння правильному формуванню й гармонійному розвитку організму, набуття навичок здорового способу життя, підтримка високої працездатності впродовж усього періоду навчання.

2. Формування у студентів високих моральних якостей: дисциплінованості, працьовитості, активної життєвої позиції, виховання потреби у фізичному вдосконаленні й систематичних заняттях фізичною культурою та спортом.

Програма містить елементи знань про олімпізм у теоретичному розділі, а також засоби олімпійської освіти практичного характеру, використані для студентів. Пропонуємо приблизний зміст теоретичних занять з олімпійської освіти студентів:

1. Основні періоди в історії Олімпійских ігор і античності.

2. Зародження сучасного олімпійського руху, відродження й розвиток сучасних Олімпійських ігор.

3. Олімпійські символи.

4. Національні та міжнародні спортивні організації.

5. Етичні аспекти Олімпійських ігор і спорту в цілому.

6. Виховання гармонійно розвиненої особистості через фізичну культуру та спорт.

Крім того нововведенням, що відрізняє нашу експериментальну програму від традиційних, є проведення спортивного свята, присвяченого Олімпійським іграм [6]. Робота, що передує проведенню свята, повинна полягати у: проведенні роботи зі створення та виготовлення емблем; проведенні годин спілкування «Країна приймає Олімпійські ігри» (знайомство з географічним положенням, традиціями культури, мистецтва, спорту тощо); тренувальних заняттях для підготовки до малих олімпійських стартів; підготовки художніх номерів для демонстрації під час заходу.

Для чіткого визначення спрямованості та змісту засобів фізичного виховання, що використовувались у нашій програмі та їх корекції нами було проведено дослідження, спрямоване на вивчення мотивів та інтересів студентів у галузі фізичної культури як частини культури суспільства та особистої культури кожного.

Результати анкетування з вивчення відношення до занять з фізичного виховання показали, що позитивно ставляться до даних занять лише 41% студентів. Не подобаються заняття з фізичного виховання 38% студентів, а 21% зазначили, що частково подобаються, а частково ні. Але відвідують їх

регулярно лише – 57% студентів, відвідують нерегулярно – 33% та взагалі не відвідують дані заняття 10% студентів.

Було з'ясовано також, що якби заняття з фізичного виховання в університеті не були обов'язкові, то їх би відвідували тільки 34% студентів, 28% іноді відвідували б заняття, а 38% взагалі не відвідували б таких занять. Це свідчить про те, що більшість студентів не мають зацікавленості до занять з фізичного виховання в університеті й відвідують заняття тільки з метою отримання заліку, що в цілому негативно впливає на рівень їх фізичної культури.

Свою активність на заняттях з фізичного виховання як добру оцінюють 41% студентів, займаються без особливого інтересу – 48%, намагаються не займатися взагалі – 11% студентів (рис. 1.).

Рис. 1. Оцінка активності студентів на заняттях з фізичного виховання

Нами було з'ясовано також, що цілком задоволені заняттями з фізичного виховання в університеті 38% студентів, тоді як 30% не зовсім задоволені заняттями, а 32% зовсім не задоволені, що вцілому говорить про негативне ставлення до навчального процесу з фізичного виховання. У ході досліджень ми встановили, що основними факторами, які визначають інтерес до занять з фізичного виховання в університеті є: різноманітність навчального матеріалу – 20,7%, заняття знімають втому після навчання у 18% опитуваних, насичене навантаження приваблює 15% з них. На четвертому місці тут відзначено емоційність занять – 11,6%, на покращення фізичної підготовленості вказали лише 5,8% студентів, а на уважне ставлення викладача й чітку організацію занять вказали по 5% студентів (табл. 1).

У той час найбільш вагомими факторами, які визначають негативне ставлення студентів до занять з фізичного виховання є: одноманітність навчального матеріалу – 33,6%, неуважне ставлення викладача – 16%, відсутність прогресу у фізичній підготовці – 17,3%, відсутність цікавих вправ – 12,8%.

Таблиця 1

Структура факторів, які характеризують інтерес студентів до занять з фізичного виховання в університеті

Зміст факторів занять	%	Рангове місце
Різноманітність навчального матеріалу	20,7	1
Насиченість навантаження	15	3
Заняття знімають втому після занять	18	2
Емоційність заняття, цікаві вправи	11,6	4
Уважне ставлення викладача	5	7
Чітка організація заняття	5	6
Поліпшення фізичної підготовленості	5,8	5

Висновки. У результаті дослідження нами було зроблено такі висновки:

1. До змісту фізичної культури студентів входять: неспеціальна (непрофесійна) фізкультурна освіта, спорт, фізична рекреація й рухова реабілітація. Проблема поширення серед школярів, студентів та інших верств населення певного обсягу знань про олімпізм і Олімпійські ігри стала однією з найбільш гострих проблем. Питання про олімпійську освіту у вищій школі вперше було порушено на 18 сесії МОА в доповіді Д. Пауела (Канада) «Університетська освіта й олімпізм».

2. Вивчення мотиваційних пріоритетів студентів з відношення до занять з фізичного виховання показало, що позитивно ставляться до даних занять лише 41% студентів. Не подобаються заняття з фізичного виховання 38% студентів. Але відвідують їх регулярно лише – 57% студентів, відвідують нерегулярно – 33%, та взагалі не відвідують дані заняття 10% студентів. Основними факторами, які визначають інтерес до занять з фізичного виховання в університеті є: різноманітність навчального матеріалу – 20,7%, здатність занять знімати втому після навчання – у 18% опитуваних, насичене навантаження приваблює 15% з них.

3. Розроблена нами експериментальна програма з фізичного виховання студентів містить елементи знань про олімпізм у теоретичному розділі, а також засоби олімпійської освіти практичного характеру. Крім того, нововведенням, що відрізняє нашу експериментальну програму від традиційних, є включення проведення спортивного свята, присвяченого Олімпійським іграм.

На нашу думку, актуальними є **подальші дослідження з** експериментальної перевірки розробленої програми в процесі фізичного виховання студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. Н. Педагогические условия валеологической подготовки студентов в процессе физического воспитания : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Н. Алексеева. – Ставрополь, 2006. – 20 с.

2. Булатова М. М. Европейский опыт: уроки и приоритеты / М. М. Булатова // Спортивная медицина. – 2007. – № 1. – С. 3–10.

3. Контанистов А. Т. Формирование организационно-педагогических основ олимпийского образования в России : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» / А. Т. Контанистов. – М., 2001. – 23 с.

4. Столяров В. И. Олимпийская концепция Пьера де Кубертена и современность / В. И. Столяров // Олимпийский бюллетень. – 2005. – № 7. – С. 84–94.

5. Столяров В. И. Концепция олимпийского образования (многолетний опыт разработки внедрения в практику) / В. И. Столяров // Наука в олимпийском спорте. – 2007. – № 2. – С. 30–34.

6. Томенко А. А. Особенности развития физкультурного образования студенческой молодежи за рубежом / А. А. Томенко // Инновационные процессы в физическом воспитании студентов : сб. науч. ст. : к 60-летию кафедры физ. воспитания и спорта БГУ / [редкол. : В. А. Коледа (отв. ред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2009. – С. 238–243.

7. Филаретос Н. Введение в олимпизм через деятельность Международной олимпийской академии / Н. Филаретос // Мир спорта. – 2003. – № 3. – С. 18–21.

РЕЗЮМЕ

Томенко А. А. Оптимизация физического воспитания студентов высших учебных заведений на основе использования элементов олимпийского образования.

В статье автор проанализировал процесс оптимизации физического воспитания студентов высших учебных заведений на основе использования элементов олимпийского образования. Процесс физического воспитания студентов высших учебных заведений нуждается в усовершенствовании в контексте привлечения новых форм и средств физической подготовки и улучшения теоретических знаний. Олимпийское образование оказалось дееспособным инструментом интенсификации процесса гармонического развития молодежи, привлечения ее к целенаправленным занятиям физическими упражнениями.

***Ключевые слова**: олимпийское образование, физическое воспитание, студенты, оптимизация.*

SUMMARY

Tomenko O. Optimization of physical education university students using the olympic education elements.

The article devotes to the optimization of physical education of students of higher educational institutions using Olympic education elements. The process of student's physical education needs to improve the new forms and instruments of physical and theoretical preparation. A modern system of education and training is impossible without optimal maintenance of a number of elements which makes the society: social, economic, valeological, environmental, political, legal. It is possible to assume that one of the solutions to this complex problem could be to build education and educational systems based on the ideology of Olympism, which, together with the teaching of health may be the core of the system, its invisible design.

Olympic education is proved to be a real instrument of young people's harmonious development process, intensification and their drawing to the physical exercises training.

The purpose of the article is to analyze the physical education contents of the students of pedagogical higher educational institutions, their motivational priorities regarding physical culture to develop the content of the experimental curriculum of physical education, focused on the harmonious development of the personality in accordance with the ideals of Olympism.

The research methods are the analysis of scientific literature and materials on the Internet, the analysis of archival and documentary materials, sociological methods. The study of motivational priorities of the students in relation to classes of physical education has showed that only 41% of the students positively relate to data classes. 38% of the students do not like the lessons of physical education, but they visit them regularly (57%); only 33% of the students attend them irregularly, and in general 10% of the students do not attend these classes. The main factor that determines the interest in classes of physical education at the university is a variety of educational material (12.9%).

In accordance with a purpose of the article we have developed a pilot program of the physical education students which contains the elements of knowledge about Olympism in the theoretical section, as well as Olympic education practical character, used for the students. Its aim is to promote the education of harmoniously developed personality, ready for professional activities, physical education and healthy lifestyles in practice. In addition, an innovation that distinguishes our experimental program from traditional, is the inclusion of sports holidays dedicated to the Olympic Games.

Key words: *Olympic education, physical education, students, optimization.*

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

УДК:374.3:[504 +613]

С. І. Жульова
Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ

Розглянуто та проаналізовано методичні підходи до формування еколого-валеологічної культури молоді. Формування здорового способу життя, валеологічного світогляду і валеологічної поведінки молоді є приорітетним напрямом у сучасному гуманістично зорієнтованому суспільстві. У формуванні загальної культури студентів, у їх підготовці до соціально-професійної діяльності еколого-валеологічна культура виступає важливим базовим компонентом. Розглянуто принцип єдності виховання, самовиховання й діяльності. Вища школа у справі формування еколого-валеологічної культури молоді відіграє важливу роль, однак не завжди в підготовці студентів ураховується соціальна значущість еколого-валеологічних проблем.

Ключові слова: *екологічна культура, валеологічна культура, валеологічна освіта, здоров'язбережувальний процес.*

Постановка проблеми. Сучасна молодь вступає в епоху не лише бурхливого розвитку науки і техніки, а й негативних наслідків науково-технічної революції та демографічного вибуху. Дедалі більше забруднення атмосфери, гідросфери та літосфери, накопичення величезних об'ємів відходів людської діяльності при одночасному виснаженні майже всіх видів природних ресурсів призвели до розвитку екологічної кризи. Людству потрібна нова філософія життя, висока екологічна культура і свідомість. Сьогодні в усіх розвинених країнах світу екологічна культура стає невід'ємною складовою функціональної грамотності населення.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемою підвищення еколого-валеологічної культури молоді займаються такі вчені, як І. Л. Абалкіна, І. О. Моткін, С. С. Куркуленко, Л. Д. Курняк, Н. В. Науменко, В. А. Процюк. Вони вважають, що необхідність виховання екологічної культури в молоді пов'язана саме з реакцією на глобальну екологічну кризу.

Формування здорового способу життя, валеологічного світогляду і валеологічної поведінки молоді є пріоритетним напрямом у сучасному гуманістично зорієнтованому суспільстві. У формуванні особистості в цілому, в тому числі і здорового способу життя, особливого значення набувають такі види діяльності, як навчальна, художньо-естетична, заняття спортом і громадська активність. Отже, основним в організації здорового способу життя молоді є принцип єдності виховання, самовиховання і діяльності.

Здоров'я людини, відповідно до даних ВОЗ, на 50–55% визначається умовами і способами життя, на 25 % – екологічними умовами, на 15–20% обумовлено генетичними факторами та лише на 10–15% – діяльністю системи охорони здоров'я. Отже, зорієнтованість на здоровий спосіб життя певною мірою є запорукою досягнення успіху людиною. Однак, як свідчать дослідження науковців, у більшості українців, особливо в молодіжному середовищі, не сформувалися важливі цінності, які характеризують такий спосіб життя. Характерними явищами стали: недбале ставлення до власного здоров'я, що найгірше, – лавиноподібне поширення серед молоді паління, вживання алкоголю, наркотичних і психотропних наркотичних речовин, збільшення венеричних захворювань, девіантної поведінки.

Мета статті – розглянути й проаналізувати методичні підходи до формування еколого-валеологічної освіти молоді.

Виклад основного матеріалу. Культура здоров'я як система здорових форм життєдіяльності розвивається в сучасних умовах під негативним впливом низки чинників: зменшення рухової активності; зростання інформатизації, невротизації життєдіяльності людини; нераціональне харчування; погіршення екологічних умов, посилення впливу техногенних ризиків; погіршення рівня та якості життя, збільшення обсягу робочого часу й зменшення часу для відпочинку; зростання захворюваності через низький рівень медичного обслуговування; комерціалізація всіх сфер підтримки та захисту здоров'я, що визначає обмежений доступ до медичних, спортивно-оздоровчих, рекреаційних послуг численних груп населення; поширення адиктивних форм поведінки – алкоголізму, паління, наркоманії, схильності до азартних ігор, залежності від телевізора, комп'ютера, Інтернету тощо.

Усі вищеназвані фактори мають активізувати не тільки подальший розвиток медицини та боротьбу з патологіями, а й розвиток валеології, профілактичної медицини, соціальної гігієни, що пов'язано з формуванням і реалізацією як загальної культури в цілому, так і її валеологічної складової зокрема.

Проблемам здоров'я молоді особливу увагу приділено в багатьох урядових документах. Так, Національна доктрина розвитку освіти XXI ст. визначає, що пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної дійсності.

Ставлення до здоров'я як до культурної цінності, сформоване в молодому віці, зберігається в дорослому житті та передається дітям, що впливатиме на здоров'я нації і протягом наступних поколінь.

У формуванні загальної культури студентів, у їх підготовці до соціально-професійної діяльності еколого-валеологічна культура виступає важливим базовим компонентом.

Певна річ, у формуванні екологічної культури учнівської молоді важливу роль відіграє, насамперед, робота щодо формування здорового способу життя. Цей процес ми розглядаємо, насамперед, як валеологічний компонент екологічної освіти й виховання. Адже, саме активне засвоєння валеологічних знань у системі неперервної освіти дає можливість кожному суб'єкту всіх її ланок осягнути власну роль і завдання у справі формування, збереження, зміцнення, відтворення, передачі особистого здоров'я, а також з істотною складовою формування належного ставлення до природного та суспільного середовища.

Оскільки екологічна освіта й виховання мають безпосередній зв'язок із процесами державотворення та національного відродження України, завдання школи, вихователів полягає в тому, щоб формувати у підростаючого покоління вміння та навички мислити і діяти по-новому, з почуттям екологічної відповідальності. А це можливо лише за умови переорієнтації кожного вихованця на самопізнання і саморозвиток, самореалізацію й самостійність.

Дієвим засобом формування екологічної культури є екологічна освіта, екологічне виховання й екологічна діяльність. Незаперечним є факт про те, що вирішення проблеми підвищення екологічної культури молоді лежить у площині саме освіти. Визнано, що формування екологічної культури в процесі навчання – це оптимальний шлях екологічного виховання молоді.

У всьому світі все більше уваги стали приділяти екологічній освіті (як формальній, так і неформальній) і вихованню молоді. Нині екологічна освіта молоді стає безсумнівною та обов'язковою ознакою культури. Виховання екологічної культури молодого покоління допоможе відновити втрачену рівновагу і гармонію у відносинах «людина – природа». Отже, подолання екологічної кризи залежить від морального вдосконалення людини, її культури і відносин із природою та іншими людьми.

Першочерговими завданнями для цього мають бути:

– створення та впровадження в процес освіти та виховання молоді принципів збалансованого розвитку, тобто збалансованості економічних, екологічних і соціальних інтересів всього людства;
– виховання відповідного рівня екологічної культури в молоді;
– удосконалення законодавчих основ екологічної освіти молоді;

– активний розвиток неформальної екологічної освіти із залученням провідних учених-екологів (створення відповідних екологічних теле- і радіопрограм, циклів лекцій, публікацій, виставок);

– затвердження концепції безперервної екологічної освіти молоді.

Таким чином, ефект виховання екологічної культури в молоді багато в чому обумовлений тим, наскільки екологічні цінності сприймаються саме підростаючим поколінням як життєво необхідні. Той або інший рівень екологічної культури – це результат виховання, головною функцією якого є підготовка підростаючого покоління до життя, а для цього воно повинно його знати, опанувати систему моральних норм стосовно нього, в тому числі й до природи. Без змін у культурі природокористування не можна розраховувати на позитивні зміни в екологічному стані.

Валеологічна культура повинна бути невід'ємним елементом життя сучасної молоді. В основу валеологічної освіти покладено принцип гуманізації, науковості, безперервності, системності й прогностичності.

Система валеологічної освіти повинна бути побудована із врахуванням базових потреб учнів. У цьому випадку, по-перше, створюються умови для їх індивідуального гармонійного розвитку; по-друге, забезпечується загальний комфорт і домінування в учнів позитивного настрою; по-третє, формується стійке позитивне ставлення до освітньої діяльності і загальноприйнятих правил поведінки.

Отже, перед практикою валеологічного (так само, як і морального) виховання стоїть завдання формування таких рис характеру особистості підлітка, які б забезпечили йому повноцінну особистісну та соціальну реалізацію в суспільстві, а, отже, виключили або принаймні зменшили б можливість девіантної поведінки й забезпечили валеологічну зорієнтованість подальшої життєдіяльності.

Таким чином, формуючи всебічно розвинену особистість, ми тим самим формуємо її здоров'я. Валеологічна культура, яка передбачає знання гігієнічних, генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження та зміцнення власного здоров'я, та вміння розповсюджувати валеологічні знання серед оточуючих.

Валеологічна підготовка студентської молоді здійснюється різними засобами. Одним із них є вивчення таких дисциплін: вікова фізіологія та валеологія, валеологія, безпека життєдіяльності, основи медичних знань та циклу природничих і психолого-педагогічних дисциплін. Формувальними складовими способу життя студентів є психологічні установки на необхідність бути здоровим, значення здоров'я для успішного навчання,

подальшого працевлаштування і кар'єри, а також для створення щасливої сім'ї і народження здорових дітей.

Вища школа в справі формування еколого-валеологічної культури молоді відіграє важливу роль, однак не завжди в підготовці студентів ураховується соціальна значущість еколого-валеологічних проблем.

Молоде покоління не володіє знаннями та розумінням ролі екологічної взаємодії і їхнього впливу на здоров'я людини, генофонд біосфери. Споживацький спосіб життя, негативні звички, обмежена світоглядна культура є однією з причин екологічних негараздів.

У дослідженнях науковців валеологічна культура розглядається як невід'ємна частина екологічної культури і як цілісна суттєва характеристика особистості майбутнього спеціаліста, один із показників рівня його фахової підготовки.

З'ясовано, що для формування еколого-валеологічної культури студентів необхідно використовувати систему педагогічних умов: високий науковий рівень та єдність теоретичних і практичних занять; індивідуально-особистісний підхід шляхом поєднання групових та індивідуальних занять; встановлення взаємозв'язків між екологічною й валеологічною культурою особистості студента; інтеграція курсів фахової підготовки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виходячи з вище сказаного, ми можемо зробити такі висновки.

1. В умовах екологічної небезпеки постала гостра необхідність формування еколого-валеологічної культури майбутніх студентів.

2. Обґрунтовано, що ефективність формування еколого-валеологічної культури студентів залежить від організації професійної діяльності, яка сприяє: формуванню мотиваційного компонента; оволодінню валеологічними знаннями; вияву самостійності у процесі роботи з літературою; здійсненню творчої діяльності у процесі проведення ділових ігор, конкурсів, диспутів, а також при написанні рефератів і дипломних робіт, проходженні практики, використанню валеологічних знань у професійній діяльності.

3. Формування еколого-валеологічної культури студентів реалізується з урахуванням живого спілкування молоді з природою, з керівниками служб охорони здоров'я.

Отже, можна зробити висновок, що необхідність посилення впливу на духовну сферу особистості, формування етичного компонента еколого-валеологічної культури є необхідною умовою виховання сучасної молоді. Подолання екологічної та соціальної кризи залежить від морального

вдосконалення людини, її культури й відносин із природою та іншими людьми. Якщо люди в найближчому майбутньому не навчаться дбайливо ставитися до природи та суспільства, цінувати власне здоров'я, то вони знищать себе. А для цього треба виховувати еколого-валеологічну культуру й відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Курняк Л. Екологічна культура: поняття і реальність / Л. Курняк // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 32–37.
2. Науменко Г. Освітянська компонента екологічної культури / Г. Науменко // Грані. – 2006. – № 3. – С. 74–78.
3. Бєляков О. Масова комунікація та екологічна політика : монографія / О. Бєляков. – К., 2001.
4. Дыхан Л. Педагогическая валеологія / Л. Дыхан. – М. : Издательский центр «МарТ», 2005.
5. Хилько М. Екологічна культура: стан та проблеми формування / М. Хилько. – К. : Знання, 1999.
6. Бєляков О. О. Масова комунікація та екологічна політика : монографія / О. О. Бєляков. – К. : «Київський університет», 2001.
7. http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=1539&start=2
8. http://librar.org.ua/sections_load.php?s=culture_science_education&id=4231&start=6

РЕЗЮМЕ

Жулёва С. И. Формирование эколого-валеологической культуры молодёжи.

Рассмотрены и проанализированы методические подходы к формированию эколого-валеологической культуры молодежи . Формирование здорового образа жизни , валеологического мировоззрения и валеологического поведения молодежи является приоритетным направлением в современном гуманистически ориентированном обществе. В формировании общей культуры студентов, в их подготовке к социально-профессиональной деятельности эколого-валеологическая культура выступает важным базовым компонентом. Рассмотрен принцип единства воспитания, самовоспитания и деятельности. Высшая школа в деле формирования эколого-валеологической культуры молодежи играет важную роль, однако не всегда в подготовке студентов учитывается социальная значимость эколого-валеологических проблем.

***Ключевые слова**: экологическая культура, валеологическая культура валеологическое образование, здоровьясберегающий процесс.*

SUMMARY

Zhuleva S. Formation of ecological and valeological youth culture.

The methodological approaches to the formation of ecological-valeological youth culture are considered and analyzed. Building a healthy lifestyle, ecological-valeological outlook and behavior of young people is a priority area in the modern humanistic oriented society. In the formation of the general culture of students in their preparation for social and professional activities of ecological-valeological culture is an important basic principle of unity components. Education, self-education and activities are revealed. In formation of the ecological culture of the students important role plays primarily work on a healthy lifestyle.

This process we consider primarily as a component of valeological ecological education. Forming in growing generationthe ability to act, to think in a new way, with a sense of ecological responsibility is possible only if it orients each pupil to self-learning, self-development, self-realization and independence. Effective means of formation of ecological culture is environmental education, environmental upbringing and environmental activities. It is common knowledge, that the problem of increasing environmental youth culture lies in the education itself. It is recognized that the formation of ecological culture in learning is the best way of ecological education of youth.

Around the world, more and more attention has been paid to the ecological education of youth (both formal and non-formal). Currently, ecological education of youth becomes unquestionable mandatory feature of culture. Raising ecological culture of the younger generation will restore the lost balance and harmony in relations «man – nature». So, overcoming the ecological crisis depends on moral perfection of the person, his culture and relationships with nature and other people. High school in the case of the formation of ecological valeological youth culture plays an important role, but not always is taken into account in preparing the students the importance of ecological and valeological problems in the society.

In the researches valeological culture is seen as an integral part of the ecological culture as a whole essential characteristic of a future specialist, one of the indicators of his training.

***Key words**: ecological culture, valeological culture, valeological education, health saving process.*

УДК 37.018.1:173:165.742.

Л. В. Повалій
Інститут проблем виховання НАПН України

ВЗАЄМОДОПОВНЮЮЧА РОЛЬ ШКОЛИ І СІМ'Ї У ФОРМУВАННІ ГУМАННИХ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН

У статті розкривається роль сім'ї та школи як найважливіших соціальних інститутів у формуванні особистості дитини, зокрема, формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин; висвітлюються сучасні підходи до взаємодії сім'ї і школи, типи взаємин «педагог-батьки», аналізується виховний вплив школи в порівнянні з сім'єю. Окреслено підхід до сім'ї як до суб'єкта саморозвитку, саморегуляції, який має на меті підвищення її суб'єктної позиції, соціально-педагогічну і психотерапевтичну діяльність. Особлива увага приділена розгляду характеру внутрішньосімейних взаємин дорослих і дітей, негативних і позитивних сторін шкільного й сімейного виховання, розкриттю важливих умов взаємодії батьків і педагогів як суб'єктів виховного впливу на дитину.

***Ключові слова**: сім'я, школа, гуманні батьківсько-дитячі взаємини, типи взаємодії.*

Постановка проблеми. Сучасна сім'я є найважливішим соціальним середовищем формування особистості і ключовим інститутом виховання, який відповідає не лише за матеріальний добробут дитини, але й за її моральне обличчя, навчальний і культурний рівень життя. Саме в ній формуються гуманні моральні основи особистості, оскільки сім'я є

визначальною «школою» взаємин з людьми. Проте у зв'язку із загостренням економічної ситуації в країні умови сучасного життя спонукають батьків працювати на двох-трьох роботах або ж далеко від дитини, що значно скорочує час спілкування з нею, збіднює соціально-комунікативні зв'язки, заважає підвищенню освітнього й культурного рівня батьків, знижує виховний потенціал сім'ї. Психологічний дискомфорт, нестабільна емоційна атмосфера в сім'ї, психолого-педагогічна некомпетентність батьків можуть спричинити формування неадекватної та негативної поведінки дітей і підлітків.

Успіху в розв'язанні специфічних завдань формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальна розробка багатьох проблем психології міжособистісної взаємодії міститься в працях педагогів і психологів: Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, І. Беха, В. Бехтєрєва, А. Бодальова, Л. Виготського, Р. Габдрєєва, Л. Гозмана, В. Знакова, Я. Коломинського, І. Кона, Є. Клімова, В. Лабунської, А. Леонтьєва, А. Личко, В. Мясищева, А. Реан, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна, В. Юстіцького та ін.

Проблеми взаємодії школи з сім'єю і педагогічної просвіти батьків висвітлені в сучасних дослідженнях В. Безлюдної, Т. Виноградової, О. Коберник, О. Пухти, Л. Загік, В. Іванової, Т. Кравченко, Т. Лодкіної, М. Машовець, Л. Островської та ін.

Метою статті є висвітлення основних напрямів взаємодії школи і сім'ї, зокрема стосовно проблеми гуманізації взаємин батьків і дітей.

Виклад основного матеріалу. З філософського погляду взаємодія трактується як категорія, що відображає процеси дії різних об'єктів один на одного, їхню взаємообумовленість, зміну стану, взаємоперехід. При цьому кожна із сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Це означає, що вона певною мірою передбачає рівносильний взаємний вплив об'єктів один на одного й обумовлює рівномірний їх розвиток. З іншого боку, взаємодія зумовлює узгоджену діяльність взаємодіючих сторін стосовно досягнення спільної мети й результатів, вирішення учасниками значущої для них проблеми [3, 17].

Дослідники по-різному підходять до розуміння взаємодії школи й сім'ї, виокремлюючи різні напрями цього процесу, зокрема: залучення до управління навчальним закладом, робота в шкільному та батьківському комітетах, надання школі матеріально-грошової допомоги, надання педагогічним колективом школи психолого-педагогічної допомоги батькам у вихованні дітей.

Взаємодія сім'ї і школи – складна проблема, що пройшла в своєму розвиткові тривалий час, набуваючи різного сенсу, характеризуючись різними підходами до її вирішення на різних етапах поступу суспільства. І сьогодні взаємодія цих двох інститутів не втрачає своєї актуальності, наповнюючись новим змістом, що зумовлено процесами, які відбуваються як у системі освіти, так і в сім'ї.

Нові реалії життя потребують урахування нових підходів до взаємодії сім'ї і школи. Не можна нехтувати тим фактом, що наше сьогодення на сутність взаємодії сім'ї та школи справило негативний вплив. Протиріччя, що існують у сучасних виховних підходах, позначаються на ефективності виховного процесу. Справа в тому, що традиційна взаємодія школи й сім'ї у вихованні підростаючих поколінь, коли всі члени громади переймаються станом розвитку, виховання, соціалізації дітей, готові надавати необхідну допомогу навчальним закладам, а школи намагаються коригувати сімейні взаємини, професійно підтримуючи батьків і дітей в облаштуванні родинного життя, була притаманна виключно радянському суспільству. Разом з тим у країнах розвиненої демократії школа і сім'я за своєю суттю різні, відносно незалежні та є окремими інституціями: сім'я – інтимно-персональною, школа – соціальною.

У наш час ситуація певним чином змінилася. Багаточисельна армія батьків на перше місце ставить матеріальне забезпечення дітей, а вже потім турбується про їх виховання. Спостерігається пониження рівня активності сім'ї в її взаємодії зі школою. Причини цього віднаходимо найперше в тому, що батькам через зайнятість на роботі або ж її пошуки не вистачає часу на спілкування з власними дітьми. Сумні реалії сьогодення – неблагополучні родини, дистантні сім'ї заробітчан – також не сприяють укріпленню родинних зв'язків. З року в рік збільшується кількість неповних сімей, у яких діти також суттєво страждають від недостатності батьківської уваги.

По-друге, варто враховувати те, що на сучасному етапі на засвоєння дітьми моральних, трудових, естетичних та інших норм, у тому числі й формування гуманної міжособистісної взаємодії, суттєво впливає телебачення, Інтернет. Ці джерела інформації прямо не спонукають дітей, підлітків ні до позитивних, ні до негативних дій, ставлячи дітей перед непростим вибором різних телепередач, сайтів в Інтернеті. Вірному вибору дітей повинні навчити батьки, педагоги, оскільки діти шкільного віку в силу своїх вікових особливостей ще не мають вироблених критеріїв відбору стосовно таких передач. Проте, знову ж-таки, внаслідок недостатності часу на спілкування з дітьми або ж неуважності до власних дітей, загруженості на роботі з боку батьків і вчителів діти такої допомоги не отримують.

По-третє, змінився характер взаємодії батьків з педагогами. Сім'я зацікавлена більшою мірою оцінками, які одержує дитина, до педагога часто ставляться не як до авторитетного наставника, а як до представника обслуговуючого персоналу. Це, найперше, стосується сімей з високим матеріальним достатком. Певна частина батьків взагалі відсторонюється від виховання дитини, вважаючи, що цим повинна займатися школа.

Науково-методичне забезпечення роботи загальноосвітнього закладу з сім'єю, яке, насамперед, відбувається через взаємодію сім'ї і школи, передбачає підхід до сім'ї не лише як до об'єкта виховання, але й як до суб'єкта саморозвитку, саморегуляції та має на меті підвищення її суб'єктної позиції, соціально-педагогічну й психотерапевтичну діяльність.

Як суб'єкт виховного впливу сім'я є головною ланкою у вихованні дитини, забезпеченні достатніх матеріальних і педагогічних умов для її фізичного, морального та духовного розвитку. Сім'я веде активну роботу з виховання дітей.

Важливим аспектом цього положення є знання дорослими членами сім'ї особистістих якостей дитини: фізичного і психічного здоров'я, стійкості нервової системи, реакцій на ті чи інші види подразнень, витривалості, готовності до співпраці й взаємодії, інтересів і можливостей. Для успішного здійснення виховання дитини дорослим слід зосереджувати увагу на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, яка виступає основою виховного процесу.

Разом з тим сучасна сім'я, залишаючись із методичної точки зору об'єктом професійної діяльності вихователя (класного керівника, шкільного психолога, соціального педагога тощо), потребує врахування її особливостей як об'єкта виховання. Так, російська вчена Т. Лодкіна виокремила наступні особливості сучасної сім'ї, які, на наш погляд, мають відношення й до українських сімей:

– у цілому поведінка сім'ї керується певними соціальними нормами, які створювалися в ході історичного розвитку, формуються протягом тривалого часу і є порівняно стійкими. Звідси головна мета роботи – сприяння укріпленню сім'ї, залучення її до нових соціальних норм, засвоєння цих норм поколінням;

– сім'ю об'єднують спільні інтереси, взаємна повага, спільне почуття відповідальності за долю близьких людей. Тому шлях до її зміцнення лежить через виховання й розвиток почуття взаємної відповідальності її членів, самоконтроль, усвідомлення цінності сімейного життя, підвищення психолого-педагогічної культури батьків;

– члени сім'ї об'єднані різноманітними внутрішньосімейними взаєминами, тому позитивний ефект може здійснитися шляхом не прямого, а опосередкованого впливу на сім'ю;

– сім'я взаємодіє із соціальним середовищем через різноманітні та складні зв'язки, тому виникає необхідність комплексного й узгодженого підходу до засобів допомоги та підтримки сім'ї;

– суттєве значення мають особистісний, інтимний характер шлюбно-сімейних взаємин, різноманітність і неповторність конкретних ситуацій розладу в сім'ї, які потребують індивідуального підходу й спеціалізованої допомоги;

– потрібно враховувати специфічний характер і обмеженість прикладів сімейної поведінки, засвоєних ще в дитинстві. Звідси виникає необхідність організації педагогічно доцільного укладу життя сім'ї [1, 34].

Отже, сім'я в цьому випадку виступає як спеціальний об'єкт психолого-педагогічної допомоги, де педагогічні зусилля спрямовуються на нейтралізацію її негативних впливів на дітей, перебудову сімейних взаємин у руслі гуманізації, створення основ соціально значущих цінностей.

Ґрунтуючись на досягненнях сучасної психолого-педагогічної науки, враховуючи практичний досвід і особливості нинішніх реалій, дослідники роблять спробу визначити найбільш актуальні проблеми сімейного виховання дітей різних вікових категорій і винайти оптимальні шляхи усунення наявних недоліків через залучення батьків до співробітництва із загальноосвітніми навчальними закладами.

Для посилення ефективності взаємодії сім'ї та школи важливе значення має вивчення сімей учнів з наступною оцінкою їхніх реальних можливостей щодо виховання дитини, враховуючи її вікові та індивідуальні особливості.

Знання щодо об'єктивних умов функціонування сім'ї одержують у процесі її вивчення за такими напрямами: наявність у батьків знань, умінь і навичок сімейного виховання дитини певного віку; характер внутрішньосімейних взаємин дорослих і дітей; проблеми у вихованні дитини й способи їх вирішення, ставлення до співробітництва зі школою тощо. Одержання такої інформації, на наш погляд, дасть змогу визначити, які існують групи батьків залежно від їхнього ставлення до виховання дитини і до набуття психолого-педагогічної допомоги з боку вчителя, школи; рівня сформованості практичних, педагогічно зумовлених умінь і навичок реалізації виховної функції; з'ясувати найбільш гострі проблеми, що постають перед батьками у вихованні дитини певного віку. Належне

знання об'єктивних умов сприяє розробці продуманої та цілеспрямованої стратегії педагогізації батьків як найбільш важливого й складного елемента взаємодії сім'ї і школи.

Насамперед, педагоги мають усвідомлювати, що сім'я та школа мають спільну мету – виховати всебічно розвинену гармонійну особистість, здатну реалізувати себе в професійному, громадянському й сімейному аспектах.

В ідеалі ці два суспільні інститути мають доповнювати один одного, збагачуючи дитину досягненнями, які виробила культура, тим самим сприяючи її гармонійному та всебічному розвиткові.

Слід відзначити, що останнім часом з тих чи інших причин школа та сім'я перебувають у стадії перманентної конфронтації. Шкільні вчителі дають негативні характеристики сім'ї, звинувачуючи батьків у самоусуненні від виховання власних дітей. Батьки, у свою чергу, зневажливо ставляться до вчителів, указуючи на їхній низький професійний рівень, невисокі моральні якості. У багатьох сім'ях не вважають за необхідне звертатися до педагогів з приводу проблем, які виникають у вихованні дітей. До педагогів батьки звертаються зазвичай тоді, коли вже запізно.

Попри все, за певних умов гострота проблеми взаємодії школи та сім'ї в сучасних умовах може бути знята. Для цього необхідно, аби суб'єкти взаємодії вибудовували основи культури спілкування, необхідні для розв'язання проблем дитини. Останнім часом психолого-педагогічна наука робить спроби окреслити шляхи відмови від традиційних і запропонувати нові підходи в розв'язанні проблем взаємодії сім'ї та школи, виховання дітей і підлітків. У цьому ракурсі варта уваги, на наш погляд, позиція Н. Щуркової, яка приймає як вихідні такі положення.

1. Педагог має усвідомити: культура передбачає недоторканість родини й невтручання в сімейні взаємини. Втручатися в життя сім'ї можливо у виняткових випадках, коли нехтуються інтереси дитини, коли її здоров'я, життя, добробут перебувають у небезпеці з вини батьків або інших дорослих членів сім'ї.

2. Школа – не рідний дім, а сім'я ніколи не замінить школи. Звідси випливає, що логіка шкільного та логіка сімейного виховання не тотожні. Розводячи виховні сфери школи і сім'ї, педагог має враховувати психологію дитинства й дорослішання дитини і, певним чином, зближуючи ці дві сфери, у жодному разі не намагатися підмінити собою батьків і не інструментувати шкільне життя як життя родинне.

3. Школа не є частиною ринкового простору, оскільки не надає послуг, не торгує крамом, не обслуговує батьків. Школа – інститут соціальний, її призначення – передавати як естафету духовні надбання

людства й учити дитину жити у світі матеріальних продуктів культури. Школа вільна від батьківських указівок і настанов у організації своєї професійної діяльності. Школа незалежна від батьків у будові життєдіяльності школярів [4, 7].

Однак і шкільна, і сімейна сфери не існують ізольовано в житті дитини, яка, приходячи до школи, репрезентує світ своєї родини, умови життя, спектр соціальних взаємин, звички, манери поведінки, зрештою, рівень інтелекту.

Педагог як представник шкільної виховної сфери не має можливостей, аби кардинально (навіть за потреби) змінювати умови сімейного життя дитини, він не уповноважений втручатися в родинний уклад.

Наведемо таблицю, де розглядаються недоліки й позитивні сторони шкільного та сімейного виховання.

Шкільне та сімейне виховання

Школа	**Школа**	**Сім'я**	**Сім'я**
Переваги	***Недоліки***	***Переваги***	***Недоліки***
Наявність і використання діючих програм виховання і навчання учнів, педагогічних знань у педагогів, науково-методичних посібників з проблем виховання дітей	Ділова форма спілкування вчителя з дітьми, емоційна недостатність	Порівняно «м'які» взаємини між батьками і дитиною, емоційна насиченість взаємин	Наявність вибіркових уявлень батьків про виховання, непостійне використання батьками педагогічної літератури, часом випадкової
Цілеспрямований характер виховання і навчання дітей	Недостатність індивідуального спілкування з кожною дитиною	Індивідуальна спрямованість батьківських впливів на дитину	Стихійний характер виховання дитини
Застосування методів виховання, адекватних віковим особливостям і можливостям школярів, розуміння їхніх духовних потреб	Спілкування з дітьми переважно одного віку	Можливість спілкування з різновіковими дітьми-родичами	Нерозуміння вікових особливостей дітей, неадекватні уявлення про дітей як зменшену копію дорослих, інертність у пошуках методів виховання
Уміле застосування оцінки діяльності і поведінки дітей як стимулу їхнього розвитку	Недостатність часу в навчально-виховному процесі для індивідуальної роботи з учнями	Постійність і тривалість впливу батьків на дитину	Нерозуміння ролі оцінки у вихованні дитини, прагнення оцінювати дитину, а не її поведінку

Школа завжди прагнула до взаємодії з сім'єю. Це знаходило своє відображення в корекції сімейного виховання, у педагогічній просвіті батьків, у безкінечному «листуванні» з батьками з приводу навчання й поведінки їхніх дітей, у викликах батьків до школи тощо. Контакт з батьками як взаємодія може бути встановлений лише за умови, що обидва суб'єкти усвідомлюють: тільки спільними зусиллями можна створити умови для розвитку та виховання дитини, допомогти їй у набутті необхідного соціального досвіду.

Визначальною умовою взаємодії цих двох суб'єктів – батьків і педагога – є вичерпне уявлення про зміст виховної діяльності один одного, розуміння переваг і недоліків шкільного й сімейного виховання, можливостей щодо завдань і засобів виховного впливу заради благополуччя дитини, адекватність виховних дій заради запланованого кінцевого результату.

Висновки та перспективи подальших наукових розробок. Таким чином, можна зробити висновок про те, що як школа, так і сім'я мають свої недоліки і переваги. Так, виховуючись тільки в сім'ї, отримуючи любов і турботу з боку рідних, дитина не вступає в контакт з ровесниками. Якщо ж дитина позбавлена батьківської ласки і любові, не бере участі у справах родини, не має постійних обов'язків, а, натомість, більшу частину часу проводить у освітньому закладі, то в неї порушується емоційний зв'язок з рідними людьми, не повністю реалізується її потреба у спілкуванні з ними. Подальшого розвитку, на наш погляд, потребує проблема обґрунтування й розробки сучасних виховних технологій взаємодії сім'ї і школи, зокрема тих, що стосуються аспекта гуманізації взаємин суб'єктів виховного впливу – учнів, батьків, вчителів тощо.

Отже, важливим є поєднання виховання дитини в сім'ї з вихованням її в колективі ровесників, а необхідність взаємодоповнювального, взаємозбагачувального впливу сімейного та шкільного виховання підтверджується наведеним аналізом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лодкина Т. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие для студ. высших учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

2. Маленкова Л. И. Педагоги, родители и дети : методическое пособие для воспитателей, классных руководителей / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 304 с.

3. Новые ценности образования /под ред. Н. Б. Крылова. – М. : Инноватор, 1996. – Вып. 6. – С.17.

4. Щуркова Н. Е. Школа и семья: педагогический альянс : метод. пособ. / Надежда Егоровна Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Повалий Л. В. Взаимодополняющая роль школы и семьи в формировании гуманных родительско-детских взаимоотношений.

В статье раскрывается роль семьи и школы как важнейших социальных институтов в формировании личности ребенка, в частности, в формировании гуманных родительско-детских отношений; освещаются современные подходы к взаимодействию семьи и школы, типы взаимоотношений «педагог-родители», анализируется воспитательное влияние школы в сравнении с семьей. Очерчен подход к семье как к субъекту саморазвития, саморегуляции, который имеет целью повышение ее субъектной позиции, социально-педагогическую и психотерапевтическую деятельность. Особенное внимание уделено рассмотрению характера внутрисемейных отношений взрослых и детей, отрицательных и положительных сторон школьного и семейного воспитания, раскрытию важных условий взаимодействия родителей и педагогов как субъектов воспитательного влияния на ребенка.

***Ключевые слова**: семья, школа, гуманные родительско-детские взаимоотношения, типы взаимодействия.*

SUMMARY

Povalii L. Complementary role of the school and the family in establishing of humane parent-child relationships.

The role of family and school as the most important social institutions in forming of the child's personality, including establishment of humane parent-child relationships are revealed in the article; modern approaches to interaction of family and school, the types of «teacher-parents» relationships are highlighted; the educational impact of school in comparison with the family is analyzed. The approach to the family as to the subject of self-development, self-regulation, which aims at increasing its subjective position, socio-educational and psychotherapeutic work is outlined. Special attention is paid to the character of interfamily relations between adults and children, the negative and positive aspects of school and family upbringing, disclosure of important conditions of the interaction of parents and teachers as the subjects of educational influence on the child.

Basing on achievements of modern psychological and pedagogical science, considering the practical experience and characteristics of current realities, an attempt is made to identify the most urgent problems of education children of different age groups in the family and devise the best ways to eliminate existing shortcomings by engaging parents in cooperation with secondary schools.

To enhance the efficiency of interaction between family and school is important to study the families of pupils, taking into account the age and individual characteristics of the child.

Knowledge about the objective conditions of the families obtained in the course of its study in the following areas: the presence of the parents knowledge and skills of upbringing children of particular age in family; the nature of interfamily relations between adults and children; problems in the education of children and their solutions, the attitude to cooperation with the school and so on is revealed. Depending on it are determined the groups of parents according to their attitude toward upbringing of the child and the gaining psychological and pedagogical assistance from the teacher, the school; the level of formation of practical, pedagogically-related skills of educational function, the most urgent issues that parents are facing in upbringing of children of particular age are clarified. Scientific and methodological support of educational institutions with the family, which first of all occurs through the interaction of family and school, involves the approach to the family, not only as

an object of education, but also as a subject of self-development, self-regulation and aims to increase its subjective positions, social-pedagogical and psychotherapeutic work.

The proper knowledge of objective conditions favors the development of designed and purposeful strategy of pedagogisation of parents as the most important and complex element of interaction between family and school.

Key words: *family, school, humane parent-child relationships, the types of interactions.*

УДК 37.032 (045)

А. І. Сікалюк
НПУ імені М. П. Драгоманова

АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ЦІННІСТЬ» У ТЕОРЕТИЧНИХ НАУКОВИХ ДЖЕРЕЛАХ

У статті проаналізовано та обґрунтовано зміст поняття «цінність». Розглянуто теорії цінностей та концепцію морального позитивізму. Визначено відмінності між концепціями цінностей у філософії. Розглянуто проблему формування й вибору цінностей у педагогіці. Сформульовано авторське визначення дефініції «цінність» як реального поняття про об'єкт, відображений, усвідомлений і оцінений суб'єктом у процесі оволодіння моральними знаннями та практичним досвідом у сфері моральної свідомості суспільства. Визначено змінність і постійність як якості цінностей.

Ключові слова: *цінність, концепція морального позитивізму, концепції цінностей, особистість, ціннісний підхід, суб'єкт, об'єкт, ціннісні установки, матеріальні цінності.*

Постановка проблеми. В період становлення України як гуманістично-спрямованої держави досить актуальною постає проблема формування основних людських цінностей, особливо у студентської молоді.

У наш час молоде покоління стоїть перед дилемою вибору ціннісних орієнтирів на тлі соціально-економічної нестабільності, падіння життєвого рівня населення, що, безперечно, обумовлює суперечливість позицій студентської молоді як стосовно їхніх цінностей, так і їхньої поведінки. Постає питання: «А що означає саме поняття «цінність»?»

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел засвідчив, що вивчення цінностей студентів здійснювали низка науковців: загальнолюдський зміст моральності в його психолого-педагогічному аспекті розкривається у працях І. Беха, В. Газман, В. Білоусова, Г. Ващенка, Н. Дем'яненко, В. Тюріна, А. Донцова, В. Сухомлинського, П. Підкасистого, І. Харламова та ін.; у педагогічних концепціях західних авторів – А. Маслоу, Л. Кольберга, Р. Штайнера та ін.

Мета статті – зробити аналіз та обґрунтувати сутність поняття «цінність», розглянути теорії цінностей та концепцію морального позитивізму у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Як філософія розглядає буття людини й розвиток її смислу життя, так і її окремий аспект – етика, у першу чергу, допомагають визначити цілі освіти, виокремлюючи й досліджуючи ті цінності, до яких у процесі освіти має бути долучена кожна людина.

Соціально-історичні, соціально-економічні, політичні, психологічні явища надають різного смислового звучання поняттю «цінність» залежно від реальних умов життєдіяльності конкретного суспільства, етапів розвитку держави, ціннісних установок суспільної громади.

Так, зміст поняття «цінність» розкривається в академічному словнику як «специфічне соціальне визначення об'єктів навколишнього світу, яке характеризує їх позитивне чи негативне значення для людини і суспільства» [1, 534].

Відомо, що навчально-виховний процес ніколи не може стати результативним, якщо в особистості не буде сформованого ціннісного підходу до конкретних явищ дійсності. Адже той чи інший об'єкт духовної чи матеріальної сфери людського життя повинен стати метою досягнення дії, але, щоб нею бути, об'єкт має сприйматися як цінність, якою необхідно володіти. Розкриття змісту цього поняття свідчить, що більшість вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Гусейнов, І. Кон, С. Піча, В. Ядов та ін.) використовують поняття «цінності» саме в такому ж значенні, розкриваючи при цьому їх як соціальну категорію, яка є виміром суспільних і природних явищ і предметів.

Характерною ознакою поняття «цінність» є те, що його зміст розкривається через характеристики, притаманні формам суспільної свідомості: корисність, необхідність, значущість, нормативність, доцільність, причому, поява цінностей пов'язана з предметами, явищами і якостями, що можуть задовольняти будь-які потреби людини, суспільства.

У вузькому розумінні, як стверджує П. Гуревич, – це поняття розглядається як особистісно-забарвлене ставлення до світу і з'являється воно не лише на основі знання та інформації, а й на основі життєвого досвіду [5, 38].

Твердження про те, що цінність може бути як явищем зовнішнього світу, так і фактом мислення (ідея, образ, наукова концепція), відстоює російський учений В. Тугарінов. Він виокремлює «цінності життя» й «цінності культури», тобто цінності матеріальні й цінності ідеальні. Причому матеріальні цінності ототожнюються з явищами об'єктно-предметного світу [9, 76].

Виходячи із даного твердження, яке доводить неможливість функціонування цінності без акту відображення у процесі оцінювання,

В. Алєксєєв дає визначення цінності як об'єкта, який відображений, усвідомлений і оцінений суб'єктом у світлі його ідеалів, інтересів і потреб [2]. Цінності життя об'єктивуються в судженнях і поведінці, цінності культури – матеріально втілюються, закріплюються і зберігаються тривалий час, передаються із покоління в покоління.

Поняття «цінності» залишається в центрі уваги аксіології, яка як теорія формувалася в зарубіжній науковій літературі в кінці XIX і на початку XX століття. Зокрема, воно як особливе поняття з'явилося у працях німецького філософа Г. Лотце, який розмежовував «істину» і «цінність». Хоча не можна не зазначити, що ця проблема обговорювалася у філософії і раніше як проблема визначення блага (добра) і його істинності (Сократ, Платон, Аристотель та ін.). Однак, на думку Г. Лотца цінності виступають окремою категорією і відображають окреме автономне «царство» [12].

Теорія цінностей розроблялася неокантіанцями В. Віндельбандом, Г. Ріккертом, а пізніше й американськими вченими Р. Перрі, С. Пеппером. До речі, майже всі сучасні зарубіжні концепції цінностей базуються на основі формальної та матеріальної теорій, розроблених представниками цих шкіл, тому вони варті того, щоб їх розглянути більш детально.

Так, наприклад, баденська школа не розмежовує зміст «природи і добра», який може бути розтлумачено за допомогою законів природознавства та «культури», що історично склалася, і який може бути зрозумілим лише завдяки порівняльно-історичному аналізу цінностей, які його створили, про що доводить В. Бриггер [11]. Обидві сфери зустрічаються в оціночних актах людини, які включають цінності у світ дійсності, створюючи таким чином культурні й етичні блага.

Інша «феномологічна школа» розглядає, передусім, проблему пізнання цінностей, яка вирішується в матеріальній етиці, що була створена на противагу феноменальній етиці І. Канта німецьким філософом-персоналістом, засновником аксіології М. Шеллером: цінності не змінюються зі зміною їх носіїв. Вони виступають фундаментом прагнень і цілей людини [10].

Досить відома на Заході концепція морального позитивізму доводить, що основою існування цінностей є культурний розвиток окремих народів, біологічна революція моралі. Будь-яка поведінка людини (як і будь-якої живої істоти) спрямована на її збереження як виду, тому моральність можна розглядати як форму розвитку всесвітнього еволюційного процесу, який охоплює всю живу природу, про що стверджує основоположник еволюційної теорії Г. Спенсер [8]. Людина на основі цієї теорії розвивається «від зла до

добра», моральні почуття й поняття у процесі еволюції вдосконалюються, пристосовуючись до умов життя.

Новий, релятивістський підхід до теорії цінностей, що передбачає їх відносне існування (для певної особистості, раси чи історичної епохи), демонструє концепція прагматика Д. Дьюї [6], у якій називається цінністю «правильний тип дії» у проблемній ситуації, яка базується на розумному виборі та яка веде до найбільш вдалого розв'язання проблеми. Поза перерахованими умовами ніяких цінностей не існує.

У свою чергу, неокантісти і феноменологісти, захищаючи об'єктивний характер цінностей, не можуть перебороти ідею розмежування світу й буття, допускаючи, що буття може бути пізнаним за допомогою розуму, а для оволодіння світом цінностей (чи його втіленням у реальність) необхідний особливий акт: акт відчування (за М. Шеллером [10]), акт творіння (згідно з Н. Гартманом) [12]. Такі «протистояння» теорій цінностей намагається «усунути» у своїй ціннісній теорії культури Г. Ріккерт, який розмежовує «благо» (об'єкт культури, цінну частину дійсності), власне «цінність» і «оцінку» (психологічний акт особистості) [7]. Таким чином, об'єднуючись з об'єктом, цінність перетворює його на «благо», а будучи пов'язаним з актом суб'єкта, стає «оцінкою».

Слід зазначити, що ціннісні теорії культури стають основою для розробки, передусім, альтернативних психолого-педагогічних концепцій, хоча окремі її положення, наприклад, про духовне й соціальне становлення особистості в контексті культури, про діалог культур використовуються й у традиційній педагогіці, в тому числі й у різних країнах.

Як свідчать позиції вчених, сутність відмінностей між концепціями цінностей у філософії полягає в тому, як розуміється джерело цінностей і у визначенні історичного як вічного чи історичного характеру цінностей: їх здатності зароджуватися, розвиватися й умирати в межах традиційної культури, одного типу суспільства. До того ж поняття «цінність» може розглядатись як у широкому, так і в більш вузькому розумінні.

Якщо ж вести мову про педагогіку, зокрема педагогіку виховання, то її, передусім, цікавить проблема формування й вибору цінностей. При цьому прибічники теорії «етичної інформованості» виступають за формування цінностей у процесі вільного вибору під впливом «словесної аргументації»; на прикладному рівні пропонують формувати ціннісне ставлення до дійсності прихильники морального тренінгу, теоретико-прикладний рівень розглядається також і прибічниками теорії культури.

Усе висловлене вище дозволяє нам вирішити надзвичайно важливе питання: дати визначення поняття «цінність» з урахуванням того, що це

поняття має «похідний характер», який проявляється у відображенні (оцінці) реального об'єкта та його суспільного характеру.

Отже, у більш вузькому значенні ми можемо розглядати дефініцію «цінність» як реальне поняття про об'єкт, відображений, усвідомлений і оцінений суб'єктом у процесі оволодіння моральними знаннями і практичним досвідом у сфері моральної свідомості суспільства.

Як засвідчує теорія і практика, суб'єктом оцінки може бути окремий індивід, група, громада, суспільство в цілому, тому можна говорити про цінності особистості, групи, спільноти.

Отже, можна зробити висновок про те, що цінності мають такі якості, як змінність і постійність. Вони піддаються змінам на рівні певних моральних систем, отже, повинен існувати ще один рівень, де цінності (чи низка цінностей) залишалися б незмінними. Оперуючи категоріями «одиничне – особливе – загальне», можна виявити рівень загальнолюдської моральності, який утворюється основними цінностями.

Власне розуміння змісту загальнолюдських цінностей пропонує сучасний український учений І. Бех, який вважає, що систему цінностей людини слід розуміти «як складний регулятор людської життєдіяльності, який відображає у своїй структурній організації і зміст особливості об'єктивної дійсності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину в усіх її об'єктивних характеристиках» [3]. При цьому береться до уваги те, що в особистісних функціях регуляції поведінки їх можна трактувати і як один із притаманних особистості шаблонів для оцінки, для усвідомленого чи неусвідомленого «виміру» допустимих за конкретних обставин зразків соціальної дії.

Як показує практика, найчастіше до загальнолюдських цінностей, що становлять фонд абсолютів, прийнято відносити так звані «тріади»: комплекс соціально-етичних якостей, що дають уявлення про особистість досконалої людини (виховний ідеал). У народній педагогіці це, передусім, розум, доброта, працелюбність, в античних філософів – це істина, добро, краса; у християнства – віра, надія, любов. Епоха відродження з притаманною їй вірою в людину як центр усесвіту визнає вищою основою буття –цінність особистості.

Загальнолюдська цінність на абстрактному рівні визначається як ідеал: абсолютна основа обов'язку, критерій розмежування добра та зла, який вбирає вищі моральні вимоги, реалізація яких могла б зробити особистість досконалою. Традиційно зміст поняття «цінність» розкривається через характеристики, властиві формам суспільної свідомості: корисність,

необхідність, значущість, нормативність, доцільність. Поява цінностей пов'язана, з одного боку, з предметами, явищами та якостями, які можуть задовольняти будь-які потреби людини, суспільства, а з іншого – з оцінкою предмета, явища людиною чи суспільством.

Висновки. Отже, підсумовуючи вищевикладене, ми можемо дійти висновку, що загальнолюдські цінності – це реальні поняття, які є сукупністю абсолютів, що забезпечують єдність людства, усвідомлених і оцінених об'єктом у співвідношенні з ідеалом і особистісним досвідом у сфері етичної свідомості.

Перспективи подальших наукових розвідок. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні та розкритті складових поняття «соціально-етичні цінності» особистості як складного інтегративного утворення, що базується на засвоєнні знань, формуванні спеціальних умінь і навичок у процесі професійної діяльності майбутнього фахівця економічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Академічний тлумачний «Словник української мови» : В 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наукова думка, 1970–1980. – С. 534.

2. Алєксєєв В. Г. Ціннісні орієнтації особистості і проблема їх формування / В. Г. Алєксєєв. – М., 1979. – 278 с.

3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

4. Гартман Н. Строение реального мира / Н. Гартман. – М. : Мысль, 1940. – 245 с.

5. Гуревич П. С. Социальная міфологія / П. С. Гуревич. – М. : Мысль,1983. – С. 38.

6. Дьюи Д. Реконструкция в философии / Д. Дьюи ; пер. с англ. М. Занадворов, М. Шиков. – М. : Логос, 2001. – 342 с.

7. Ріккерт Г. Ценности жизни и культурные ценности / Г. Ріккерт // ЭОН. Альманах старой и новой культуры. – Вып. 1. – М., 1994.

8. Спенсер Г. Философия и религия. Природа и реальность религии / Г. Спенсер. – М., 1978. – 325 с.

9. Тугарінов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугарінов. – Л. : ЛГУ, 1960. – С. 76.

10. Шеллер М. Формы знания и образование / М. Шеллер // Человек. – Вып.4. – М., 1992.

11. Brieger V. De formulae Ratisbonensis concordiae origineetc / V. Brieger. – Galle, 1870.

12. Hartman E. Lotzes Philosophie / E. Hartman. – Lpz., 1888.

РЕЗЮМЕ

Сикалюк А. И. Анализ сути понятия «ценность» в теоретических научных источниках.

В статье проанализировано и обосновано значение понятия «ценность». Рассмотрены теории ценностей и концепция морального позитивизма. Определены отличия между концепциями ценностей в философии. Рассмотрена проблема формирования и выбора ценностей в педагогике. Сформулировано авторское определение дефиниции «ценность» как реального понятия про объект, который

отображен, осознан и оценен субъектом в процессе овладения моральными знаниями и практическим опытом в сфере морального сознания общества. Определены изменяемость и постоянство как свойства ценностей.

Ключевые слова: *ценность, концепция морального позитивизма, концепции ценностей, личность, ценностный подход, субъект, объект, ценностные установки, материальные ценности*.

SUMMARY

Sikaliuk A. Analysis of the essence of the concept «value» in the theoretical scientific sources.

In our time the young generation faces the dilemma of selecting values and orientations in the background of socio-economic instability, a fall in the living standards of the population that naturally causes the contradictory positions of the student youth in relation to their values and their behaviour. So, the author pays attention to the analysis of such definition as «value» in different scientific sources.

As the philosophy considers the existence of man and the development of the sense of life and its separate aspect – ethics, first of all, help to define the aims of education, extracting and exploring the values to which in the process of education should be combined with each person.

Socio-historical, socio-economic, political, psychological phenomenon have different semantic sounding of the concept of «value», depending on the actual conditions of life of the particular society, the stages of development of the state, public attitudes of the community.

It is known that the educational process can never be successful if it will not generate in the person value approach to specific phenomena of reality. Because one or another object of the spiritual or the material spheres of human life should be the goal of achieving actions but to it the object must be perceived as the value which is necessary to be mastered.

More often to the universal values constituting the Fund Absolutes, adopted include the so-called «triads»: a set of socio-ethical qualities, giving an idea of the personality of a perfect man (educational ideal). In folk pedagogy it is mind, kindness, diligence, in ancient philosophers this is truth, goodness, beauty; in Christianity – faith, hope, love. Renaissance with its inherent belief in man, as the centre of the universe, recognizes the higher ground of being – value of personality.

The meaning of definition «value» has been analyzed and grounded in the article. The theories of values and conception of moral positivism have been examined. The differences between conceptions of values in philosophy have been defined. The problem of forming and choice of values in pedagogics has been considered. The definition of the concept of «value» as a real notion about the object reflected, realized and appreciated by the subject in the process of mastering the moral knowledge and practical experience in the moral consciousness of the society has been formulated. Variability and continuity have been determined as quality values.

Key words: *value, conception of moral positivism, conceptions of values, personality, valuable approach, subject, object, valuable installations, material values.*

УДК [373.2:796]–053.4

А. М. Циплюк
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ГЕНЕЗА ВИХІДНИХ ПОНЯТЬ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Осмислено витоки здоров'язбережувального навчання дітей дошкільного віку. З'ясовано зміст поняття «здоров'язбережувальне навчання», розкрито його педагогічний аспект. Акцентовано увагу на: комплексному міждисциплінарному підході до розвитку здоров'язбережувальної функції дошкільного навчального закладу; комплексному розумінні освіти (як надання інформації, як навчання методів, прийомів і навичок здоров'язбереження і як виховання та усвідомлення пріоритету цінностей здоров'я); суб'єкт – суб'єктній взаємодії вихователя й вихованця, результатом якої є зміцнення та збереження здоров'я.

***Ключові слова**: здоров'я, здоров'язбереження, здоров'язбережувальне навчання, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку, педагогічний процес, навчання, навчальна діяльність.*

Постановка проблеми. Сучасні соціальні негаразди, економічна криза в державі в останні роки негативно позначилися на здоров'ї української нації взагалі, а найбільшого занепокоєння викликає стан фізичного, соціального й емоційного благополуччя дітей та молоді – майбутнього покоління. Тому зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з раннього віку, формувати активне ставлення до особистого здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найбільша цінність, яка дарована людині природою.

Знаковим для кінця XX століття є факт включення проблеми здоров'я до кола глобальних, вирішення яких безпосередньо пов'язане з фактором подальшого існування людства на Землі. Еволюція поняття «здоров'я» й вихідних категорій, пов'язаних із ним, пройшла шлях від часів Київської Русі, традицій народної педагогіки до появи фундаментальних наукових досліджень і сучасних здоров'язбережувальних технологій. Разом із трансформацією терміну також еволюціонував зміст провідних понять, ядром яких є «здоров'я».

Аналіз актуальних досліджень. Надзвичайна вагомість і актуальність означеної проблеми зумовила пошук шляхів позитивного впливу на здоров'я, його поліпшення. Світове співтовариство нині керується програмними положеннями, детермінантами в діяльності з проблеми здоров'я Оттавської Хартії (Оттава, 1986 р.). Саме на основних концептах цього документа ґрунтується теоретико-методологічний підхід до визначення ключових напрямів з'ясування питань здоров'я. Сучасні уявлення про здоров'я не обмежуються традиційним у минулому розумінням його лише як медичної проблеми. Додаються філософський,

соціальний, психологічний, біологічний, педагогічний, економічний підходи. Отже, питанням здоров'я приділяють увагу різні науки: медицина, гігієна, охорона здоров'я, соціологія, фізична культура й порівняно нова наука – валеологія.

Існує багато підходів, поглядів на здоров'я та здоровий спосіб життя. Проблемі формування здорового способу життя підростаючого покоління присвячені роботи Т. Бойченка, О. Дубогай, О. Іванашко, В. Оржеховської. Аспекти фізичного здоров'я, його зміцнення в дітей дошкільного віку висвітлено в дослідженнях О. Богініч, Е. Вільчковського, Н. Денисенко, Л. Сварковської, В. Якимович, А. Цьося та ін. У контексті ціннісного відповідального ставлення до здоров'я значний інтерес становлять роботи В. Маршицької, З. Плохій, Т. Андрющенко, Н. Семенової, О. Кононко. Питання методичного забезпечення педагогічного процесу в ДНЗ з формування здоров'я, підготовки вихователів до оздоровчої роботи присвячено праці Н. Денисенко, Р. Валецької, О. Петрика, Т. Книш, Л. Лохвицької, З. Плохій та ін.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують інтенсивні пошуки теоретиків і практиків у царині оновлення змісту дошкільної освіти, створення психолого-педагогічних умов оптимального розвитку дітей у дошкільному навчальному закладі та родині, розробки нових методик, освітньо-виховних технологій (Л. Артемова, Т. Алєкєєнко, І. Бех, А. Богуш, С. Ладивір, Г. Кравченко, З. Плохій, Т. Поніманська, В. Оржеховська, К. Щербакова та ін.). Однак, незважаючи на значний масив досліджень з питань здоров'язбереження, відчутно брак дослідницької уваги до проблеми здоров'язбережувального навчання в умовах дошкільного закладу.

Тому, **метою статті** є ретроспективний аналіз та узагальнення науково-педагогічних підходів щодо питання здоров'язбереження дітей дошкільного віку, здоров'язбережувального навчання зокрема.

Виклад основного матеріалу. Провідними напрямами забезпечення формування культури здоров'я, здорового способу життя, здоров'язбережувальної компетенції, а, отже, здорової дитини і здорової особистості є медичний, психологічний, педагогічний.

Як медичний, так і психологічний напрям спрямований, передусім, на турботу про здоров'я матері ще до пологів, під час пологів і після них. Отже, це профілактико-просвітницька робота й надання при потребі медичної допомоги матері й дитині. Зміст медичного напряму розкривається через діяльність лікувально-профілактичних, оздоровчих закладів, що попереджують захворювання та забезпечують лікування.

Психологічний напрям діяльності з формування здоров'язбережувальної компетенції передбачає комплексну, системну,

цілеспрямовану, послідовну діяльність, що забезпечує сприятливу психологічну атмосферу для емоційно-вольового розвитку дитини, основану на врахуванні темпераменту, психологічних особливостей, психічного стану та рівня розвитку уваги, уяви та інших показників, що безпосередньо пов'язане із загальним станом здоров'я дошкільників.

Педагогічний напрям передбачає, передусім, створення позитивного цільового (едукаційного) середовища; дидактично-методичного забезпечення, коректну управлінську діяльність освітніх працівників, забезпечення педагогами просвітницько-освітньої культури батьків, їх педагогічної взаємодії з працівниками дошкільного навчального закладу; упровадження ефективних педагогічних технологій, педагогічно-наукове обґрунтування форм і методів оптимізації процесу формування здоров'язбережувальної компетенції, фахову підготовку й перепідготовку працівників дошкільної освіти.

Ми акцентуємо увагу на педагогічному аспекті вивчення проблеми здоров'я, конкретніше, на дидактико-методичному забезпеченні змісту здоров'язбережувального навчання в дошкільному закладі.

Підґрунтям нашого напряму вивчення є думка про те, що піклування про власне і громадське здоров'я не можливе без знання того, чому це необхідно і як це робити. Чим ширша і ґрунтовніша освіта особистості в цілому, тим більше в неї системного уявлення про здоров'я. Вихідним положенням для нас є комплексне розуміння освіти: і як надання інформації, і як навчання методів, прийомів і навичок здоров'язбереження, і як виховання та усвідомлення пріоритету цінностей здоров'я індивідуального й суспільного.

Вирішення завдань оптимізації здоров'язбережувального навчання старших дошкільників зумовлює осмислення його витоків. Потужним джерелом виникнення наукових знань про здоров'я, його зміцнення та збереження була, передусім, практика, яка викристалізовувалася в надрах народної педагогіки. Безумовно, для нас важливою є практика вітчизняної та зарубіжної освітньої системи здоров'язбереження, а також і українські національні традиції.

Значний інтерес у даному контексті становить практика суспільного життя, адже кожен період розвитку суспільства, його потреби конкретизують, коригують завдання, методи, засоби й форми здоров'язбережувального навчання.

Розвиток теорії здоров'язбережувального навчання ґрунтується також на домінантних ідеях філософів, соціологів, психологів, медиків, педагогів щодо змісту і шляхів виховання гармонійно розвиненої

особистості, а відтак і навчання здорового способу життя, зміцнення та збереження здоров'я. Педагогічний аспект здоров'язбереження спонукає до вивчення цієї проблеми у взаємозв'язку із досягненнями педагогіки й суміжних наук.

Ще древні філософи та лікарі намагалися вивчати здоров'я не тільки через природу людини, а й через її діяльність, спосіб життя й мислення. «Яка діяльність людини, така вона сама, її природа», говорив Гіппократ у трактаті «Про здоровий спосіб життя». Аксіологічний аспект, тобто цінність здоров'я зародилася в античний період, коли з'явилися традиції ведення здорового способу життя. Суспільство почало турбуватися про стан здоров'я, а наявність доброго здоров'я було основним критерієм для забезпечення інтелектуального розвитку підростаючого покоління.

Традиції здоров'язбережувального навчання, турбота про здоров'я дітей здавна притаманні українцям. До XVIII століття вони ґрунтуються на життєвому досвіді, практичних спостереженнях (особливо яскраво це простежується в народній дидактиці).

У подальшому періоді поширюється ідея гармонійного розвитку особистості, внаслідок чого формується уявлення про цілісність здоров'я людини. У педагогічній науці проступає ідея природодоцільного навчання.

Науково-експерементальний період розвитку педагогічних знань припадає на другу половину XIX століття. Знаковим для цього часу є створення умов для з'ясування природи розвитку дитини, що веде до наукового обґрунтування методів і форм навчання. Саме на цей час припадає діяльність К. Ушинського, який обґрунтував необхідність організувати процес навчання відповідно до природи й розвитку дитини. Вперше розроблений і обґрунтований К. Ушинським антропологічний підхід, у розумінні вченого означав системне використання всіх наук про людину при побудові та здійсненні педагогічного процесу.

Науково-експериментальні дослідження цього етапу слугували підґрунтям для розвитку гуманістичних педагогічних ідей (В. Бехтерєв, М. Каптерєв, П. Лесгафт, М. Пирогов, С. Русова, І. Сеченов). Кінець XIX – початок XX століття ознаменувався розвитком педології – науки про цілісне вивчення дитини, «такої, якою вона є» (М. Басов).

На першому етапі розвитку цієї науки цікавою була обґрунтована і апробована на практиці ідея «здоров'язбережувальної педагогіки» В. Кащенка. Дослідники відзначають, що в історії російської педагогіки це перша успішна системна спроба вирішення проблеми збереження здоров'я дітей педагогічними засобами. Значно пізніше, у XX столітті, видатний педагог В. Сухомлинський обґрунтовує доцільність лікувальної

педагогіки. Педагог-гуманіст на основі власного досвіду звертав увагу на аспекти формування та збереження здоров'я дітей, починаючи з дошкільного закладу, що є актуальним і сьогодні.

На початку ХХ століття в наукових пошуках наявні ідеї цілісного вивчення природи дитини й синтезу знань. Характерною є поява спроб концептуального обґрунтування чинників розвитку дитини. Однак, кожна із них до певної міри ідеалізує той чи інший чинник. Водночас, позитивною є думка про збагачення, нагромадження як теоретичних, так і емпіричних знань.

Кінець 20–30-х років ХХ століття характеризувався появою якісних змін у рівні знань про природу дитини. На цей період припадає діяльність відомого російського психолога Л. Виготського. Обґрунтована ним концепція про зони найближчого розвитку дитини і теорія походження та розвитку вищих психічних функцій дали можливість зрозуміти зв'язок між людською психікою, свідомістю й загальнолюдським та соціальним досвідом.

Подальший період ХХ століття (40 – 80 роки) відзначається вирішенням проблеми здоров'я дітей на декларативному рівні, обмеженням рамками фізичного виховання. У дошкільних закладах охорона здоров'я дітей ґрунтується на зовнішньому гігієнічному контролі.

Добі радянської педагогіки характерне розмежування функцій здоров'язбереження між освітніми та медичними закладами. Відповідальність за здоров'я перекладена на систему охорони здоров'я. Водночас у медичній і біологічній науках цього періоду нагромаджений значний потенціал досліджень з проблем впливу навчання на здоров'я, що вимагав не стільки медичного, скільки педагогічного осмислення.

Інтеграція зусиль медицини й педагогіки в означеному аспекті очевидна в 60–80-х роках ХХ століття, що пов'язано з появою нової галузі знань – валеології. Ідеї валеології обґрунтовані в дослідженнях Г. Апанасенко, С. Олійник, С. Павленка, а також розвиваються сучасними науковцями (Е. Булич, Т. Бойченко, Р. Валецька, Ю. Валецький, Ю. Жеребецький, І. Муров, В. Оржеховська, О. Петрик, Ж. Шпак та ін.).

Ренесанс проблеми здоров'язбереження ми пов'язуємо з потребами демократичного суспільства в розвитку гармонійної, повноцінної особистості, а також із загальними соціально-економічними, культурними й екологічними чинниками (науково-технічний прогрес, екологічні катастрофи, погіршення стану здоров'я населення в цілому, дітей зокрема).

У Концепції інтегративної українознавчої освіти в Україні подано таке визначення «здоров'я – це така сукупність властивостей організму людини, а також впливу довкілля, яка гарантує оптимальний розвиток і розкриття

всіх позитивних властивостей особистості, її таланту й обдарованості, забезпечення фізичної та інтелектуальної працездатності на максимально тривалий термін життя [1, 4].

На сьогодні провідні вчені (Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, П. Гусак, Н. Денисенко, О. Дубогай, Ю. Лисицин, В. Пономаренко, Н. Семенова, Л. Сущенко) акцентують на цілісному погляді на здоров'я, яке інтегрує чотири його складові: фізичну, психічну, духовну, соціальну. Вектор наукових пошуків змінюється в напрямі цілісного, системного, аксіологічного, інтегративного, компетентнісного підходів. На сучасному етапі увага до проблеми здоров'я підтверджується багатоманітністю нормативно-правових та методичних документів, де визначені провідні напрями, мета, зміст, завдання здоров'язбереження в дошкільному навчальному закладі.

Багатокомпонентність характеристики здоров'я відображена у проаналізованих нами дослідженнях. Отже, наукове визначення здоров'я, його складна, багатоаспектна природа зумовлюють комплексний підхід до діяльності ДНЗ стосовно його збереження та примноження. На принципах комплексного міждисциплінарного підходу до розвитку здоров'язбережувальної функції ДНЗ базується наше дослідження.

Донедавна традиційною та поширеною була думка про те, що оздоровлення дітей можна здійснити гігієнічними або медичними заходами. Однак реалії сучасного дошкільного закладу доводять неефективність лише цих, окремо взятих заходів. Тому одним із суттєвих шляхів підвищення рівня здоров'я, формування ціннісного ставлення до нього, усвідомлення необхідності його збереження та зміцнення в суб'єктів педагогічного процесу вважаємо їх систематичне навчання.

У дошкільній дидактиці навчання визначається як двобічний процес взаємодії вихователя та дітей, спрямований на гармонійний усебічний розвиток особистості [2, 249].

Методологічні засади навчальної діяльності в ДНЗ досить ґрунтовно розкриває, у своїй монографії, К. Крутій «Сучасне заняття в дошкільному навчальному закладі: традиції чи інновації?». Автор уточнює поняття «навчання», «навчальна діяльність», посилаючись на наукові позиції Л. Виготського, В. Давидова, О. Запорожця, К. Ушинського, А. Усової, О. Кравцової, С. Лебедєвої, Л. Обухової.

На думку К. Крутій, під навчальною діяльністю розуміють діяльність, спеціально спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом і вирішення навчальних завдань, що веде до змін психічних якостей і поведінки того, хто навчається.

Наукою визнано, що мета навчальної діяльності – розвиток людини, яка засвоює знання. В аспекті нашого дослідження треба розуміти, що здоров'язбережувальне навчання – це процес засвоєння знань про здоров'я, умінь керуватися ними, формування мотивації цих знань і вмінь, опанування способами дій, спрямованих на збереження здоров'я, розвиток ціннісних відношень та відносин; це перебудова педагогічного процесу дошкільного навчального закладу таким чином, щоб кожне заняття сприяло не лише інтелектуальному розвиткові дитини, але й збереженню її фізичного й психічного здоров'я (Р. Айзман, М. Амосов, І. Брехман, В. Казначеєв, В. Петленко та ін.).

На основі всіх вище поданих дефініцій ми розуміємо здоров'язбережувальне навчання як процес суб'єкт-суб'єктної активної взаємодії вихователя й вихованця, здійснюваний в умовах адекватного здоров'язбережувального середовища, спрямований на засвоєння дошкільником знань про всі складові здоров'я у їх єдності як важливої умови особистісного становлення, усвідомлення цінності здоров'я для себе й оточуючих та необхідності його збереження, а також практичних дій на благо здоров'я.

Отже, здоров'язбережувальне навчання – це цілеспрямована, системна діяльність, спрямована на оптимальне поєднання особистісного потенціалу дошкільника, вихователя та здоров'язбережувального середовища, результатом якої є зміцнення та збереження здоров'я.

У більш широкому трактуванні – здоров'язбережувальне навчання – це дидактична система суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя й дошкільника, підсистеми (елементи) якої (здоров'язбережувальне середовище, здоров'язбережувальні технології) спрямовані на формування здоров'язбережувальних компетенцій, що в кінцевому результаті забезпечує формування здорової особистості дошкільника.

Наше тлумачення ґрунтується на здобутках дидакта І. Малафіїка (Урок в сучасній школі: питання теорії й практики). У свій час обґрунтовуючи системну теорію уроку, науковець акцентував, що цілі уроку, зміст, методи, засоби і способи діяльності вчителя й учнів складають систему. Ми вважаємо цілком правомірним цей конструктивний підхід транслювати на умови дошкільного навчального закладу і здоров'язбережувального навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Широкий спектр досліджень теоретичних засад проблеми здоров'я і пов'язаних із ним вихідних понять, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, активне обговорення питань здоров'язбереження в науково-педагогічній

пресі та методичних матеріалах дають можливість констатувати постійний творчий пошук шляхів оптимізації процесу здоров'язбереження в дітей дошкільного віку як у теорії, так і на практиці.

Ми пересвідчилися в активізації наукового пошуку, творчих знахідок педагогічних працівників дошкільних установ. Проблемою цікавляться лікарі, психологи, педагоги. Однак визначений нами аспект – здоров'язбережувальне навчання в ДНЗ, на нашу думку, потребує детальнішого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні. – К., Освіта, 1994. – 78 с.
2. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки / Т. І. Поніманська. – К. : Абрис, 1998. – 448 с.

РЕЗЮМЕ

Цыплюк А. Н. Генезис выходных понятий здоровьесберегающего обучения детей дошкольного возраста.

В статье проведен анализ взглядов исследователей на вопрос здоровьесберегающего обучения детей дошкольного возраста. Раскрывается содержание понятия «здоровьесберегающее обучение» детей дошкольного возраста. Основное внимание в роботе автор акцентирует на комплексном междисциплинарном подходе к развитию здоровьесберегающей функции дошкольного образовательного учреждения; на комплексном понимании дошкольного образования, как фактора, способствующего формированию приемов и навыков здоровьесбережения, результатом которых является укрепление и сохранение здоровья.

***Ключевые слова**: здоровье, здоровьесбережение, здоровьесберегающее обучение, дошкольное образовательное учреждение, дети дошкольного возраста, педагогический процесс, обучение, учебная деятельность.*

SUMMARY

Tsyplyuk A. Genesis of initial concepts of health preserving education of preschool children.

Modern social confusions, economical crisis in the state in recent years negatively affected the health of Ukrainian nation in general, and most disturbance causes the state of physical, social and emotional prosperity of children and young people. Therefore it is very important to form active attitude towards personal health from early age. Different sciences pay attention to the question of health: medicine, hygiene, health protection, sociology, physical culture etc. Science testifies that a health of man is the difficult phenomenon, that can be examined as a philosophical, social, biological and medical category.

Modern psychological and pedagogical researches certify the intensive searches of theorists and practical workers in the area of updating of maintenance of preschool education, creation of psychological and pedagogical conditions of optimal development of children in preschool educational establishment and family, development of new methodologies, educationally-educator technologies. The problem of children's health of preschool age is extraordinarily ponderable and actual.

The basis of our direction of study is an idea that caring about personal and public health is not possible without knowledge of that: why it is necessary and how to do it. Initial position for us is the complex understanding of education: as a grant of information, as

studies of methods, receptions and skills of health preservation, as education and realization of priority of values of individual and public health.

We accented attention on the pedagogical aspect of study of health problem. Pedagogical direction envisages, foremost, creation of positive environment of kindergarten; didactics-methodological providing, correct administrative activity of educational workers, providing by teachers parent's elucidative-educational culture, pedagogical co-operating with the workers of preschool educational establishment; introduction of effective pedagogical technologies, pedagogical-scientific ground of forms and methods of optimization of the process of health preserving competence forming, professional preparation and retraining of workers of preschool education.

It is confessed by the science, that an aim of educational activity is the development of a man that masters knowledge. It is necessary to understand in the aspect of our research, that health preserving education is a process of mastering knowledge about health, abilities to follow healthy lifestyle, forming of motivation of these knowledge and abilities, capture by methods the actions, sent to maintenance of health, development of the valued relations; it is alteration of pedagogical process of preschool educational establishment thus, that every teacher assisted to not only intellectual development of children but also maintenance of their physical and psychical health.

We made sure in activation of scientific search, creative finds of pedagogical workers of preschool establishments. Doctors, psychologists, teachers are interested in a problem. An aspect is however certain by us – health preserving educarion, to our opinion, need more detailed study in preschool educational establishment.

***Key words**: health, health preservation, health preserving education, preschool educational establishment, preschool children, pedagogical process, education, educational activity.*

УДК 159.964.2:130.122

І. М. Щербакова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОАНАЛІТИЧНИХ ПРАКТИК ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНОСТІ

У статті аналізуються психоаналітичні практики дослідження духовності, зокрема духовної кризи особистості. Охарактеризовано основні концептуальні положення теорій Г. Олпорта, З. Фройда, Е. Фромма, Е. Еріксона, К. Юнга щодо дослідження духовності особистості, її чинників, особливостей формування і розвитку.

У статті зроблено висновок, що в контексті сьогодення, коли більшість людей оцінюють власні вчинки з точки зору реалій чуттєво-сприйнятого світу, відповідно до яких вони є або корисними, або байдужими, необхідно визнати, що вони аж ніяк не співвідносяться з цариною духу, а лише засвідчують поглиблення бездуховності. Коли духовно людина перетинає межовий стан між добром та злом, вона фактично обирає деструктивний шлях. Це ще раз підтверджує амбівалентність сучасного життя, особливо в умовах духовної кризи, яка останнім часом набула системного характеру.

***Ключові слова:** особистість, духовність, криза, духовна криза, психоаналіз, несвідоме, самореалізація.*

Постановка проблеми. У складній картині переплетіння філософського й психологічного становлення духовності постає як своєрідний процес, спрямований на позитивну зміну особистістю самої себе, як процес, поєднаний з саморозвитком особистості. Психологічний напрям дослідження духовності, представлений багатьма теоретичними підходами, серед яких на окрему увагу заслуговують представники психоаналітичного напряму. Ураховуючи той факт, що останнім часом спостерігається зростання популярності психоаналітичних практик дослідження духовності та впровадження психоаналітичної духовної психотерапевтичної практики, вважаємо, що актуалізація психоаналітичних практик є актуальною темою наукових розвідок.

Аналіз актуальних досліджень. Психоаналітичні практики дослідження духовності представлені творчими доробками (філософсько-психологічними концепціями) провідних учених XX ст.: А. Адлера, Р. Ассаджіолі, А. Бандури, С. Гроффа, Е. Еріксона, Д. Келлі, Р. Лейнга, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Лі Сеннелла, В. Франкла, З. Фройда, Е. Фромма, А. Швейцера, К. Юнга та ін. У межах психоаналітичної парадигми духовна криза постає як духовний стрес, який вимагає зміни життєвої позиції й передбачає наявність події, яка істотним чином порушує духовну, чуттєву рівновагу людини.

Мета статті – визначити основні ідеї провідних психоаналітичних практик дослідження духовності (Г. Олпорта, К. Роджерса, Е. Фромма, З. Фройда, К. Юнга).

Виклад основного матеріалу. Психодинамічний напрям дослідження особистості започаткував З. Фройд, який з позиції редукціоністської теорії мотивації пояснив, що людина постійно перебуває у стані пошукової діяльності, спрямованої на задоволення потреб і пов’язаних з ними напружень. Живучи в суб’єктивному світі почуттів, емоцій, відчуттів і сенсів, людина приречена на постійний внутрішній конфлікт, обумовлений взаємодією трьох структурних компонентів особистості, а саме тим, звідки походить загроза для «Его – Я». «Я» є осередком страху. Відчуваючи духовне збентеження як тривогу (реалістичну, або страх), невротичну, моральну (як провину, сором, самозвинувачення), люди починають усвідомлювати наявність духовного конфлікту (конфлікту протилежних душевних сил). З. Фройд пояснює це тим, що «Я», як нещасна істота, страждає від трьох загроз: зовнішнього світу, «Воно» і суворості «Над – Я» [4, 903].

Визнаючи дух предметом душевного досвіду, К. Юнг наголошував, що дійсно цінним є лише те життя, яке сповнене духовності. Розглядаючи

душевне життя як розвиток, який ще на своєму початку може опинитися в стані застою, К. Юнг вважав, що духовність є істотним структурним компонентом людини, а саме її психічного здоров'я, і ототожнював її з чоловічою метафізичністю (Анімусом), а душевність з метафізичною жіночністю (Анімою) [9].

К. Юнг дійшов висновку, що люди постійно знаходяться у стані внутрішнього конфлікту. «Криза – це стан душі, коли бажаним для неї є те, чого немає зовні» [8, 322]. Духовна криза є тимчасовим духовним занепадом, внутрішнім душевним конфліктом. Разом з тим, це також можливість більш глибокого змінювання духовної сутності, адже в душі сконцентровані всі ті загальнолюдські якості, яких бракує свідомій установці. У цьому ми вбачаємо окреслений К. Юнгом своєрідний вихід зі стану відчуження духовного та душевного вимірів людського буття, стану внутрішнього усамітнення, кризового стану. Духовну кризу спричиняють різні деформації особистості, яка сама по собі завжди є самотньою. На нашу думку, духовна криза є наслідком відчуження від душевного духовних начал. Душевність без духовності є життям без сенсу. Саме тому хворобливі стани душі, насамперед, втрата духовних орієнтирів, потребують лікування і зцілення. У зв'язку з чим, на думку К. Юнга, людям задля зняття невротичної напруги, а отже збереження психічного здоров'я, конче потрібні релігійні звичаї, адже тільки релігія зцілює духовні недуги.

Натомість К. Роджерс і Г. Олпорт досліджували духовність, духовну кризу з біосоціальної позиції, акцентуючи основну увагу на такому аспекті духовного зростання людини, як самоактуалізація. К. Роджерс вважав, що основною рушійною силою розвитку особистості є її прагнення до самоактуалізації. Спостерігаючи й оцінюючи свій досвід, людина пізнає себе, оскільки постійно прагне до адекватності комунікації, досвіду і свідомості. «Сфера досвіду» є унікальним індивідуальним світом людини, в центрі якого знаходиться її «Я». На думку К. Роджерса, «Я» людини зазнає постійних змін, але відношення людини до себе не змінюється, оскільки «Я» не є структурною частиною особистості. «Я» реагує ні на якусь абсолютну реальність, а тільки на власне сприйняття цієї реальності. Саме це сприйняття є для людини її реальністю [3].

Нездатність людини адекватно сприймати реальність, точно передавати свої почуття іншим людям К. Роджерс називає невідповідністю особистості, оскільки людина завжди повинна сприймати свою реальність, а, отже, відповідати їй. Саме тому К. Роджерс стверджує, що позитивне спрямування людини, її психологічне, духовне зростання, а, отже,

повноцінне функціонування, можливі тільки за умови усвідомлення людиною власної «Я – концепції» та її відповідності актуальним переживанням. «Особистість є тим, чим людина «реально є» незалежно від того, як її сприймають інші» [1, 241]. Отже, погоджуючись з К. Роджерсом, можна сказати, що будь-який досвід несумісний зі структурою самості, може сприйматися як загроза і провокувати самозахист.

Сучасна людина постійно знаходиться перед вибором, але хочемо ми того чи ні, суспільна криза суттєво обмежує можливості нашого вибору, адже більшою мірою стимулює до ревізії минулого, і лише потім до вибору варіантів майбутнього розвитку (варіантів без наявних альтернатив). У зв'язку з цим Г. Олпорт підкреслює, що в ситуації вибору особистість може приймати не лише позитивні цінності, так звані цінності зростання, а також регресивні, цінності здорового регресу. Враховуючи, що саме життя певною мірою залежить від установок і очікувань, «вимагає від нас знання гіршого, щоб робити з нього краще», на думку Г. Олпорта, все залежить від того, чим керується людина, намагаючись захистити свою «духовну орієнтацію» в ситуації, коли мова йде про екзистенціальний вакуум або про життєву орієнтацію, про її загальну установку, або центральний мотиваційний стан.

Насамперед, у людини виникає потреба «в конструктивному баченні світу», яке необхідне задля збереження цілісності своєї особистості при «катастрофічному соціальному змінюванні», адже «навіть в умовах соціальної аномії (дезінтеграції цінностей) людина хитрістю зберігає свою особистісну систему більш-менш недоторканою». Проте, як зазначає Г. Олпорт, це можливо лише до певної межі, доки людина не почне втрачати свою соціальну опору, відчувати на собі експерименти на кшталт «промивки мозку» («духовної хірургії», «ідеологічного перевиховання» або «примусового переконання») [1]. У будь-якому випадку, щоб змінити все, що вкорінене в людині, необхідні «час і катастрофічне страждання».

Духовна криза є своєрідною трансформацією особистості, яка виникає внаслідок духовних персеверативних травм і конфліктів, які раптово виникають і мають при цьому значні наслідки. Це, насамперед, означає, що людина здатна «знайти» себе, знову стати собою в ситуації духовної кризи. Але саме по собі «буття собою» не долає кризи, адже в цій ситуації (виходу з кризи) людині відкривається новий спосіб життя, а, отже, людина повинна змінюватися відповідно до нових цілей, які вона ставить до оновленого сенсу свого життя, в якому вона знову починає «бути собою». Разом з тим, ураховуючи суттєві особистісні трансформації, які

зумовлює стан кризи на певному її етапі, людина істотним чином відчуває і переживає свою неповноцінність (сприймає себе неповноцінною з точки зору дієвої обмеженості й загальної невизначеності).

Внутрішній (душевний) конфлікт починає гальмувати розвиток людини. Проте якщо враховувати, що Е. Еріксон представляв розвиток людини саме «…з точки зору конфліктів, внутрішніх і зовнішніх, які несе з собою вітальна особистість, виходячи з кожної кризи з посиленим відчуттям внутрішньої єдності», то можна сказати, що кожна людина, йдучи своїм шляхом розвитку, «переживає свої кризи і знаходить їх вирішення придатними для себе способами». При цьому кожний період життя людини постає як криза, «…кожна стадія стає кризою, оскільки початок зростання й усвідомлення у якійсь новій частині функціонування йдуть разом зі змінами енергії інстинктів, і таким чином зумовлюють специфічну вразливість цієї частини» [7, 104–105].

Е. Еріксон підкреслює, що слово «криза» застосовується ним «…для того, щоб виділити не загрозу катастрофи, а момент зміни, критичного періоду підвищеної уразливості і зростаючих потенцій» [7, 105]. Основною причиною духовної кризи він вбачає втрату (відсутність) ідентичності, що провокує появу думок щодо безвихідності ситуації і супроводжується відчаєм від усвідомлення втраченої «его – інтеграції», інколи навіть огидою (яка приховує відчай), а також страхом смерті (яка може завадити досягненню омріяної ідентичності) [7, 151]. Отже, духовна криза проявляється у формі емоційної дезінтеграції, спричиненої втратою «его» своєї цілісності.

Зауважимо, що в ситуації духовної кризи пасивність людини є своєрідним станом стагнації, проявом духовного занепаду, внаслідок якого людина переживає фрустрацію і депресивні стани. Така надзвичайна стагнація дії є результатом усвідомлення і відчуття неадекватності своїх можливостей, а саме нездатності працювати в напрямі вирішення своєї проблеми. Але, як наголошує Е. Фромм, автоматичний конформізм є своєрідним порятунком для переважної більшості нормальних людей у сучасному суспільстві, коли «…людина перестає бути сама собою, повністю засвоюючи той тип особистості, який їй пропонується загальноприйнятим шаблоном, і цілком стає такою, як інші, такою, якою вони її очікують побачити» [5, 152]. Визнаючи внутрішню пасивність людей як найхарактернішу патологічну рису, особливо в умовах індустріально розвиненого суспільства, Е. Фромм зауважує, що саме автоматичний конформізм дозволяє людині позбутися страху самотності й безпорадності.

Вважаючи, що кожна людина керується у своєму житті двома основними потребами: прагненням до самозбереження і бажанням уникнути самотності, Е. Фромм був упевнений, що люди постійно змінюються відповідно до потреб економічної й соціальної структури суспільства, але їх пристосованість не безмежна. Враховуючи досить суперечливу природу людини, яка завжди стоїть перед вибором регресивного або прогресивного варіанту вирішення конфліктної ситуації, Е. Фромм стверджував, що «людина може обирати між двома можливостями: йти назад або рухатися вперед. Вона може або регресувати в бік архаїчного, патологічного рішення, або прогресувати, розвиваючи свою людяність» [6, 86].

Слід пам'ятати, що будь-яка криза обмежує свободу, до якої прагне кожна людина. З одного боку, свобода спонукає людину до усвідомлення своєї відокремленості, а з іншого – під час кризи її обмеження посилює відчуття ірраціональності існування. Прагнення до пошуку істини під час кризи може бути (є) пригнічене, як і прагнення до свободи, але вони завжди продовжують існувати в людині. Отже, опиняючись у кризовій ситуації, людина начебто має свободу вибору, але, як говорить Е. Фромм: «Свобода вибору не є формальною абстрактною здібністю, яку людина або «має», або «не має». Більшою мірою мова йде про функції структури характеру. Певні люди не вільні вирішувати на користь добра, оскільки у структурі їх характеру втрачена здатність діяти у відповідності з добром. Деякі втратили здатність зважитися на користь зла, оскільки структура їх характеру втратила потребу у злі» [6, 94].

Оскільки все ж таки більшість людей здатна вибирати, свобода їх вибору постає як елемент поведінки, структурний компонент їх характеру, завдяки якому з'являється можливість вибирати між двома реальними альтернативами. Суб'єктивне сприйняття реальності, тобто суб'єктивні очікування того, що може відбутися, мають у цій ситуації значно більший вплив на людину, ніж увесь її минулий досвід. Зазначимо, що в цьому процесі велику роль відіграють ціннісні орієнтації людини, а основною рушійною силою розвитку духовності є пошук сенсу, «воля до сенсу», адже за умови його відсутності виникає екзистенціальний вакуум. Отже, духовну кризу можна визнати як відсутність внутрішньої гармонії внаслідок «когнітивного дисонансу». Враховуючи, що сила волі набуває у внутрішньому особистому просторі характеру сили духу, сила духу може мати амбівалентний характер – поставати як внутрішня моральна сила та як «демонічний естетизм». Сила духу, набуваючи форми «демонічного естетизму», спонукає людину до нічим не обмеженого самоствердження.

Висновки. У контексті сьогодення, коли більшість людей оцінюють власні вчинки з точки зору реалій чуттєво-сприйнятого світу, відповідно до яких вони є або корисними, або байдужими, необхідно визнати, що вони аж ніяк не співвідносяться з цариною духу, а лише засвідчують поглиблення бездуховності. Коли духовно людина перетинає межовий стан між добром та злом, вона фактично обирає деструктивний шлях. Це ще раз підтверджує амбівалентність сучасного життя, особливо в умовах духовної кризи, яка останнім часом набула системного характеру. Отже, духовність потребує свого пробудження та розвитку, особливо як здатність людини перевершувати обмеження, нав'язані кризовим сьогоденням.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олпорт Г. Становление личности : Избранные труды / Г. Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
2. Психология личности в трудах зарубежных психологов / [сост. и общая редакция А. А. Реана]. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
3. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
4. Фрейд З. Малое собрание сочинений / З. Фрейд. – СПб. : Издательская Группа «Азбука-классика», 2010. – 992 с.
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Академический Проект, 2008. – 254 с.
6. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
8. Юнг К. Проблемы души нашего времени / К. Г. Юнг. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с.
9. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1994. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Щербакова И. Н. Психологический анализ психоаналитических практик изучения духовности.

В статье анализируются психоаналитические практики изучения духовности, в частности, духовного кризиса личности. Охарактеризованы основные концептуальные положения теорий Г. Олпорта, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона, К. Юнга в изучении духовности личности, ее критериев, особенностей формирования и развития.

В статье сделан вывод, что в контексте современности, когда большинство людей оценивают свои поступки с точки зрения реалий чувственно-воспринимаемого мира, в соответствии с которыми они являются или полезными, или безразличными, необходимо признать, что они отнюдь не соотносятся с областью духа, а только подтверждают углубление бездуховности. Когда духовно человек пересекает граничное состояние между добром и злом, он фактически выбирает деструктивный путь. Это еще раз подтверждает амбивалентность современной жизни, особенно в условиях духовного кризиса, в последнее время приобрела системный характер.

Ключевые слова: *личность, духовность, кризис, духовный кризис, психоанализ, бессознательное, самореализация.*

SUMMARY

Shcherbakova I. Psychological analysis of psychoanalytic practice of spirituality study.

The article analyzes the psychoanalytic practice of studying spirituality, in particular spiritual identity crisis. The main conceptual points of the theories of G. Allport, Z. Freud, E. Fromm, E. Erikson, K. Jung on the spirituality in the study of personality, its criteria, the characteristics of the formation and development are described.

It is necessary to remember that any crisis limits the freedom, which seeks every person. On the one hand, freedom makes people aware of their isolation, and on the other, during the crisis, its limitations enhances the feeling of irrationality of existence. The search for truth during the crisis can be dejected as the desire for freedom, but they always continue to exist in a person. Now, appearing in the situation of crisis, a person is seemed to have the freedom of choice, but, as E. Fromm says: «Freedom of choice is not a formal abstract ability that any person either «has» or «has not». To a greater extent it is the function of the character structure. Some people are not free to decide in favour of the good, because in the structure of their character is lost the ability to act in accordance with good. Some people have lost the ability to decide in favour of evil, as the structure of their character has lost the demand in evil».

Because most people are able to choose, the freedom of their choice appears to be an element of behaviour that is a structural component of their character, thanks to which they can select between two real alternatives. The subjective perception of reality, that is, the subjective expectation of what might happen should in this situation have greater influence on people than all their past experience.

It is concluded in the article that in the context of the present, when most people appreciate their actions from the point of view of the realities of the sensual perceived world, according to which they may be either useful or indifferent, we must recognize that they are out of tune with the sphere of the spirit, but only witness of deepening materialism. When spiritual person crosses the boundary between good and evil, he actually selects destructive path. This reaffirms the ambivalence of modern life, especially in terms of spiritual crisis, which recently acquired a systemic character. So, spirituality requires its revival and development, especially as the human ability to transcend the limitations imposed on real crisis.

***Key words**: personality, spirituality, crisis, spiritual crisis, psychoanalysis, unconscious, self-actualization*

РОЗДІЛ VI. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 371. 15.008.2 (045)

В. В. Гуменюк
Хмельницький ОІППО

ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У РЕГІОНАЛЬНОМУ ПРОСТОРІ

На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано інноваційні зміни, які відбуваються сьогодні в структурі та змісті післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів під впливом модернізаційних та інтеграційних процесів. Розкрито особливості реалізації й взаємодію традиційних та інноваційних підходів у змісті й формах підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіональному освітньому просторі. Доведено важливість координації управління професійним розвитком керівників ЗНЗ у курсовий та міжкурсовий періоди як важливого ресурсу ефективного забезпечення якості такої цілеспрямованої роботи.

***Ключові слова**: керівник загальноосвітнього навчального закладу, зміст і структура післядипломної освіти, інноваційні зміни, форми організації навчання, кредитно-модульна система організації навчання, дистанційне навчання, регіональний освітній простір.*

Постановка проблеми. Глобальні інноваційні процеси супроводжуються прискореним розвитком усіх сторін суспільного життя. Це загострює та поглиблює протиріччя між темпами суспільного й індивідуального соціокультурного розвитку. Можливість подолати ці протиріччя пов’язують з двома векторами розвитку нашої системи освіти, перший із яких спрямований на модернізацію окремих її компонентів, у центрі ж другого стоїть нове соціальне замовлення: потрібна людина з гнучким розумом, винахідливістю, відчуттям нового, здатна до активної участі в перетворенні суспільства.

Сучасна система післядипломної педагогічної освіти, що виконує особливу функцію в розвитку інтелектуального та духовного потенціалу педагогічних і керівних кадрів, не може не реагувати на такі виклики. Важливим для реалізації цих завдань бачиться проблема запровадження інноваційних змін організації післядипломної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіональному освітньому просторі.

Аналіз актуальних досліджень. Г. Балл, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Семиченко досліджують проблеми освіти як процесу, що відбувається впродовж усього життя людини. О. Мороз,

О. Савченко, Н. Половникова, Н. Хмель розглядають питання впровадження новітніх технологій у навчальний процес вищої школи. Проблеми післядипломної освіти педагогічних і керівних кадрів, підвищення їх кваліфікації, професійного розвитку досліджуються Л. Ващенко, І. Грішиною, В. Гуменюк, Л. Даниленко, Г. Єльниковою, О. Козловою, Н. Клокар, В. Масловим, В. Пікельною, Т. Сорочан та ін. Особливості впровадження й ефективність кредитно-модульної форми навчання студентів відстежують І. Бабин, Я. Болюбаш, В. Грубінко, В. Кремень, М. Степко, В. Шинкарук.

Прийнявши історичний виклик XXI століття, післядипломна освіта покликана забезпечити випереджальний характер, сприяти розв'язанню проблем нового століття, розвивати ключові компетенції спеціалістів, формувати в них проектну культуру, нові способи мислення й діяльності. Як зазначав провідний спеціаліст ЮНЕСКО Раджа Рой Сингх, «у процесі освіти ми вчились у минулого, намагаючись відтворити та відновити його; настав час учитися в майбутнього, випереджаючи його... Зміни в освіті повинні бути сфокусовані на якісній трансформації змісту й форми» [1]

Метою нашої статті є на підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізувати інноваційні зміни, які відбуваються сьогодні в структурі та змісті післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розкрити особливості реалізації та взаємодії традиційних та інноваційних підходів у змісті й формах підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ у регіональному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна освіта керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіональному освітньому просторі реалізується шляхом забезпечення наступності змісту й координації навчальної діяльності на різних ступенях освіти; формування потреби та здатності особистості до самонавчання й саморозвитку; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їхньої кваліфікації; створення інтегрованих навчальних планів і програм; розвитку й запровадження дистанційної освіти [1, 38].

Визначення змісту та організаційних форм післядипломної освіти керівників ЗНЗ підпорядковано завданню вдосконалення їх професійної компетентності, підготовці до діяльності в умовах, що постійно змінюються й залежать від динаміки соціально-політичних, економічних і культурних процесів.

Професійну компетентність керівника ЗНЗ ми розуміємо як системну характеристику особистості, на якій базується зрілість керівника в

професійній діяльності; як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення управління педагогічною системою, якою є загальноосвітній навчальний заклад.

Розмірковуючи над проблемами підвищення професійної компетентності керівників шкіл, значна роль у якому належить регіональній системі післядипломної освіти, а саме обласному інституту ППО, районним/міським методичним кабінетам, необхідно дати відповіді на такі питання: наскільки система конкурентоспроможна; чи здатна конкурувати в освітньо-культурному просторі, створювати продукт, цікавий для управлінців району, області, республіки; чи оновлює зміст діяльності з керівниками закладів освіти відповідно до сучасних вимог; чи забезпечує професійність і соціальну мобільність управлінців.

Зазначені вище питання актуалізують у роботі з керівниками, насамперед, орієнтацію на нові цілі й зміст освітньої політики. При плануванні змін в освіті враховуються постулати, які в розвинених європейських країнах є вихідними позиціями в роздумах про майбутнє освіти. Ці десять постулатів такі: шкільна освіта як підготовка до самонавчання; розвиток громадянського виховання й навчання прав людини; компетентність у користуванні сучасними інформаційними технологіями; посилене вивчення іноземних мов; європейськість і елементи багатокультурності; задоволення освітніх потреб національних і етнічних меншин; вирівнювання освітніх шансів; наближення підготовки фахівця до практики; залучення «споживачів освіти» до планування й упровадження освітніх змін; довгострокове планування розвитку освіти [6, 61].

Здійснюючи підготовку керівників до виконання багатоаспектних функцій, серед яких пріоритетними є культуротворча, інформаційна, дослідницька, експертна, ми концентруємо зусилля на те, щоб підвищуючи рівень фундаментальності знань кожного керівника, забезпечити гармонізацію культурологічних, науково-предметних, світоглядно-методологічних, дидактичних, психологічних знань, що дозволить йому повніше реалізувати управлінську, гуманітарну, культуротворчу функції, виробити професійні цінності, оволодіти сучасним інструментарієм управління якістю освіти.

Крім того, під впливом інноваційних процесів потреби керівників в удосконаленні своєї професійної компетентності диференціюються. З’являється необхідність поряд із командними розробляти й індивідуальні маршрути підвищення їх кваліфікації, які забезпечать можливість вибору змісту та форм навчання як у курсовий, так і міжкурсовий період відповідно до власних індивідуальних задач і потреб.

Соціологи й науковці педагоги особливі акценти ставлять сьогодні на проблемі лідерства, зокрема, формуванні керівника-лідера та освітньої еліти зі значним інтелектуальним, культурним, символічним (переконання, світогляд, погляди) капіталом. Різниця між поняттями «лідери» і «еліта», зокрема, в тому, що в першому домінує індивідуалізм і акцентування уваги на особистісних пріоритетах і устремліннях, в другому – корпоративність, бажання уособитись і захистити дійсно заслужені чи присвоєні привілеї.

Не секрет, що тільки лідер може бути архітектором розвитку, створювати бачення, формувати дух позитивних змін; здобувати з різних джерел ресурси, інформацію, стратегії та починати їх негайно здійснювати. Відомий американський дослідник Е. Шейн зазначає: «Важлива відмінність лідерів від менеджерів у тому й полягає, що лідери створюють культури та змінюють їх, тоді як менеджери й адміністратори існують у них» [10, 37]. Тому завданням системи підвищення кваліфікації керівників є не тільки навчати як поліпшувати свою управлінську діяльність і освітню діяльність школи, а й як поліпшувати своє лідерство, розвивати лідерський потенціал [2].

Зміст післядипломної освіти керівників спрямований і на формування й розвиток на рівні регіону управлінських команд, які орієнтовані на організацію командної роботи з проектування змін, розробки регіональної програми розвитку, програм для педагогічного колективу щодо супроводу інноваційних процесів, системи моніторингу, нормативних положень із різних напрямів модернізації. Такі команди обговорюють стратегічні рішення, формують потужний імпульс оновлення інституційних і змістових аспектів управління освітою, впливають, зокрема, і на розвиток лідерського потенціалу керівників.

Важливою проблемою залишається формування при районних/міських методичних кабінетах/центрах регіональних експертів, планування подальшого розвитку їхнього потенціалу, широкого залучення до оцінювання якості освітньої, інноваційної тощо діяльності педагогів, навчальних закладів, а також їх участі при обговоренні та прийнятті рішень на регіональному рівні [2; 5] .

Дієвим засобом у структурі післядипломної освіти керівників щодо розвитку їх професійної компетентності є робота ресурсних центрів, які сприяють ознайомленню та використанню інноваційного досвіду їх колег – переможців і учасників всеукраїнських, регіональних конкурсів, проектів тощо. Саме їхній досвід, їхні заклади стають пілотними майданчиками з відпрацювання освітніх нововведень. На їх базі концентруються інформаційно-методичні ресурси, які дозволяють ефективно проводити

проектні, навчальні, консультативні, експертні семінари та інші заходи щодо підвищення кваліфікації керівників. Ресурсні центри виступають принципово новою системою, яка дозволяє інтегрувати підвищення кваліфікації керівників і практику інноваційної діяльності в освітніх закладах.

Зміст курсової та міжкурсової роботи передбачає й ознайомлення керівників з проблемами міжкультурної освіти, яка об'єднує різні аспекти світобачення й дозволяє їм співіснувати. Питання міжкультурної освіти досліджують у контексті інтегрованого аналізу філософії освіти, комунікативної філософії, міжкультурного спілкування, теорії виховання, психолінгвістики, педагогіки та психології гуманізму. Кожен керівник сьогодні повинен чітко усвідомлювати проблеми міжкультурної освіти, її сутність, особливості, методики і методи навчання у міжкультурній освіті; знання основних документів і освітніх ініціатив, у яких закладено рекомендації щодо реалізації міжкультурної освіти в школі.

Нагальна потреба в опануванні керівниками основ фінансового менеджменту, економічних і правових знань реалізується через упровадження відповідних змістових модулів навчальних планів і програм. Відповідно до програм курсової підготовки та тематики семінарів, керівникам доносяться знання з фінансового менеджменту, нормативно-правового забезпечення освіти, правового регулювання діяльності працівників освітніх закладів, адже кожен управлінець повинен уміти грамотно використовувати бюджетні й позабюджетні джерела фінансування, застосовувати адміністративні ринкові методи управління трудовим колективом, оптимально поєднувати матеріальне та моральне стимулювання праці. Необхідне усвідомлення того факту, що в такій невиробничій сфері, як освіта, діють закони вартості, правила маркетингу, принципи фундаментального й технічного аналізу ринків. Незалежно від освітніх цілей навчального закладу, в ньому постійно відбуваються процес реалізації трудових і матеріальних ресурсів, виробництво, обмін, накопичення та споживання специфічних виховних і освітніх послуг, що задовольняють (чи не задовольняють) потреби суспільства.

Як відомо, якість професійного становлення та розвитку особистості керівника залежить не лише від змісту навчання, а й від форм організації навчальної роботи [3; 7; 8]. Під формами організації навчання розуміється зовнішнє вираження узгодженої діяльності суб'єктів навчальної діяльності, що здійснюється в установленому порядку й у певному режимі.

Головними особливостями організаційних форм навчання є: по-перше, певний зовнішній вияв функцій викладача та слухача відповідно до

розпорядку (фронтальне прослуховування лекції, пояснення, групове або індивідуальне виконання завдань тощо); по-друге, діяльність викладача та слухача здійснюється в певних часових межах; по-третє, склад слухачів може бути постійним або змінним (за умов дистанційного навчання, індивідуальних занять); по-четверте, в організаційній формі навчання існує певний порядок спілкування викладача та слухача; по-п'яте, організаційна форма навчання безпосередньо не пов'язана з характеристикою процесу навчання, його основними закономірностями. Вона впливає на конкретний процес навчання, зумовлюючи, наприклад, можливість вияву індивідуального темпу навчальної роботи, на загальний перебіг і результат навчального процесу та ін.

У «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (наказ МОН України № 998 від 31.12.2004 р.) метою розвитку визначено створення такої системи освіти, яка б на основі національних надбань і усталених європейських традицій забезпечила підготовку педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувала освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також зробила нашого педагога конкурентоспроможним на ринку праці [1, 4].

П'ятирічний досвід упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів при Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти засвідчив доцільність і результативність такої роботи. Ця діяльність потребувала розробки нормативних документів, науково-технологічних засад організації навчання за кредитно-модульною системою, розробки навчальних планів, програм, навчально-методичних матеріалів. Зміст професійної програми відповідає проліцензованим програмам традиційного підвищення кваліфікації цієї категорії слухачів, адаптовано до умов і особливостей кредитно-модульної системи.

Структура та зміст професійної програми забезпечують можливість індивідуального підходу до підвищення кваліфікації слухачів, залежно від їх початкової підготовки, особистих запитів і вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики. Відповідно до програми розроблено навчально-методичний комплекс підвищення кваліфікації директорів ЗНЗ за кредитно-модульною системою, який містить: інформаційний пакет,

нормативну частину, професійну програму підвищення кваліфікації, навчальний і навчально-тематичний плани, основні терміни й поняття, дидактичні тести для поточного та підсумкового контролю, орієнтовну тематику індивідуальних навчальних дослідницьких завдань і випускних творчих робіт (проектів), перелік дидактичних матеріалів на компакт-диску «Директор ЗНЗ»; підготовлено відповідні залікові книжки.

Структурування навчального матеріалу здійснюється за конкретними елементами навчальної інформації, яка розподілена на логічно завершені частини за певним принципом (тематична спрямованість, розсіювання елементів знань навколо центрального поняття, спорідненість кількох змістових ліній тощо). Конструктивне структурування й генералізація навчального матеріалу є необхідною умовою для його моделювання – поділу на логічно завершені частини (модулі). Кількість модулів у загальному плані залежать від загальної кількості елементів теоретичних і практичних знань, їхньої трудності та складності, а також від виділеного загального часу на вивчення змістового модуля. Кожний модуль є цілісним навчальним об’єктом із визначеною кількістю лекцій і практичних (семінарських) занять.

Науково-методичне забезпечення навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації в умовах використання кредитно-модульної системи включає: базовий стандарт професійної діяльності фахівців певної освітньої галузі; базовий навчальний план, який створюється на основі вимог Базового стандарту професійної діяльності фахівців певної освітньої галузі; навчальний план, який складається як нормативний документ Інституту за відсутності базового навчального плану; освітньо-професійну програму підвищення кваліфікації; інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять; інструктивно-методичні матеріали до самостійної та індивідуальної роботи; інструктивно-методичні матеріали до виконання та тематика випускних творчих робіт слухачів; конспекти лекцій викладачів; підручники, навчально-методичні посібники, словники тощо, в тому числі й підготовлені викладачами кафедри відповідно до змісту освітньо-професійної програми курсів підвищення кваліфікації; перелік інформаційних джерел (адрес), де можна ознайомитися з нормативною чи (та) довідковою літературою; систему контролю навчально-пізнавальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації (текстові та електронні варіанти тестів для вхідного, поточного й підсумкового тестувань, проблемні завдання, питання чи (та) завдання до заліку тощо) [4].

За кредитно-модульної системи підвищується об'єктивність оцінювання результативності курсової підготовки, змінюється функція викладача в управлінні навчальною діяльністю. Основним завданням стає керівництво та контроль за самостійною роботою слухачів, мотивація їх учіння, постановка цілей і завдань навчальної діяльності, її організація, контроль за результатами процесу навчання. Таким чином, викладач поєднує функції консультанта й менеджера. Звідси випливає, що він повинен: добре орієнтуватися в сучасному інформаційно-освітньому середовищі; уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу слухачів; активно використовувати комп'ютерні технології та інформаційні мережі для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний аналіз результатів навчання [1].

Важливим аспектом запровадження кредитної-модульної системи є накопичення, яке надає можливість ураховувати всі досягнення слухача, не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й участь педагогічного працівника в наукових дослідженнях, науково-практичних конференціях, практикумах, розробках навчально-методичних матеріалів тощо.

У свою чергу, вважають фахівці, забезпечити новий вищий рівень післядипломної педагогічної освіти здатне дистанційне навчання. Упроваджуючи його в систему підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ, ми відмічаємо низку позитивних моментів. Насамперед, забезпечується реальна, а не декларована неперервність навчання, з'являється можливість у міжкурсовий період задовольняти інтереси та запити педагогічних працівників у змістовій інформації (блоки, модулі на Web-сайтах), оперативно інформувати їх про нові розробки й передовий педагогічний досвід. Посилюється особиста орієнтація за рахунок більшої індивідуалізації традиційного навчання на основі ширшого застосування індивідуальних планів і графіків підвищення кваліфікації, що враховують рівень підготовки слухача. Разом із тим, посилюється творча складова традиційного навчання через використання слухачами телекомунікаційних мереж, у тому числі й Інтернету, для пошуку та добору професійної інформації, її аналізу та зіставлення, можливості розміщення на Web-сайтах власних розробок тощо. На основі організованої системи післядипломної педагогічної освіти, електронної пошти, телекомунікаційних мереж посилюються телекомунікативні зв'язки між регіональним інститутом та керівниками в міжкурсовий період,

забезпечується оперативний зворотний зв'язок, з'являються реальні можливості надання їм кваліфікованої допомоги.

Висновки. Аналіз інноваційних змін у структурі та змісті післядипломної педагогічної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів, здійснений нами на основі теоретико-емпіричних досліджень, дозволяє стверджувати, що під впливом модернізаційних та інтеграційних процесів відбувається інноваційний розвиток регіональної системи підвищення кваліфікації керівників ЗНЗ. Важливим завданням усіх структурних підрозділів післядипломної освіти регіону є забезпечення взаємодії традиційних та інноваційних підходів у змісті й формах роботи з керівниками. Координація управління інноваційними змінами організації післядипломної освіти керівників ЗНЗ у курсовий і міжкурсовий періоди сприяє ефективному забезпеченню якості такої цілеспрямованої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болонський процес у фактах та документах / Упорядники : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я. ін. – Тернопіль, 2003. – 52 с.

2. Гуменюк В. В. Формування керівника-лідера та освітньої еліти / В. В. Гуменюк // Варіативність, інноваційність, результативність, аналітичність управління. – Хмельницький : ХОІППО, 2011. – Вип. 4. – С. 7–10.

3. Гуменюк В. В. Професійний розвиток керівника закладу освіти : навчальний посібник / В. В. Гуменюк, І. А. Наумчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – 208 с.

4. Гуменюк В. В. Діагностика професійної компетентності керівника школи / В. В. Гуменюк, Ж. О. Сенчук. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – 136 с.

5. Гуменюк В. В. Системний аналіз структури та змісту підготовки керівників ЗНЗ до інноваційної діяльності в курсовий період / В. В. Гуменюк // Модернізація науково-педагогічної та методичної служб системи післядипломної педагогічної освіти в контексті реалізації Національної стратегії розвитку освіти : Збірник наукових праць. – Хмельницький : ПП Мельник А. А., 2014. – С. 110–114.

6. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

7. Козлова Е. Г. Структурные составляющие системы повышения квалификации учителей в Австрии / Е. Г. Козлова, А. М. Михайлик // Постдипломное образование: ресурсы инновационного развития : Материалы международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 9 апреля 2013 года /под. ред. С. Г. Вершловского, А. Н. Шевелева. – СПб. : Изд-во Культ-информ-пресс, 2013. – С. 58–63.

8. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітнім навчальним закладом / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – С. 134.

9. Олійник В. В. Післядипломна педагогічна освіта в Україні в контексті світового розвитку / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2.

10. Шейн Э. Х. Организационная культура и лидерство: Построение. Эволюция. Совершенствование / Э. Х. Шейн. – СПб. : Питер, 2002. – С. 37.

РЕЗЮМЕ

Гуменюк В. В. Инновационные изменения организации последипломного образования руководителей общеобразовательных учебных заведений в региональном пространстве.

На основании теоретико-эмпирических исследований проанализированы инновационные изменения, которые происходят сегодня в структуре и содержании последипломного педагогического образования руководителей общеобразовательных учебных заведений под влиянием модернизационных и интеграционных процессов. Раскрыты особенности реализации и взаимодействие традиционных и инновационных подходов в содержании и формах повышения квалификации руководителей общеобразовательных учебных заведений в региональном образовательном пространстве. Доказана важность координации управления профессиональным развитием руководителей ОУЗ в курсовой и межкурсовой периоды как важного ресурса эффективного обеспечения качества такой целенаправленной работы.

***Ключевые слова**: руководитель общеобразовательного учебного заведения, содержание и структура последипломного образования руководителей общеобразовательных учебных заведений, инновационные изменения, формы организации обучения, кредитно-модульная система организации обучения, дистанционное обучение, региональное образовательное пространство.*

SUMMARY

Humenyuk V. Innovative changes in the organization of postgraduate education of managers of secondary schools in the regional space.

The innovative changes that are taking place today in the structure and content of Postgraduate Education heads of secondary schools under the influence of modernization and integration processes are analyzed. The features of the implementation and interaction of traditional and innovative approaches to the content and form of training managers of secondary schools in regional educational space are drawn. Organizational and pedagogical aspects of the use of credit-modular and distance learning leaders at the courses at Regional Institute of Postgraduate Education are considered.

The author focuses on the need to work in shaping the content of leaders to focus on new goals and content of education policy, training of managers to perform multidimensional functions, of which priority is a culture, information, renewable, research, expert. Should also focus on how to increase the level of fundamental knowledge of each manager to ensure the harmonization of cultural, scientific and substantive, ideological, methodological, didactic and psychological knowledge that will allow him to develop professional values, acquire modern tools of quality management education.

It is important to provide managers of educational tools psychodiagnostic study to analyze the results of their work are adjusted according to the learning process, implement multifaceted monitoring activities. In addition, under the influence innovation processes need managers to improve their professional competence differentiated. There is a need to develop along with the command and individual professional development routes that provide a choice of content and learning both the course and intercource period according to their individual problems and needs. The article focuses on the need for continuous improvement of management mechanism that provides Postgraduate Education managers of secondary schools. The importance of coordination in the professional development of managers of secondary schools in the course and intercourse periods as an important resource efficient quality assurance of such purposeful work is proved.

***Key words:** head of general educational institutions, content and structure of postgraduate education of heads of educational institutions, innovative changes, forms of learning, credit-modular system for training, distance learning, regional educational space.*

УДК 371.14+316.485

О. І. Мармаза
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті з'ясовано сутність інноваційної компетентності керівника навчального закладу; визначено її складові компоненти (особистісний, когнітивний, діяльнісний); розкрито особливості формування інноваційної компетентності магістрантів зі спеціальності «Управління навчальним закладом», що пов'язані зі створенням відповідних умов, а саме: високим рівнем мотивації, наявністю в навчальному плані вузу дисципліни «Інноваційний менеджмент», застосуванням особистісно орієнтованого підходу до студентів з урахуванням їхнього рівня підготовленості, попереднього інноваційного досвіду, пізнавальних інтересів і ставленням до новацій.

Ключові слова: *керівник навчального закладу, компетентність, інноваційна діяльність, інноваційна компетентність, магістерська підготовка.*

Постановка проблеми. Загальні висновки ЮНЕСКО та численних Міжнародних комісій стверджують ідею «компетентності людини» замість традиційної «людські ресурси». Компетентність людини вважається більш значущою для прогресу, ніж економічне зростання. Відтак, компетентнісний підхід покладають в основу сучасних технологій модернізації життєдіяльності, освіти, професіоналізму [2].

Постать керівника з точки зору його компетентнісного рівня цікавить Міністерство освіти і науки, яке забезпечує якісну підготовку управлінця нової генерації та відповідає за його роботу перед державою й громадськістю; педагогічний колектив, який безпосередньо віддається в руки цієї людини-професіонала; учнів і батьків, що є основними замовниками на освітні послуги, гарантом яких виступає керівник навчального закладу.

Процеси інтеграції України до світового освітнього простору засвідчують низький рівень обізнаності вітчизняних педагогів з освітніми концепціями, технологіями, моделями навчання й виховання інших країн; недостатню професійну компетентність керівників навчальних закладів у галузі педагогічного інноваційного менеджменту. Разом із тим, як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, сучасна філософія освіти, оновлена стратегія її реформування вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого й послідовного запровадження передових науково-педагогічних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної

діяльності у сфері освіти. Розвиток системи освіти в зазначеному напрямі ґрунтується на створенні системи мотивацій, стимулювання й заохочення інноваційної діяльності, розробленні нових концептуальних моделей удосконалення окремих підсистем освіти; розробленні системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності [4].

Щирі прагнення та спроби педагогічних колективів здійснити перехід від закладу, що працює в режимі функціонування, до закладу, що працює в режимі розвитку, викриває, передусім, непідготовленість до інноваційної діяльності, низький рівень інноваційної компетентності керівників.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентність – це загальна здатність і готовність особистості до діяльності (С. Шишов); здібності й уміння (С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Бодалев); система знань і умінь, які є відповідними структурі та змісту діяльності людини, та які засвідчують її теоретико-прикладну підготовленість (В. Шепель, П. Симонов, Г. Федоров). Є. Нікітін вважає, що професійна компетентність керівника – це інтегральна професійно-особистісна характеристика, обумовлена готовністю та здатністю виконувати управлінські функції відповідно до прийнятих у соціумі на даний момент норм і стандартів. Компетентність керівника навчального закладу – це його здатність оперативно вирішувати існуючі проблеми й задачі на основі знань і досвіду, що здобуваються в процесі освіти (Л. Васиьченко, І. Гришина).

Різні аспекти інноваційного менеджменту знайшли своє відображення в працях І. Балабанова, В. Василенка, А. Гальчинського, М. Йохна, Л. Огольової, М. Портера, В. Стадник, Ф. Хміля та ін. Однак, автори не розкривають особливостей управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. Проблему інноваційної діяльності керівника закладу освіти й готовності до управління нею порушили А. Бакурадзе, Л. Ващенко, М. Гузик, Л. Даниленко, І. Підласий, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Н. Погрібна.

Інноваційна компетентність керівника навчального закладу залишається недостатньо дослідженою. Здебільше зусилля теоретиків і практиків зосереджено на вивченні сутності інноваційних процесів у освіті (К. Ангеловські, І. Зязюн, В. Паламарчук, Л. Попова, О. Савченко) та особливостей інноваційної роботи вчителя (І. Богданова, І. Дичківська, Е. Ляска, Н. Клокар, О. Козлова, Г. Кравченко, Л. Подимова, В. Сластьонін).

Особливості підготовки керівника до інноваційної діяльності в умовах підвищення кваліфікації розкрито в дослідженнях Л. Ващенко, Л. Даниленко, О. Козлової. Разом із тим, відсутні змістовні дослідження, які б дали чітке уявлення про сутність, структуру та технологію формування

інноваційної компетентності керівника навчального закладу в умовах магістерської підготовки.

Мета статті – з'ясувати сутність інноваційної компетентності керівника навчального закладу, визначити її складові компоненти, розкрити особливості формування інноваційної компетентності студентів зі спеціальності «Управління навчальним закладом».

Виклад основного матеріалу. Серед ключових компетентностей сучасної людини, визначених Радою Європи, є компетентність, яка пов'язана з володінням новими технологіями, усвідомленням їхніх сильних і слабких сторін, здатністю критично ставитися до різного роду нової інформації [2]. Якщо раніше вища освіта була орієнтована на задоволення потреб людини в знаннях на 15–20 наступних років, то в наш час кардинальне оновлення знань відбувається кожні п'ять років, в окремих галузях – кожні три роки, у комп'ютерних технологіях кожен рік.

Разом із тим, освіта України стикнулась із проблемою духовної кризи молоді, нігілізму, інфантилізму, що виходить за межі освітньої й переростає в ранг громадянської, та з проблемою дуже повільної перебудови системи підготовки професійних кадрів. Щоб остаточно не загубити свого спеціаліста, свою культуру й ментальність, необхідно зосередити увагу на оздоровленні ситуації підготовки професіонала, оновленні навчальної діяльності у вузі, пріоритетній увазі до перспективних проектів та інноваційний ідей розвитку тієї чи іншої галузі.

З набуттям чинності законів України «Про інноваційну діяльність» та «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» увага до формування інноваційної компетентності посилилася. З появою Положення Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти» загострилося питання підготовленості керівника навчального закладу до управління інноваційним середовищем.

Модернізація освіти актуалізує проблему готовності керівника навчального закладу до управління інноваційними процесами, висуває вимоги, що передбачають нові напрями підготовки управлінця, які спрямовують його власний творчий розвиток і формують уміння управляти розвитком організації. Під впливом інноваційних процесів змінюються всі елементи педагогічної системи: цілі й задачі, зміст освіти, технології, стосунки, результати діяльності, сама людина. Відомо, що інноваційна діяльність характеризується нестабільністю, нестійкістю, низьким рівнем передбачуваності. Відтак. керівник повинен навчитися діяти в ситуації невизначеності та постійних змін.

Формування готовності керівника до управління інноваційною діяльністю передбачає розвиток відповідної компетентності.

Професійна компетентність інтегрує такі види компетентностей, як: *ключові*, що пов'язані зі світоглядною позицією людини, філософією ставлення до життєдіяльності, уміннями перетворювати інформацію, поводитись у суспільстві; *базові*, що є першоосновою певної професійної діяльності (педагогічної, юридичної, медичної тощо); *спеціальні* компетентності відображають особливості конкретних професійних посад (учитель математики, учитель фізкультури, класний керівник, директор школи та ін.) у межах певної професійної діяльності (педагогічної) [2].

Інноваційна компетентність належить до ключових компетентностей. Вона дозволяє вирішувати проблеми вдосконалення змісту й методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції та застосування ефективних технологій трансформації інформації.

Згідно з теорією діяльності людини (А. Леонтьєв, Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Виготський, Л. Рубінштейн) можна виокремити основні компоненти діяльності: когнітивний, креативний, мотиваційний, процесуальний. Сучасні дослідники власне інноваційної діяльності педагогів (Л. Даниленко, Л. Ващенко, В. Сластьонін, Л. Подимова, І. Дичківська) наголошують на таких її складниках, як: особистісний, мотиваційно-діяльнісний, креативний, рефлексивний, когнітивний, інформаційно-пізнавальний, програмуючий, продуктивний, емоційно-чутливий та ін. У нашому поданні матеріалу ми виходимо з припущення, що інноваційна компетентність керівника навчального закладу складається з особистісного, когнітивного та діяльнісного компонентів.

Вимоги до особистості керівника, який працює в інноваційному режимі, можна розкрити за допомогою низки критеріїв і показників [1; 3]. Це: мотиваційно-творча спрямованість (передбачає бажання працювати з педагогами-інноваторами, бажання застосовувати освітні інновації та брати участь у інноваційних проектах різного рівня, бути готовим відстоювати управлінське рішення щодо застосування освітніх інновацій); творчий потенціал (знаходить прояв у вмінні моделювати соціальні системи, здатності висувати оригінальні, нестандартні рішення, умінні генерувати висунуті ідеї та думки, умінні здійснювати експериментально-пошукову діяльність); світогляд керівника (формується такими засобами, як поінформованість про досягнення розвитку різних наукових галузей; користування послугами бібліотек, відвідування театрів, музеїв, виставок; наукове світосприйняття); морально-правовий аспект (моральні норми

поведінки, чесність, порядність, схильність до ризику та випробовувань, дотримання законодавчих норм щодо інноваційної діяльності, працелюбність); комунікативність (уміння тактовно поводитись у будь-яких ситуаціях, поважне ставлення до оточуючих та їхніх думок, уміння швидко знаходити спільну розмову, інтереси, використання комп'ютерної техніки для ефективного спілкування на відстані); самоорганізація (складається з діловитості, оперативності, рефлективності, постійного самовдосконалення, упевненості у своїх діях, цілеспрямованості, презентабельності).

Для керівника, який прагне управляти інноваційними процесами в навчальному закладі, досить важливим є когнітивний модуль компетентності. Як пам'ятаємо, ще філософ В. Гете застерігав від діяльнісного невігластва. Краще нічого не впроваджувати, ніж нашкодити своєю некомпетентною поведінкою.

Когнітивний модуль можна описати за допомогою таких характеристик, як: системність знань з педагогіки (усвідомлення цілісності педагогічного процесу, законів і закономірностей розвитку; наукові засади організації навчально-виховного процесу, розуміння в ньому ключової ролі педагога, застосування в педагогічній діяльності індивідуального підходу, гуманістичних технологій); системність знань з психології (утворюється з усебічності знань про особистість та її розвиток, застосування психологічних знань для організації навчально-виховного процесу, усвідомлення ролі психології в педагогіці й управлінні, систематичного проведення психолого-педагогічних спостережень і досліджень); системність знань із менеджменту (усвідомлення еволюції законів розвитку менеджменту, організації управління на наукових засадах, концептуальності в управлінні, запровадження сучасних технологій організації управлінської діяльності, постійна актуальність підвищення компетентності керівника); системність знань з освітньої інноватики (знання та вільне оперування поняттями педагогічної інноватики, дотримання наукових засад управління інноваційними процесами, відстеження розвитку освітніх інновацій і формування оновленого банку даних про них, створення умов для формування інноваційного середовища в навчальному закладі).

Діяльнісний модуль інноваційної компетентності керівника навчального закладу інтегрується із чинників, які розкривають основний зміст його інноваційної діяльності: мотивація персоналу (передбачає бажання ініціювати й підтримувати освітні інновації, здатність визначати провідні мотиви діяльності людини та розробити дієву систему стимулювання); аналітико-прогностична функція управління (уміщує вміння глибоко аналізувати стан навчально-виховної системи й визначати

проблеми, здатність відстежувати тенденції та закономірності розвитку, вміння виявляти перспективи й прогнозувати зміни, вміння розробити цільовий проект); організаційно-координаційна функція (передбачає вміння впорядкувати й узгодити діяльність людей, здатність розподілити обов'язки, визначити відповідальність і права, вміння забезпечити ресурсами будь-які плани та програми діяльності, вміння своєчасно запобігати відхиленню від стандартів і норм); контрольно-оцінна діяльність (полягає в умінні провести моніторинг, реалізувати експертну процедуру, визначити критерії та показники оцінки діяльності людей і встановити якість виконаної роботи, у здатності своєчасно запобігти відхиленню від запланованого); володіння засобами інноваційного менеджменту (уміння здійснити маркетинг інновацій, впровадити технологію бенчмаркінгу й реалізувати бранд-стратегію, вміння організувати процедуру фрондування інноваційного ринку та реалізувати процедуру дифузії інновацій).

Проблема інноваційної компетентності керівника пов'язана з необхідністю неперервної освіти в цілому та цілеспрямованої підготовки до управління інноваційними процесами в межах отриманої спеціальності.

Аналіз результатів опитування магістрантів зі спеціальності «Управління навчальним закладом» в ІПО ХНПУ імені Г. С. Сковороди засвідчив, що незалежно від посади (директор, заступник директора), стажу роботи й досвіду педагогічної діяльності респонденти відчували досить гостру потребу в теоретичних знаннях та оволодінні практичними навичками й уміннями з інноваційного менеджменту. Простежено усвідомлення магістрантами взаємозалежності управління інноваційною діяльністю та ефективністю інноваційних змін у навчальному закладі, інноваційною компетентністю керівника та якістю управління інноваціями. Відтак, у процесі вузівської підготовки набувають особливої важливості навчальні дисципліни, які забезпечують студентів управлінських спеціальностей знаннями про інноватику, інноваційну діяльність в навчальному закладі, формують уміння майбутніх керівників управляти інноваційними процесами.

Якісна підготовка керівника до управління інноваційними процесами забезпечується створенням відповідних умов, а саме: високим рівнем мотивації, наявністю в навчальному плані вузу дисципліни «Інноваційний менеджмент», застосуванням особистісно орієнтованого підходу до студента з урахуванням його рівня підготовленості, попереднього інноваційного досвіду, пізнавальних інтересів і ставленням до новацій.

Мета навчальної дисципліни «Інноваційний менеджмент» – формувати в студентів усвідомлення визначальної ролі керівника в

інноваційному середовищі навчального закладу, здатність і готовність до управління інноваційними процесами в навчальному закладі, культуру впровадження інновацій у життєдіяльність організації на основі оволодіння науковими основами інноваційного менеджменту.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні вміти: сформулювати мету, завдання інноваційної діяльності навчального закладу; визначити фактори, які впливають на інноваційні процеси в навчальному закладі; організовувати в навчальному закладі дії з визначення системи збору, відновлення й зберігання інформації про освітні та управлінські інновації; обрати концептуальну основу інноваційної діяльності; розробити систему управління інноваційними процесами в закладі освіти; формувати готовність педагогів до впровадження інновацій; розробити комплексно-цільову програму (проект) інноваційної діяльності в навчальному закладі; створити умови для ефективності перебігу інноваційних процесів; обирати інноваційні технології управління закладом з урахуванням особливостей його розвитку; визначати моральне й матеріальне заохочення педагогічних працівників щодо участі в інноваційних процесах; розробляти плани (програми) розвитку компетентності персоналу з інноваційної діяльності; сприяти розвитку творчої ініціативи щодо інноваційної діяльності та трудової активності працівників; долати перешкоди на шляху впровадження інновацій; створити сприятливе емоційне середовище під час упровадження інновацій.

Розроблено відповідний навчально-методичний комплекс, який дозволяє студентам продуктивно вивчати дисципліну «Інноваційний менеджмент»: програма з навчальної дисципліни «Інноваційний менеджмент», каталог науково-методичної літератури з проблем інноватики, список обов’язкової та додаткової науково-методичної літератури для вивчення дисципліни, конспекти лекцій (друковані й на електронних носіях), методичні рекомендації з підготовки до семінарських і практичних занять, варіативні індивідуально-творчі завдання, методичні рекомендації для організації самостійної роботи слухачів, перелік тем з дисципліни для курсових і дипломних робіт, матеріали для поточного та підсумкового контролю, творчі доробки слухачів (реферати, звіти про власні дослідження, зразки індивідуальних науково-дослідних завдань, презентації тем курсу), тестові питання для самоперевірки.

Зібрано методики для комплексної діагностики інноваційної компетентності керівників: тести, опитувальники, анкети. Вони дають змогу визначити наявний рівень готовності магістрантів до інноваційної

діяльності, врахувати це під час включення в навчальну роботу та допомогти розробити програми саморозвитку.

Дипломна робота є підсумком спільної діяльності студента та професорсько-викладацького колективу на шляху до спеціальності. Студенти, які пишуть дипломну роботу з проблем інноватики, вирішують такі завдання теоретико-прикладного характеру, як: встановлення основних напрямів інноваційних процесів на сучасному етапі розвитку освіти й осмислення сутності новацій; усвідомлення методології вирішення проблем розвитку інноваційної діяльності; пошук методів діагностики та критеріїв оцінки інноваційних процесів, суб'єктів і об'єктів діяльності; розробка концептуальних засад удосконалення інноваційної діяльності в навчальному закладі; визначення підходів до розвитку інноваційної діяльності з урахуванням своєрідності умов закладу, розробка відповідного цільового проекту та його превентивна експертиза.

У роботі зі студентами застосовуються різноманітні форми роботи: проблемні лекції, ділові ігри, аналіз управлінських і психолого-педагогічних ситуацій, презентація індивідуальних навчальних творчих завдань, групові проекти, спільна з викладачами дослідна робота та публікації тощо. Важливим у роботі з магістрантами є наповнення їх портфоліо проектами й матеріалами для подальшої інноваційної діяльності.

В основу підготовки керівника до інноваційної діяльності покладено єдність його професійної та громадянської позиції, що знаходить прояв у розумінні значення інноватики для розвитку освіти та країни в подальшому. Інноваційна компетентність формується корпорацією педагогів вузу, які під час інших навчальних дисциплін акцентують увагу слухачів на різного роду новаціях у навчанні, вихованні, організації управлінської діяльності. Підготовка керівника до інноваційної діяльності пов'язана з розвитком творчого мислення слухачів. Відтак, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань з будь-якої дисципліни додає слухачам умінь самостійно проводити дослідження, узагальнювати зібрану інформацію та презентувати творчі доробки.

Діяльнісною основою формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу виступає сукупність принципів: відкритості до життя, прогресу, науки, суспільства; випередження знань до постійно зростаючих вимог до керівника; суспільного значення інноваційного потенціалу педагогічного працівника; співробітництва з потенційними замовниками на інноваційну компетентність керівника; неперервності в освіті й розвитку керівника; корпоративності педагогів і слухачів у формуванні інноваційної компетентності; синтезу традицій та інновацій у організації навчання.

Освітнє середовище ІПО здебільше відповідає особистим бажанням і прагненням студентів та дозволяє мотивувати їх до самоосвіти, самовиховання, самореалізації. Основною тенденцією його розвитку в умовах реалізації компетентнісного підходу є наближення внутрішньої та зовнішньої складових середовища вузу, їх конвергенція (взаємопроникнення). Так, зв'язок із магістрами не переривається навіть після завершення навчання: вони звертаються в ІПО за рецензіями на вже власноруч проведені дослідження, підготовлені методичні матеріали, розроблені комплексно-цільові програми з упровадження інновацій. Базовими навчальними закладами для організації лабораторно-практичних занять, як правило, стають ті, які очолюють випускники ІПО. Традиційними в ІПО стали щорічні науково-практичні конференції з проблем інноватики в освіті, презентації інноваційного досвіду навчальних закладів, які є своєрідними зустрічами випускників і магістрів, що навчаються.

Таким чином, до складових підготовки керівника до управління навчальним закладом віднесено систему заходів, спрямованих на формування інноваційної компетентності.

Висновки. Інноваційна діяльність тоді є ефективною, коли має не стихійний, а керований характер. Відтак, зростає роль інноваційного менеджменту як виду управлінської діяльності, що забезпечує цілеспрямованість і організованість діяльності навчального закладу в напрямі нарощення освітнього й інноваційного потенціалу. Інноваційна компетентність керівників передбачає наявність у них системи знань і вмінь з інноватики та інноваційного менеджменту, мотивації до інноваційної діяльності, розвиток професійно важливих особистісних якостей. Проблема інноваційної компетентності керівника є відкритою для подальших наукових досліджень, практичних напрацювань, теоретичних дискусій і пошуку ефективних засобів її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційнми процесами / Л. М. Ващенко // Директор школи. – 2007. – № 23–24 (455–456). – С. 3–61.

2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубієнко, І. І. Бабин ; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2004. – 384 с.

3. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті / Л. І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.president.gov.ua/documents/15828.html3.

РЕЗЮМЕ

Мармаза А. И. Формирование инновационной компетентности руководителя учебного заведения в процессе магистерской подготовки.

В статье уяснена сущность инновационной компетентности руководителя учебного заведения; определены ее составляющие компоненты (личностный, когнитивный, деятельностный); раскрыты особенности формирования инновационной компетентности магистрантов по специальности «Управление учебным заведением», что связаны с созданием специальных условий: высокий уровень мотивации, наличием в учебном плане вуза дисциплины «Инновационный менеджмент», внедрением личностно ориентированного подхода к студентам с учетом уровня подготовленности, предыдущего инновационного опыта, познавательных интересов та отношение к инновациям.

Ключевые слова: *руководитель учебного заведения, компетентность, инновационная деятельность, инновационная компетентность, магистерская подготовка.*

SUMMARY

Marmaza O. Formation of educational establishment manager innovative competence during the process of master preparation.

In the article it is proved that modernization of education actualizes the problem of educational establishment manager preparation for innovative processes management, makes demands, which envisage new manager preparation area, direct headmaster's own creative potential and form the ability to manage the school development. It is found the essence of educational establishment manager competence, which allows to solve the problems of improvement of professional activity contents and methods, to improve the quality of educational establishment results through the formation of new teachers' views and using of effective technologies of informational transformation.

It is identified the components of innovative competence: personal (motivational and creative direction, creative potential, manager's outlook, moral and legal aspects, communicativeness, self-organization), cognitive (systematic character of pedagogical, psychological, management, innovation knowledge), activity (personnel motivation, implementation of analytical, planning and prognostication, organizational and coordinating, controlling and regulatory management functions, orientation in innovative management methods).

The unity of professional and civil positions are the basis of manager innovative competence, what is in understanding of the significance of innovation for the development of education and our country in the future. Qualitative preparation of manager for innovative processes management is provided by creation of relevant conditions, namely: the high level of motivation, presence of «Innovative management» discipline in university curriculum, using of personally-oriented approach to a student in the light of his level of preparation, previous innovative experience, cognitive interests and attitude to novations. Innovative competence is formed by the corporation of university lecturers, who during the studying of other disciplines focus students on different novations in studying, upbringing, organization of management.

Key words: *educational establishment manager, competence, innovative activity, innovative competence, master preparation.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Жижко О. А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці тьюторів для роботи з дорослими в Мексиці й Венесуелі 3
Огієнко О. І. Тенденції реформування вищої освіти Великої Британії в контексті євроінтеграційних процесів 10
Танько Є. В. Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії 20
Хоменко О. В. Економічне зростання як запорука мовної експансії Китаю 27
Чернякова Ж. Ю. Пріоритетні форми та засоби інтернаціоналізації освітнього простору: зарубіжний досвід 36

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Вєнцева Н. О. Особливості реорганізації структури вищої педагогічної освіти України в післявоєнний період 47
Гладуш В. А. Шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні (1960-ті рр.) 56
Год Б. В., Пилипенко В. В. Виховний ідеал всебічно і гармонійно розвиненої особистості у творчому доробку О. Строніна 66
Лях Г. Р., Карелін М. В. Становлення та розвиток ідеї трудової школи в історії педагогіки 77
Прокоф'єва Л. Б. Вивчення наукової та педагогічної спадщини вчених Новоросійського університету засобами сучасних технологій навчання 87
Старостіна О. В. Значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку освіти 96
Тишик І. С. Міжетнічна толерантність у площині канонічного національного українського наративу 102
Шарата Н. Г. Методи управління діяльністю університетів у XIX столітті на західноукраїнських землях 110

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Алексєєва М. І. Мовна компетенція як складова моделі іншомовної комунікативної компетентності 119
Басанець Л. М., Іванова О. І., Проценко В. В., Єрофєєва К. І., Свідлов Ю. І. Вплив факторів навчального середовища на фізичний розвиток і психофункціональний стан учнів кадетського корпусу 126
Науменко С. О. Опрацювання та інтерпретація результатів тестування засобами електронних таблиць Microsoft Excel 133
Особов І. П. Інформаційно-комунікаційні технології на сучасному етапі організації освітнього процесу 144
Стріхар О. І. Освітні технології реалізації інтегрованого підходу у процесі навчання музичному мистецтву 152

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Василенко В. А. Формування лінгвоправової комунікативної компетенції майбутніх юристів у системі освітніх стандартів 162
Василенко М. Є. Підготовка майбутніх юристів до консультативної діяльності в аудиторній роботі 169
Кириченко Л. Г. Застосування аксіологічного підходу в підготовці майбутніх фахівців сфери культури в процесі викладання соціально-гуманітарних дисциплін 175
Козубцов І. М. Реалізація теорії розвитку методологічної компетентності аспірантів на основі моделі діяльності 184
Кононец Н. В. Диск GOOGLE як засіб ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в аграрних коледжах 194
Кузько М. С. Доцільність застосування методик медіаосвіти при підготовці майбутніх гідрогеологів 202
Лазарєв О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців аграрного профілю на засадах компетентнісного підходу 209
Лейко С. В. Особливості викладання та зміст математичної освіти майбутніх інженерів-будівельників у процесі фахової підготовки 219
Майковська В. І. Вплив інноваційних процесів на трансформацію вищої освіти як суспільного інституту 227
Можаровська О. Е. Використання технології веб-квесту в іншомовній підготовці 236
Павленко А. Ю. Модель формування загальнокультурної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів 245
Тупченко В. В. Вивчення іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації при підготовці майбутніх маркетологів 253
Улановська А. С. Модернізація вищої освіти: характеристика понятійного апарату дослідження 260
Чекан О. І. Система дослідження та класифікація комп'ютерно-орієнтованих завдань 271

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВИ МАЙБУНІХ УЧИТЕЛІВ

Андрущенко А. О. Психологічні та психолінгвістичні фактори формування граматичної компетентності майбутніх філологів з другої іноземної мови 279
Антонченко М. О. Організація дистанційного навчання в системі післядипломної педагогічної освіти 289
Базурін В. М. Особливості розвитку складових дослідницьких умінь майбутніх учителів математики й фізики в процесі навчання інформатики у ВНЗ 295
Головко В. А. Особливості міжкультурної комунікації: педагогічне спілкування у вузівській іноземній аудиторії 302

Дубяга С. М., Шевченко Ю. М., Фефілова Т. В. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи у процесі навчання у ВНЗ 309
Дурманенко О. Л. Етапи моніторингу організації виховної роботи у вищому навчальному закладі 318
Іваній О. М. Правова підготовка як умова високого професіоналізму вчителів 326
Мартиненко О. В., Ковтун Г. І. Формування педагогічної компетентності вчителя математики та економіки 334
Павицька К. М. Специфіка виховання поваги до дитини у студентської молоді 343
Панішева О. В. Потенціал різних видів діяльності студентів щодо формування їхньої готовності до роботи в класах гуманітарного профілю 350
Пахненко І. І. Формування у магістрантів-філологів уявлень про цільові настанови та зміст лінгвістичних курсів у вищому навчальному закладі 358
Пшенична Л. В. Рейтинг викладача як індикатор якості освіти 368
Салтикова А. І., Хурсенко С. М. Диференційний підхід при викладанні фізики студентам нефізичних спеціальностей природничого напряму 378
Томенко О. А. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів на основі використання елементів олімпійської освіти 387

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ

Жульова С. І. Формування еколого-валеологічної культури молоді 395
Повалій Л. В. Взаємодоповнююча роль школи і сім'ї у формуванні гуманних батьківсько-дитячих взаємин 401
Сікалюк А. І. Аналіз сутності поняття «цінність» у теоретичних наукових джерелах 410
Циплюк А. М. Генеза вихідних понять здоров'язбережувального навчання дітей дошкільного віку 417
Щербакова І. М. Психологічний аналіз психоаналітичних практик дослідження духовності 425

РОЗДІЛ VII. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Гуменюк В. В. Інноваційні зміни організації післядипломної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіональному просторі 433
Мармаза О. І. Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки 443

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Жыжко Е. А. Инновационные педагогические технологии в подготовке тьюторов для работы со взрослыми в Мексике и Венесуэле 3
Огиенко Е. И. Тенденции реформирования высшего образования Великобритании в контексте евроинтеграционных процессов 10
Танько Е. В. Развитие понятия «самостоятельная работа» в зарубежной педагогике: опыт Великобритании 20
Хоменко А. В. Экономическое возрастание как залог языковой экспансии Китая 27
Чернякова Ж. Ю. Приоритетные форми и средства интернационализации образовательного пространства: зарубежный опыт 36

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Венцева Н. А. Особенности реорганизации высшего педагогического образования в Украине в послевоенный период 47
Гладуш В. А. Пути совершенствования профессиональной подготовки логопедов в Украине (1960-е гг.) 56
Год Б. В., Пилипенко В. В. Воспитательный идеал всесторонне и гармонично развитой личности в творческом наследии А. Стронина 66
Лях Г. Р., Карелин М. В. Становление и развитие идеи трудовой школы в истории педагогики 77
Прокофьева Л. Б. Изучение научного и педагогического наследия Новороссийского университета посредством современных технологий обучения 87
Старостина О. В. Значимость психолого-педагогических основ системы Э. Стоунса на современном этапе развития образования 96
Тышик И. С. Межэтническая толерантность в контексте канонического украинского нарратива 102
Шарата Н. Г. Методы управления деятельностью университетов в XIX веке на западноукраинских землях 110

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева М. И. Языковая компетенция как составляющая модели иноязычной коммуникативной компетентности 119
Басанец Л. М., Иванова О. И., Проценко В. В., Ерофеева К. И., Свидлов Ю. И. Влияние факторов учебной среды на физическое развитие и психофункциональное состояние учащихся кадетского корпуса 126
Науменко С. А. Обработка и интерпретация результатов тестирования средствами электронных таблиц Microsoft Excel 133
Особов И. П. Информационно-коммуникационные технологии на современном этапе организации образовательного процесса 144
Стрихар О. И. Образовательные технологии реализации интегративного подхода в процессе обучения музыкальному искусству 152

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Василенко В. А. Формирование лингвоправовой коммуникативной компетенции будущих юристов в системе образовательных стандартов 162
Василенко М. Е. Подготовка будущих юристов к консультативной деятельности в аудиторной работе 169
Кириченко Л. Г. Применение аксиологического подхода в подготовке будущих специалистов сферы культуры в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин 175
Козубцов И. Н. Реализация теории развития методологической компетентности аспирантов на основе модели деятельности 184
Кононец Н. В. Диск Google как средство ресурсно-ориентированного обучения дисциплин компьютерного цикла в аграрных колледжах 194
Кузько М. С. Целесообразность применения методик медиаобразования при подготовке будущих гидрогеологов 202
Лазарев О. В. Профессиональная подготовка будущих специалистов аграрного профиля на основе компетентностного похода 209
Лейко С. В. Особенности преподавания и содержание математического образования будущих инженеров-строителей в процессе профессиональной подготовки 219
Майковская В. И. Влияние инновационных процессов на трансформацию высшего образования как общественного института 227
Можаровская Е. Э. Использование технологии веб-квеста в иноязычной подготовке 236
Павленко А. Ю. Модель формирования общекультурной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений 245
Тупченко В. В. Изучение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации при подготовке будущих маркетологов 253
Улановская А. С. Сущность и основные принципы модернизации европейского высшего образования в XXI в 260
Чекан О. И. Система исследования и классификация компьютерно-ориентированных задач 271

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Андрущенко А. А. Психологические и психолингвистические факторы формирования грамматической компетентности будущих филологов по второму иностранному языку 279
Антонченко М. А. Организация дистанционного обучения в системе последипломного педагогического образования 289
Базурин В. Н. Особенности развития составляющих исследовательских умений будущих учителей математики и физики в процессе обучения информатике в ВУЗе 295
Головко В. А. Особенности межкультурной коммуникации: педагогическое общение в вузовской иностранной аудитории 302

Дубяга С. Н., Шевченко Ю. М., Фефилова Т. В. Развитие творческих способностей будущего учителя начальной школы в процессе обучения в ВУЗ 309
Дурманенко О. Л. Этапы мониторинга организации воспитательной работы в высшем учебном заведении 318
Иваний О. М. Правовая подготовка как условие высокого профессионализма учителей 326
Мартыненко Е. В. , Ковтун Г. И. Формирование педагогической компетентности учителя математики и экономики 334
Павицкая Е. Н. Специфика воспитания уважения к ребенку у студенческой молодежи 343
Панишева О. В. Потенциал разных видов деятельности студентов по формированию их готовности к работе в классах гуманитарного профиля 350
Пахненко И. И. Формирование у магистрантов-филологов представлений о целевых установках и содержании вузовских лингвистических курсов 358
Пшеничная Л. В. Рейтинг преподавателя как индикатор качества образования 368
Салтыкова А. И., Хурсенко С. Н. Дифференцированный подход в преподавании физики студентам нефизических специальностей естественного направления 378
Томенко А. А. Оптимизация физического воспитания студентов высших учебных заведений на основе использования элементов олимпийского образования 387

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Жулёва С. И. Формирование эколого-валеологической культуры молодёжи 395
Повалий Л. В. Взаимодополняющая роль школы и семьи в формировании гуманных родительско-детских взаимоотношений 401
Сикалюк А. И. Анализ сути понятия «ценность» в теоретических научных источниках 410
Цыплюк А. Н. Генезис выходных понятий здоровьесберегающего обучения детей дошкольного возраста 417
Щербакова И. Н. Психологический анализ психоаналитических практик изучения духовности 425

РАЗДЕЛ VII. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Гуменюк В. В. Инновационные изменения организации последипломного образования руководителей общеобразовательных учебных заведений в региональном пространстве 433
Мармаза А. И. Формирование инновационной компетентности руководителя учебного заведения в процессе магистерской подготовки 443

СОДЕРЖАНИЕ

SECTION I. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Zhizhko E. Innovative pedagogical technologies in professional training of tutors who work with adults in Mexico and Venezuela 3
Ogienko O. The tendencies of higher education reforming of Great Britain in the context of European integration processes 10
Tanko E. The development of the concept of «self-study» in the foreign pedagogy : the experience of Great Britain 20
Khomenko O. Economic growth as a precondition for language expansion of China 27
Chernyakova Zh. The priority forms and means of internationalization of educational space: international experience 36

SECTION II. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Ventseva N. The features of reorganization of higher pedagogical education in the postwar period in Ukraine 47
Gladush V. Ways of improvement of a speech therapist professional training in Ukraine (1960s) 56
Hod B., Pylypenko V. The education ideal all-round and harmonious developed personality in the A. Stronin's heritage 66
Lyakh G., Karelin M. Formation and development of the idea of labour school in the history of pedagogic 77
Prokofyeva L. Study of scientific and pedagogical heritage of Novorossiysk University by means of modern learning technologies 87
Starostina O. The significance of psychological and pedagogical foundations of E. Stones at the present stage of development of education 96
Tyshyk I. The interethnic tolerance in the plane of the canonical Ukrainian national narrative 102
Sharata N. Methods of management of universities activity of the XIX century on the western Ukrainian area 110

SECTION III. PROBLEMS OF THEORY OF PEDAGOGIES

Alekseeva M. Linguistic competence as a component of a foreign language communicative competence model 119
Basanets L., Ivanova O., Protsenko V., Yerofeyeva K., Svidlov Yu. The influence of the factors of educational environment on the physical development and psychofunctional state of the military school students 126
Naumenko S. Processing and interpretation of the test results by means of Microsoft Excel spreadsheets 133
Osobov I. Information and communication technologies at the modern stage of educational process 144
Strikhar O. Educational technologies of realization of an integrative approach in the process of teaching musical art 152

SECTION IV. PROBLEMS OF HIGH SCHOOL EDUCATION

Vasilenko V. The formation of the linguistic and legal communicative competence of the future lawyers in the system of educational standarts 162
Vasilenko M. Training of the future lawyers to the advisory operations room work 169
Kirichenko L. Application of the axiological approach in the training of future experts of cultural sphere in the process of teaching social and human disciplines 175
Kozubtsov I. Realization of theory of graduate students methodological competence development on the basis of activity model 184
Kononets N. Google Drive as a means of resource-based learning of computer cycle disciplines in agrarian colleges 194
Kuzko M. The expediency of application of mediaeducation methods i n future hydrogeologists preparation 202
Lazarev O. Professional training of future specialists of the agricultural profile based on the competency approach 209
Leyko S. The peculiarities of teaching and content of mathematical education of future engineers-builders in the process of professional training 219
Maykovska V. The innovative processes influence on the transformation of higher education as a social institution 227
Mozharovska O. Using webquest technology in the foreign language training 236
Pavlenko A. The model of the formation of the general cultural competence of pupils at vocational-technical schools..... 245
Tupchenko V. Foreign language studying as the means of intercultural communication in training of future marketers..... 253
Ulanovska A. Meaning and the basic principles of higher education modernization in the XXI century 260
Chekan O. System of research and classification of the computer-oriented tasks 271

SECTION V. PROBLEMS OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

Andrushchenko A. Psychological and psycholinguistic factors in the development of the future philologists' second foreign language (L3) grammar competence..... 279
Antonchenko M. Organization of distance learning in the system of postgraduate pedagogical education..... 289
Bazurin V. The pacularities of development of the components of research abilities of mathematics and physics teachers in the process of informatics education in high school 295

Golovko V. The features of cross-cultural communication: pedagogical communication in high school foreign audience 302
Dubyaga S., Shevchenko J., Fefilova T. The development of future primary school teachers' creative abilities during their studies in universities 309
Durmanenko O. Criteria and indicators for determining the level of educational work monitoring organization in higher educational institution 318
Ivaniy O. Legal training as the condition of high by professional teacher 326
Martynenko L., Kovtun G. Formation of pedagogical competence teachers of mathematics and economics 334
Pavytska K. The specifics of upbringing of respect for child in students 343
Panisheva O. Potential of different kinds of activity of students on the formation of their readiness for work in humanitarian classes 350
Pakhnenko I. Forming ideas and aims of philology students seeking master's degree in the curriculum of higher school courses 358
Pshenychna L. Teacher's rating as an indicator of the quality of education 368
Saltykova A., Khursenko S. The differentiated approach to teaching physics to the students of nonphysical specialties of natural direction 378
Tomenko O. Optimization of physical education university students using the olympic education elements 387

SECTION VI. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Zhuleva S. Formation of ecological and valeological youth culture 395
Povalii L. Complementary role of the school and the family in establishing of humane parent-child relationships 401
Sikaliuk A. Analysis of the essence of the concept «value» in the theoretical scientific sources 410
Tsyplyuk A. Genesis of initial concepts of health preserving education of preschool children 417
Shcherbakova I. Psychological analysis of psychoanalytic practice of spirituality study 425

SECTION VII. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Humenyuk V. Innovative changes in the organization of postgraduate education of managers of secondary schools in the regional space .....
Marmaza O. Formation of educational establishment manager innovative competence during the process of master preparation .....

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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – № 1 (35). – 464 с.

ISSN 2312-5993
Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï
Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 27.01.2014.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,9. Тираж 300 пр. Вид. № 31.

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.