



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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (21), 2012

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2012



УДК 371



Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол від 27.02.2012 № 8)

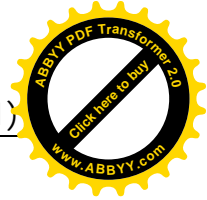
Редакційна колегія:

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

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

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

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012



РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.091.33:347.785–053.5(09)

В. М. Богута

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

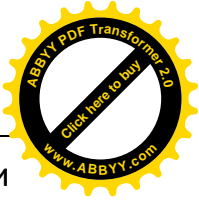
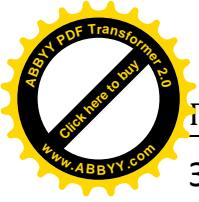
ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДИТЯЧОЇ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ (1919–1933 рр.)

У статті розкриває умови формування та розвитку позашкільної хореографічної освіти на засадах самодіяльності у певний історичний період, який характеризувався пошуками художньо-естетичних вимог та визначенням місця дитячого танцювального аматорського мистецтва серед загального культурного рівня.

Ключові слова: позашкільна освіта, художня самодіяльність, дитячі самодіяльні танцювальні гуртки.

Постановка проблеми. Осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення є необхідною передумовою розуміння нових проблем, що постали перед педагогічною наукою та практикою у зв'язку зі створенням національної системи освіти. Навчально-виховна робота з дітьми у позашкільних закладах у процесі свого становлення, формування та розвитку пройшла складний шлях від клубів до розгалуженої мережі позашкільних навчально-виховних закладів різних типів. Прийняття Конституції України, законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Концепції позашкільної освіти та виховання», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти», Положення «Про позашкільний навчальний заклад» істотно змінили роль і місце позашкільної освіти в системі загальної освіти України. Проте низка важливих питань щодо аспектів формування творчих здібностей в організації хореографічної діяльності дітей молодшого шкільного віку в системі гурткової роботи позашкільних навчально-виховних закладів залишається малодослідженою.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових джерел з питань позашкільної освіти та організації педагогічного процесу в позашкільних навчально-виховних закладах засвідчує наявність широкого спектра досліджень. У розробку теоретичної бази позашкільної освіти покладено наукові праці Н. Крупської, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького.

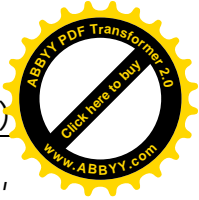
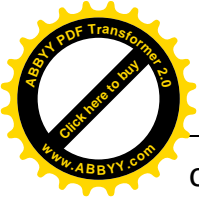


Значний внесок у розробку сучасної теоретичної бази позашкільної освіти зробили праці українських науковців І. Беха, П. Блонського, М. Коваля, Л. Ковбасенко, Є. Мединського, Т. Суцzenко та дисертаційні дослідження В. Береки, В. О. Биковської, В. Вербицького, В. Войчук, Г. Пустовіта, В. Редіної, Т. Фурсенко, Т. Цвірової, Т. Шаповалової. Історичні основи становлення та розвитку позашкільної освіти висвітлено у дослідженнях В. Береки, О. Биковської, С. Букреєвої, О. Глух, Т. Цвірової, А. Шепілової та ін.

Розвиток позашкільної освіти в Україні детермінований певними історичними умовами (соціальними, економічними, політичними), в яких проходила своє становлення система позашкільної освіти. Дослідження логіко-історичної сутності теорії та практики позашкільної освіти, узагальнення різних підходів дали можливість О. Биковській виділити такі укрупнені (в межах кількох століть) хронологічні етапи: I етап – до X ст., II етап – X–XV ст., III етап – XIV – початок XX ст., IV етап – XX ст., V етап – кінець XX ст. – початок XXI ст. [2, 79].

На думку вченої, перший етап становлення характеризується створенням передумов для виникнення позашкільної освіти, а також спрямуванням її змісту на оволодіння елементарними трудовими вміннями і навичками. На другому етапі відбувається активізація освітньої діяльності, швидкий розвиток освіти, шкільництва, поява перших методичних настанов, а також відкриття іноземних закладів, ознайомлення з іншими культурами. Третій етап зумовлений спрямуванням позашкільної освіти на виховання молодих поколінь на засадах народних традицій, народної та козацької педагогіки, формування їх готовності до захисту Вітчизни. У цей період відбувалося формування системи позашкільної освіти, розширення її змісту та форм організації. Четвертий етап припадає на 20–80 роки XX ст. і є етапом формування позашкільної освіти, становлення позашкільних навчальних закладів, надання позашкільній освіті статусу складової системи освіти України. Сучасний стан розвитку розпочався у 1991 році і триває донині. Він характеризується наданням позашкільній освіті статусу складової освіти України, визначенням і реалізацією державної політики у сфері позашкільної освіти, її правових, соціально-економічних, організаційних, освітніх та виховних засад, прийняттям низки законодавчих актів [2, 106–107].

Мета статті – простежити за динамікою розвитку позашкільних закладів з погляду формування у його середовищі культури хореографічної



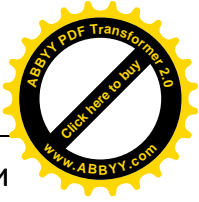
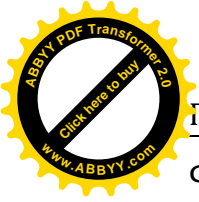
освіти дітей на засадах самодіяльності, якій, на відміну від фольклорності, притаманна авторська думка, фіксований текст драматургії та музика відповідно до жанру.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи те, що перші дитячі клуби як позашкільні навчально-виховні заклади були створені в Україні у 1919 р., ми зупинимося на проблемах, пов'язаних із четвертим історичним періодом. За даними Т. Цвірової, у 20-х роках кількість позашкільних закладів становила 810 установ (денні дитячі будинки, відкриті дитячі будинки, притулки, дитячі майданчики, літні колонії, школи-клуби) та мала направлення соціального виховання (боротьба з безпритульністю, бездоглядністю, врятування та соціальний захист) [10, 29]. Звідси випливають й основні напрями позашкільної освіти: соціально-реабілітаційний, медико-санітарний, культурно-просвітницький та дозвіллевий. З часом кількість позашкільних закладів невпинно збільшувалася, змінювалися і завдання, які ставилися державою перед системою додаткового навчання і виховання дітей та молоді.

Відкидаючи все, що було до Жовтневої революції (перевороту), у тому числі танцювальні традиції, які спиралися, з одного боку, на народне танцювальне мистецтво (фольклор), а з другого боку, були орієнтовані на балетну систему навчання професіоналів, у перше десятиріччя становлення радянської влади танець органічно входить до нових театралізованих форм: мітинги-концерти, інсценування, виступи «живих газет», спектаклі театрів революційної сатири і театрів робочої молоді. Зміст номерів утворювали естрадні варіанти російських, українських, татарських, циганських танців, «лезгинки» та «яблучка», а також фізкультурних танців і «танців машин», що відповідали виробничій тематиці театралізованих дійств.

Аматорські танцювальні студії продовжили традицію орієнтації на професійне мистецтво. Саме такі студійні колективи залучали молодіжну аудиторію до недосяжного раніше мистецтва танцю, що дало можливість перевірити життєздатність різних танцювальних течій і на момент створення хореографічних колективів у системі художньої самодіяльності виявити перспективи розвитку класичного, пластичного, вільного, ексцентричного та фізкультурного танцю.

На початок ХХ століття самодіяльні танцювальні гуртки та студії об'єднували студентів, службовців та різні верстви молоді, а основа діяльності цих колективів будувалася на танцювальних системах А. Дунган,

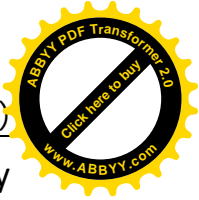
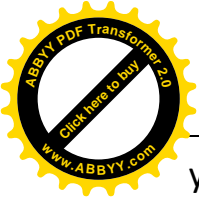


Ф. Дельсарта, Ж. Далькрози та їх послідовників [8, 10]. Проаналізувавши особливості розвитку танцювального мистецтва у період з 1917 по 1933 рр., Т. Пуртова дотримується точки зору Ю. Бахрушина, який зазначає, що після Великої Жовтневої революції на зміну двом напрямам хореографічного виховання (шкільному та професійному) «ми отримали у сфері танцю багато різноманітних хореографічних течій, разом з безліччю систем художнього виховання» [1, 168]. Шкільна хореографічна освіта продовжувала культивувати вміння танцювати та вести себе на балах, класична система професійного хореографічного виховання довівши свою життєздатність, намагалася збагатити балетну через насичення її екзотикою, ексцентрикою та псевдоантичністю, яку проповідувала у своїх виступах А. Дункан.

Посилений попит на хореографічне виховання та неможливість його задовольнити силами балетних педагогів привело до відкриття ряду танцювальних студій, керівниками, як правило, яких були не професіонали. У цих танцювальних школах, де поряд з дітьми навчалася молодь, викладалися як новітні бальні танці, так і мистецтво балету, а також інші форми художнього руху: ритміка, пластика і танцювально-музичні імпровізації.

Ритміка, як система гармонійного виховання особистості, не відносячись до розряду хореографічних дисциплін та не намагаючись підмінити собою танець і балет, ставила за мету постановку красивих та виразних рухів, підвищуючи художню культуру людини «шляхом загострення загальномузичного та ритмічного сприйняття» [1, 168]. Система ритмічного виховання відкидала класичне балетне виховання, вважаючи, що воно привчає дітей до штучних рухів, основну роль у виконанні яких відіграють ноги. Відсутність танцювальності у цій системі рухів робило її сухою, академічною та раціоналістичною, але вона безумовно, мала, важливу на той час відмінність – загальну доступність та масовість, що було одним із найголовніших завдань позашкільної освіти того часу поряд з підвищенням культурних і технічних знань і вмінь, колективізму, розумовим та фізичним розвитком, умінням та бажанням боротися за новий побут. У харківському журналі «Творчість» за 1919 р. відмічалось, що ритміка – «один з «найдемократичніших» видів мистецтва, адже передбачає розвиток тих здібностей, якими володіє кожен» [10, 59–60].

Владні органи, що здійснювали нагляд за радянським мистецтвом, уважно придивлялися до розвитку дитячого хореографічного мистецтва, але утримувалися від будь-яких директивних указівок, натомість створений

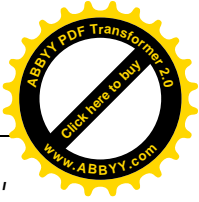
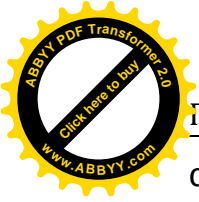


у 1919 р. Державний інститут ритміки з ініціативи професійного союзу робітників мистецтв у 1920 р. провів перевірку всіх приватних танцювальних студій та шкіл. Результати виявили невідповідність їх своєму призначенню, тому половина з них була закрита, іншим надали профспілкову підтримку. Створена при Наркомпросі підсекція ритміки, що вела науково-методичну діяльність, у письмовій та усній формі надавала інструктивні вказівки із загальних питань місця та ролі мистецтва у вихованні дітей та молоді, які мали загальний та розмивчастий характер. Згодом почали організовувати лекції, відкриті заняття та демонстрацію методів роботи, але обмежувалися танцювальними столицями (Москва, Ленінград). Кілька груп педагогів, що закінчили Державний інститут ритмічного виховання, який перестав існувати у 1924 р., почали викладати у школах, клубах та дитсадках. Згодом ритміка була введена до навчальних дисциплін музичних шкіл, таким чином керівники цієї течії намагалися посісти чільне місце в системі дитячого художнього виховання [6]. Ця форма естетичного виховання використовується і нині як навчальна дисципліна в загальноосвітніх закладах, музичних школах та школах мистецтв.

Студії пластики як виду фізичного художнього виховання мали на меті навчати виконувати пластичні рухи під акомпанемент музики. Будучи штучно привнесеним до національної хореографії методом пошукової комплексної музичної педагогіки, не маючи практичної та методологічної основи, вже у 1925 р. пластика, як течія, втратила своє значення [5; 10], залишившись як компонент формування танцювальних здібностей у загальній хореографічній підготовці.

У 1921 р. Айседора Дункан організувала спеціальну студію закритого типу з обмеженою кількістю дітей. Започатковані нею танцювально-музичні імпровізації мали певні особливості і базувалися на повній імпровізації, а рівень їх виконання залежав від індивідуальних здібностей дитини та обмежувався інтерпретацією музики вільними рухами, хореографії ніяк не стосувався, адже не передбачав системи навчання та виховання танцювальності як необхідної складової.

Поряд з цими трьома видами художнього руху продовжували існувати дві інші форми хореографічного мистецтва: бальний та народний танець. Пошуки нового радянського побутового танцю на основі повної відмови від дореволюційної спадщини призвели, з одного боку, до дискусій щодо використання модних західноєвропейських танців, а з другого боку, до можливості масового розучування в клубах штучно

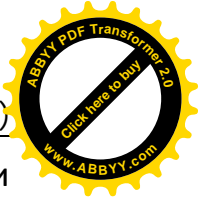
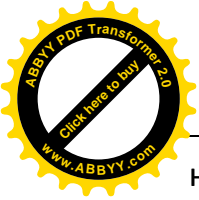


створених нескладних побутових варіантів народних танців. Ю. Бахрушин, аналізуючи цей період розвитку танцювального мистецтва, підсумовує, що забутий керівниками окремих течій бальний танець разом із сучасними західними (фокстрот, ту-степ, шимі) мали попит у дитячої аудиторії, але зводилися до імітації рухів старших [1].

У складній ситуації опинився народний танець. Стверджувалося, що «народні танці зі зміною побуту втратили своє значення» [7, 11–12], тому штучно створеним нескладним варіантам народних танців, що претендували на статус нового побутового «позанаціонального», був властивий імітаційний характер та одноманітність рухів: простий танцювальний крок, перемінний крок, хід з притупом, притопи на місці, оплески в долоні, рідко – «вірвовочка», «тинок», хід гопака, підбивки (на зразок «голубця»), композиційні перебудування – коло, діагональ, шеренга, ділення на трійки, четвірки, колони [8, 12]. Народний танець як мистецтво зі своїми регіональними особливостями й традиціями виконання перетворювався під згубним впливом такої модернізації, що віддавала данину виробничому розквіту НЕПу, на «танці машин» для масового використання, заснованих на механізованих рухах (імітація дій промислових машин).

Зазначимо, що цей період тривав до 1932 р., коли «танці, побудовані на народних, новопобутових та революційних наспівах» із використанням елементів народної лексики, поступилися місцем істинним народним танцювальним творам, які завжди мали попит у дитячому середовищі, але, будучи актуальними та затребуваними у дітей, народні танці не мали кваліфікованих керівників. Вони були підмінені аматорами, а на селі вчителями, що, підкорюючись усним указівкам районних відділів народної освіти та спираючись на статті журналу «Народна просвіта», проводили хореографічну освіту серед дітей та молоді, яка згодом переросла у потужний рух самодіяльного мистецтва [1, 168; 5, 359]. Це підтверджує думку Т. Цвірової про те, що позашкільна робота у цей час велася безпланово різними організаціями [10].

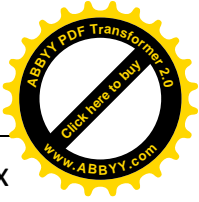
Тому хореографи та діячі фізкультурного руху Росії (М. Бурцева, М. Глан, Є. Конорова, В. Майя, Н. Олександрова, М. Углицька, Н. Фореггер та ін.) порушують питання про необхідність серйозного вивчення та відновлення втрачених зразків народної хореографії як основи для розвитку будь-якого з напрямів мистецтва, таким чином, визнаючи



народний танець основоположним у розвитку будь-якої системи хореографічного навчання та виховання.

В Україні, уболіваючи за долю українського танцю, видатний педагог, музикознавець, етнограф, хореограф, диригент і композитор В. Верховинець болісно сприймаючи глузування «пародистів народного українського танка», у 1919 році у праці «Теорія українського народного танка» палко закликає «збирати матеріал танковий, яко українську етнографію», наголошуючи на тому, що це наш спільний обов'язок, «бо тільки спільними зусиллями зможемо показати, яка красива, різноманітна та багата ця галузь народної етнографії» [3]. У своєму дослідженні він систематизував та узагальнив творчі досягнення української нації в галузі танцювального мистецтва, поставивши перед собою завдання максимально точно зафіксувати фольклорний матеріал, що виконується істинно народними танцюристами.

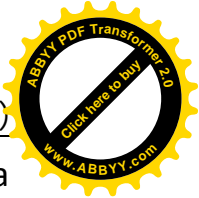
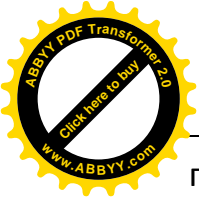
У контексті нашого дослідження варто звернути увагу на багаторічну працю В. Верховинця над репертуарно-методичним посібником «Весняночка», який був побудований автором на основі фольклорного матеріалу, власних творів та найкращих зразків заново переосмисленої музично-ігрової літератури сучасників призначений для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Зазначимо, що укладання «Весняночки» збіглося у часі з розпочатою раніше роботою над «Теорією народного українського танцю», і обидві, здавалося б, різні за своїм призначення праці виявилися самою своєю суттю органічно поєднані між собою. Якщо в «Теорії...» автор подбав, щоб значну частину танцювальних рухів та їх комбінацій пристосувати для розучування з дітьми (у книзі вони подані під позначкою літери «Б»), то на сторінках «Весняночки» постійно зустрічаються посилання на першу працю, коли описуються ігри або інсценовані пісні, в яких є елементи хореографії [3; 4]. Подані методичні поради щодо практичного використання «Весняночки» спрямовані не тільки на вдосконалення та майстерне оволодіння технікою танцю, але й на формування національної свідомості у початківців. Це була перша книжка ігор з піснями для дітей, видана в Україні. І хоча В. Верховинець не працював безпосередньо з дитячим танцювальним колективом, свою методику навчання, побудовану на педагогічних принципах природовідповідності, культуровідповідності, системності, послідовності та наступності розвитку розумових та фізичних здібностей дитини, він



упроваджував, викладаючи спеціалізований курс «Дитячі ігри» у вищих навчальних закладах (Київському педагогічному інституті (1919–1920) та Полтавському інституті народної освіти і трудшколі імені М. В. Лисенка (1920–1932) тощо). Запропонована ним методика передбачає спочатку опанування підготовчих рухів, які згодом формуються у танцювальні, де кожен наступний рух має елементи попереднього, завдяки чому поступово тренуються м'язи ніг виконавця та розвивається необхідна техніка танцю.

У перших оглядах художньої самодіяльності (I Всесоюзна олімпіада самодіяльного мистецтва (1930 р.), Всесоюзна олімпіада самодіяльного мистецтва (1932 р.) хореографічні колективи не брали участі, обмежуючись окремими номерами у театральних виставах, що мали шалений успіх у глядачів [8, 14]. Це підтверджують і наші архівні розвідки: Народний комісаріат освіти Української РСР (сектор мистецтв), закликаючи взяти участь у «Жовтневій естафеті самодіяльного мистецтва» у м. Одеса у 1932 р., звітував про щоденні нові залучення драматичних, хорових, оркестрових гуртків. Серед залучених, танцювальних гуртків немає, натомість у розділі «Пам'ятка для гуртківців самодіяльного мистецтва» першим пунктом стоїть гасло, що «кожен гурток може й повинен брати участь в естафеті самодіяльного мистецтва». Для забезпечення якості роботи самодіяльних гуртків та успішності естафети при Музтеаінституті працювала консультація «професури» з різних «галузів» мистецтва, що «значно допомагає керівникам гуртків у їхній роботі». У кінці брошури також розміщений «список репертуару для самодіяльних музично-хорових гуртків до свята XV роковин Жовтневої революції» (пісні оборони країни, революційні та народні пісні, струнна та духова «оркестра»), надано рекомендації щодо репертуару [8].

Висновки. Отже, протягом 1919–1933 рр. хореографічне самодіяльне мистецтво, не поділяючись безпосередньо на дорослий і дитячий рух, проходило етап становлення як і вся система позашкільної освіти, що характеризувалася пошуками художньо-естетичних вимог та визначення місця дитячого танцювального аматорського мистецтва серед загального культурного рівня. Дитячі клуби як заклади соціального виховання, посилені піонерським рухом, несли на собі тягар комуністичного виховання підростаючого покоління і здійснювали завдання організації вільного часу дітей та підлітків через самодіяльність, задоволення різних запитів та інтересів, реалізації творчих здібностей, але робота, як ми



переконалися, проводилася «кустарно», не постійно, періодично та охоплювала незначну кількість дітей. Перепоною ставали відсутність підготовлених педагогічних кадрів, методичного забезпечення та нерозгалуженість системи позашкільного виховання. Успіх роботи танцювальних колективів залежав від наявності чіткої навчальної програми, кваліфікації керівника та якості репертуару.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахрушин Ю. А. Танец в советской школе (1917–1933 гг.) / Ю. А. Бахрушин // Художественное воспитание советского школьника. – М., 1947. – С. 163–175.
2. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : [монографія] / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
3. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – Х. : ДВУ, 1927.
4. Верховинець В. М. Теорія українського народного танка / В. М. Верховинець. – К, 1919.
5. Каргин А. С. Самодеятельное художественное творчество: История. Теория. Практика : учеб. пособ. / А. С. Каргин. – М. : Высш. шк., 1988. – 271 с.
6. Лимоне М. Детские ритмические пляски / М. Лимоне. – Минск, 1940. – 46 с.
7. Массовые пляски хороводные // Сборник института физической культуры. – Х., 1929. – С. 11–12
8. Пуртова Т. В. Этапы становления хореографического искусства на любительской сцене в период 1917–1941 г.г. : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. искус. наук: спец. 17.00.01 / Т. В. Пуртова. – М., 1990. – 24 с.
9. Репертуар самодіяльних гуртків та театрів України // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, арк. 8–15
10. Цвірова Т. Д. Розвиток позашкільних закладів різних типів в Україні (1920-1941 рр.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Т. Д. Цвірова. – К., 2004. – 19 с.

РЕЗЮМЕ

В. Н. Богута. Особенности становления детской танцевальной самодеятельности в контексте исторического развития внешкольного образования (1919–1933 гг.)

В статье раскрыты условия формирования и развития внешкольного хореографического образования на основе самодеятельности в определенный исторический период, который характеризовался поиском художественно-эстетических требований и определением места детского танцевального любительского искусства среди общего культурного уровня.

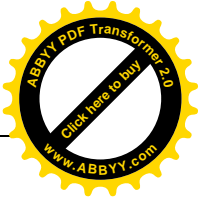
Ключевые слова: *внешкольное образование, художественная самодеятельность, детские самодеятельные танцевальные кружки.*

SUMMARY

V. Boguta. Peculiarities of becoming of children's dance activity in the context of historical development of out-of-school education (1919–1933 years)

The conditions of forming and development of out-of-school choreographic education on the bases of amateur action in a certain history period which was characterized by the searches of artistic-aesthetical requirements and location of child's amateur art among the general standard of culture are exposed.

Keywords: *out-of-school education, artistic amateur action, child's amateur dancing groups.*



УДК 37.014.12–057.8–057.36«17»(477)(09)

Л.В. Корж-Усенко, Д.В. Мартиненко

Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка

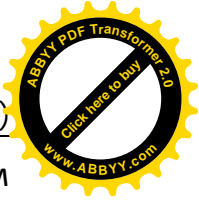
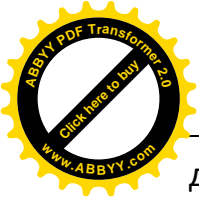
ПРІОРИТЕТИ ПОЛІТИКИ «ОСВІЧЕНОГО ГЕТЬМАНАТУ» К. РОЗУМОВСЬКОГО

У статті праналізовано пріоритетні напрями та зміст політики «освіченого гетьманату» К. Розумовського, визначені їх якісні та кількісні показники; доведено, що високий рівень освіченості українців у XVIII ст. досягався завдяки діяльності розгалуженої мережі закладів національного шкільництва.

Ключові слова: К. Розумовський, «освічений гетьманат», національне шкільництво, Батуринський університет, традиції виховання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі існування людської цивілізації освіта і наука визначаються пріоритетними факторами подальшого суспільного розвитку. Ця ідея користувалася великою популярністю в аристократичних колах Європи ще у XVIII ст., коли французькі просвітителі дійшли висновку про те, що використання потенціалу людського інтелекту може стати запорукою невпинного соціального прогресу. Цілий ряд європейських правителів, зазнавши впливу цих передових ідей, здійснювали серію реформ, спрямованих на модернізацію суспільного життя. Ці ж прогресивні починання проникли на територію України в період гетьманування Кирила Розумовського, який визначав розвиток освіти і культури як один із пріоритетних у своїй діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. В історіографії виокремлюються неоднозначні оцінки діяльності останнього гетьмана України: представники демократичного напрямку (М. Грушевський, О. Лазаревський, М. Сумцов) закидають К. Розумовському «панські вихватки», віддаленість від народу, а державницького (О. Оглоблин, О. Субтельний) – уважають правління гетьмана «золотим віком» України, відносно стабільним і сприятливим періодом. Культурно-освітня політика К. Розумовського та його задум відкриття Батуринського університету в радянській літературі замовчувалися, хоча зафіксовані у дореволюційних джерелах та виданнях діаспори. Ці аспекти частково висвітлено у працях дореволюційних (А. Васильчиков, М. Петров) та сучасних авторів (Л. Баранівська (Горенко), В. Белашов, В. Вечерський, Л. Івченко, В. Коваленко, П. і Л. Лазечки, В. і Л. Макарови, С. Павленко, О. Путро), але рідко є предметом ґрунтовних педагогічних досліджень [3; 4; 6]. Прикметно, що й російські авторитетні



дослідники університетської історії на чолі з професором А. Андреевим вважають проект Батуринського університету найпрогресивнішим і найдемократичнішим у Російській імперії, зорієнтованим на кращі європейські університети [1].

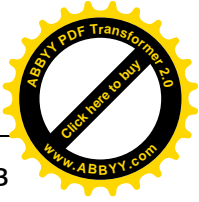
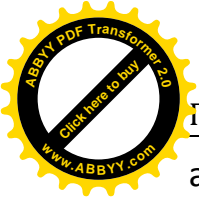
Мета статті – проаналізувати напрями та зміст політики «освіченого гетьманату» К. Розумовського.

Виклад основного матеріалу. Піднесення родини Розумовських пов'язане з талантом і таланом Олексія Григоровича – придворного співака, який перебував у маргінальному шлюбі з царицею Єлизаветою Петрівною. Саме брат сприяв блискучій кар'єрі Кирила Розумовського, спрямував його на навчання до європейських університетів Кенігсберга, Берліна, Геттінгена, Страсбурга до видатних учених Ц. Х. Флотвеля, Ф. Г. Штрубе де Пимона, Л. Ейлера [6, 127].

У 1746 р. К. Розумовського без адміністративного досвіду, але з урахуванням його «особливих здібностей і набутої в науках майстерності» (як зазначалося в наказі Єлизавети) призначено президентом Академії наук і мистецтв. Згідно з дослідженнями О. Путро, Кирилу тоді виповнилося не 18 (як уважалося раніше), а 23 роки. К. Розумовський не був науковцем і не претендував на наукові звання, проте за його президентства Імператорська Академія посіла чільне місце серед наукових установ Європи: була подолана монополія іноземних науковців на академічні знання, реабілітована російська наука, відбулося становлення цілої плеяди вчених [11, 52–54]. К. Розумовський також сприяв землякам (М. Березовському, Д. Бортнянському, Ф. Туманському) в їх освітньому і науковому зростанні.

Ставши гетьманом, К. Розумовський прагнув перетворити Україну на державу європейського типу, розпочав проведення судової та адміністративної реформ, спрямованих на утвердження верховенства права. Внесення елементів демократії, публічності, прозорості, розмежування компетенцій світської і духовної влади наближало Україну до європейського цивілізаційного простору.

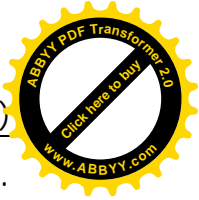
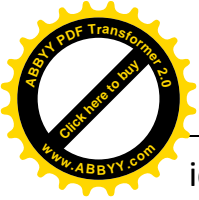
Як гетьман проєвропейської орієнтації, К. Розумовський прагнув упорядкувати свою резиденцію у Глухові на взір королівських містечок (де були створені придворні опера і театр, два французькі пансіони для навчання дітей «благородного малоросійського шляхетства», діяли Канцелярський курінь, Глухівська музично-співацька школа, кав'ярня,



аптека, книгарня). Перенісши гетьманську столицю до Батурина, він мріяв перетворити її на центр культурно-освітнього життя, а свої маєтки в Яготині, Почепі зробити осередками європейської цивілізації. У науковій літературі існує думка (доктор історичних наук С. Павленка), про те що К. Розумовський планував віддати під потреби університету свій Батуринський палац.

На особливу увагу заслуговують освітні реформи К. Розумовського, оскільки для нього розвиток шкільництва, науки і культури були визначальними факторами подальшого прогресу. У процесі реалізації своїх задумів гетьман зробив спробу запровадження загального початкового навчання для дітей усіх суспільних станів, підтримавши проект лубенського полковника І. Кулябки [9, 70]. У 60-х роках XVIII ст. у всі полки були розіслані ордери про організацію навчання козацьких дітей грамоти. Про його виконання свідчить доповідна записка чернігівського полковника П. Милорадовича, згідно з якою всіх хлопчиків віком 11–15 років у школах полку «по приходам, где они жительство находятся, велено» вчити читати і писати, «дабы они ... были впредь способны к определению в сотенные старшины, комисаре и к письменным делам», а інших «к обучению грамоты неспособных» – до військової та артилерійської служби «заобыкать» [5, 449]. Кожен сотник розподіляв дітей між дяками при школах, указуючи їх кількість та прізвища учнів, стежив за їх навчанням, доповідаючи про це в полкову канцелярію. Тож функції управління розвитком шкільництва на гетьманщині зосереджувалися в Генеральній військовій та полкових канцеляріях.

Ідея загального початкового навчання не була повністю зреалізована у зв'язку з ліквідацією гетьманства, проте вона сприяла піднесенню рівня освіченості українців. Так, у відомості, надісланій у листопаді 1760 р. із Лубенського полку до Генеральної військової канцелярії, зазначалося, що 1624 козацькі сини навчаються грамоти, а у 1764 р. І. Кулябка рапортував, що в Лубенському полку понад 2 тис. осіб «российской грамоты совсем изученных имеется». Результатом політики «освіченого гетьманату» стало формування досить розгалуженої мережі полково-сотенних шкіл. Так, відомий історик кінця XIX ст. О. Лазаревський, проаналізувавши ревізькі книги семи полків Гетьманщини (крім Київського, Стародубського і Гадяцького), виявив, що за неповними даними у 40-х роках XVIII ст. тут



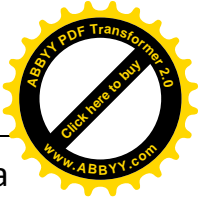
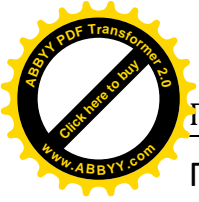
існувало 866 шкіл, а найбільше – в Ніжинському та Чернігівському повітах. А сучасний дослідник Б. Біляшівський шляхом порівняння матеріалів різних джерел підрахував, що у 30–40-х роках XVIII ст. кількість шкіл на Лівобережній Україні становила близько 1334, а у 40–50-х роках – 1488. Предметом особливого піклування гетьмана було матеріально-технічне забезпечення цих навчальних закладів, про що свідчать звернення К. Розумовського до Київської Лаври з приводу друку підручників для національних шкіл [10, 1–3].

Така пильна увага держави до розвитку шкільництва була викликана практичними потребами в забезпеченні полково-сотенних адміністрацій кваліфікованими фахівцями. Аналіз фондів Генеральної військової канцелярії (Ф. 51), Сотенних канцелярій Лівобережної України (Ф. 64), Канцелярії гетьмана Розумовського (Ф. 269) Центрального державного історичного архіву в м. Києві свідчить про належний рівень культури діловодства, а рукописні пам'ятки вказують на високоосвіченість їх авторів.

Саме на період «освіченого гетьманату» припадає поява в Україні приватних закритих навчальних закладів – пансіонів, що утримувалися переважно іноземцями. Приймали до них різного віку дівчат із заможних родин; термін навчання становив 4–5 років. Першим серед таких став пансіон мадам Лаянс заснований у Глухові у 50-х роках XVIII ст., для дітей «малоросійського шляхетства», де вперше запроваджено навчання гри на фортепіано [5, 449].

Освітні реформи К. Розумовського сприяли й становленню професійної освіти. Як свідчить аналіз джерел Інституту рукописів, К. Розумовський, запрошуючи для розбудови гетьманських столиць Глухова і Батурина фахівців з Італії, Голландії, Франції, Німеччини, Англії, Росії, ставив вимогу, щоб ті навчали учнів з місцевого населення «архітектурної і суконної справи».

Тенденція до професіоналізації освіти поглибилася у другій половині XVIII ст., про що свідчить створення у 1768 р. при Харківському колегіумі «додаткових класів» (зокрема класу малювання) та відкриття класу малювання в Києво-Могилянській академії. Наприкінці XVIII ст. для опанування гри на духових інструментах також відкривалися спеціальні класи у Київсько-Могилянській академії, Харківському колегіумі, ліцеях (Кременецькому) [2]. Водночас продовжували діяти цехові та спеціальні школи при панських оркестрах («академії»), що готували музикантів.

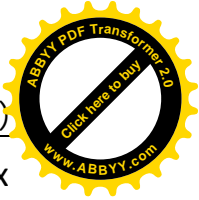
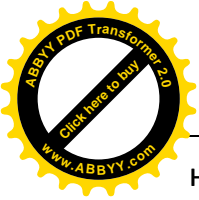


Приватні музичні школи поглиблювали професіоналізацію оркестрового та духового виконавства в Україні завдяки використанню новітніх методик та індивідуального навчання, що базувалося на досвіді кращих вітчизняних та європейських викладачів. Тож українські оркестри своїми віртуозністю й майстерністю не поступалися західним.

Щодо реформування музичної освіти, К. Розумовський планував готувати військових музикантів для усіх полків на основі «капелії інструментальної» та військових гетьманських музикантів [3, 19]. Тож доба «освіченого гетьманату» позначилася професіоналізацією творчості музикантів, чому сприяло поширення інструментальної музики та діяльність першого в Україні і Росії спеціального музично-співацького навчального закладу – Глухівської співацької школи (1738 р.), традиції якої глибоко вплинули на формування таланту видатних діячів української та світової культури Д. Бортнянського, М. Березовського, М. Полторацького, Г. Головні та ін. [9, 72]. Ця школа готувала співаків, диригентів, скрипалів, бандуристів, музикантів для духових оркестрів.

У період «освіченого гетьманату» продовжувала активно розвиватися середня ланка шкільництва; деякі заклади претендували на підвищений рівень (Чернігівський, Харківський, Переяславський колегіуми, Полтавська Слов'янська семінарія) за рахунок збагачення змістового компонента освіти.

Становлення Української держави висунуло на порядок денний і питання щодо забезпечення всіх рівнів адміністративно-державного апарату кваліфікованими, високоосвіченими фахівцями. Формування управлінських кадрів знаходилося в компетенції центрального державного органу – Генеральної військової канцелярії. Саме на її базі був створений Канцелярський курінь – своєрідний вищий навчальний заклад з підготовки державних службовців Гетьманщини, де акумулювався, набував розвитку світогляд українців, формувалася політична культура і національно-державницька ідеологія; здійснювалася теоретична і практична підготовка майбутніх військових канцеляристів – дипломатів, економістів, військових, юристів тощо. Умови вступу до цього навчального закладу були досить суворими: претендент мав засвідчити заможність, чесність і «благонравіє» свого роду, бути випускником Києво-Могилянської академії, мав добре знати граматику, синтаксис, риторику, філософію, особливо логіку. Основу ж навчальної програми становили юриспруденція, фінансово-економічні



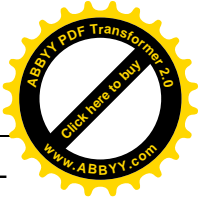
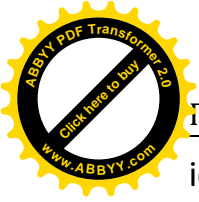
науки, військова теорія, а також хорový спів, гра на музичних інструментах, фізичне виховання [5, 450].

Специфіка ж навчання військових канцеляристів полягала в посиленні практичного спрямування навчального процесу: ведення окремих справ у канцелярії, призначення до різноманітних комісій, що виїздили у сотні й полки. Ці форми роботи сприяли кристалізації вмінь і навичок, накопиченню необхідного досвіду для подальшої роботи. «Зранку канцелярист, а ввечері полковник», – це прислів'я влучно характеризує Канцелярський курінь, що відкривав перспективи стрімкого кар'єрного зростання.

Центром навчання дітей військової екзерції була Генеральна військова артилерія у Глухові, куди відбирали дітей «к обучению грамоты неспособных или летами перерослых», забезпечивши їх коштами на проживання.

За традицією гетьман надавав значну підтримку Києво-Могилянській академії. Проте подальша її трансформація на суто духовний навчальний заклад сприяла кристалізації ідеї світської системи освіти, що складалася б з університетів і гімназій. К. Розумовський з часу обрання на гетьманство плекав ідею заснування університету в Україні. Але розробка проекту, доручена Г. Теплову, була завершена тільки у 1760 р. У передмові окреслено мотивацію цього задуму: брак української професури, особливе прагнення українців до освіти, тривалий досвід здобуття знань в європейських університетах і потреба «малоросійського шляхетства» навчати своїх дітей не тільки за кордоном, а й удома. За гетьманом визначалося пожиттєве право фундатора і протектора Батуринського університету. Заклад мав утримуватися за рахунок тимчасового і вічного фондів, основу яких становили добровільні внески від гетьмана і старшини (близько 20 тис. крб) і надходжень з Батуринського монастиря. Передбачався трирічний курс навчання, приймання вступних іспитів особисто ректором і визначення ним напрямку навчання абітурієнта відповідно до виявлених схильностей. Планувалося створення університетської церкви, гуртожитків для магістрів та професорів, бібліотеки, друкарні, ботанічного саду, «анатомічного музею», лікарні [7, 71–73]. Щодо професорсько-викладацького складу, мали намір спочатку запросити іноземних учених, а згодом їх замінити на українських.

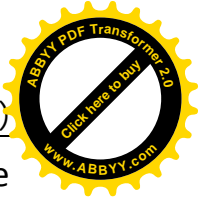
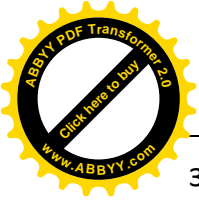
Проект Батуринського університету був досить досконалим, вирізнявся новітньою структурою навчальної програми (спробою виділити



історико-літературні, правничі, фізико-математичні, природничі, хіміко-біологічні і традиційно-класичні групи наук), колегіальністю управління (директоріум у складі ректора і провідних професорів, які б розробили концепцію діяльності університету, затверджену гетьманським універсалом) і демократизмом (передбачав навчання кріпаків у разі їх звільнення; всестановий характер освіти; дозвіл кожному студенту, незважаючи на походження, «для заохочення носити шпагу або шаблю»; заснування підготовчої семінарії з гетьманською стипендією для 40 «незаможних дітей шляхетських та всіякого стану людей, здібних до науки»). Викладання мало здійснюватися латинською, грецькою і французькою мовами. Національний характер університету проявлявся в тому, що він призначався для плекання національної еліти, щоб «гарантувати поповнення... Докторів, Магістрів і Професорів з малоросійських людей» [7, 67–68].

Попри незреалізованість проекту, він чітко ілюструє гетьманське бачення тенденцій розвитку вищої освіти. Ця пам'ятка – своєрідний ідеал українського університету європейського рівня, що поєднував класичний і новий тип реальної школи. За гетьманування К. Розумовського в Україні розгорнувся рух української еліти за створення університетів, що набув масового характеру. Існує припущення, що К. Розумовський разом з Г. Сковородою мали намір відкрити університет у Сумах. Порушувалися клопотання про відкриття університетів у Батурині, Глухові, Переяславі чи будь-якому місці України і реорганізацію Києво-Могилянської академії в університет з 4 факультетами. Ці творчі плани української еліти на чолі з гетьманом не були підтримані урядом «великої просвітительки» Катерини II, яка не тільки наклала вето на ці задуми, але й згорнула всю існуючу традиційну систему освіти України. Однак К. Розумовський залишався послідовним прихильником освіти і в останні роки життя спорудив церкву і школу в рідних Лемешах (на честь матері) та сусідньому селі – Чемерах (де вони з братом здобули початкові знання) [6, 129]. До того ж К. Розумовський віддав свій палац у Полтаві під приміщення Слов'янської семінарії (1778 р.).

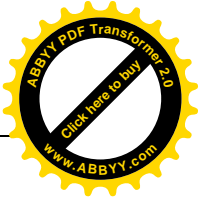
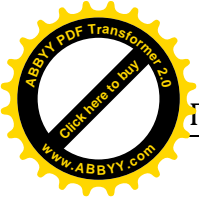
Предметом особливої уваги К. Розумовського була освіта власних дітей, що вважалася запорукою життєвого успіху. Цікаво, що домашнім наставником юних гетьманів був улюблений учень Г. Сковороди – М. Ковалінський. Для своїх дітей гетьман створив у Петербурзі приватний



заклад закритого типу, що називався «Академія» (1752–1764 рр.), де вперше викладалася статистика, вивчалися французька мова, орфографія, граматики, латина, географія математика, загальна історія, малювання тощо. Діти навчалися за гнучкою індивідуальною програмою, відповідно до здібностей і нахилів. До викладацької діяльності було залучено знаних учених [4, 40]. Цей заклад став прикладом для інших елітних закладів, що запозичували тут цінний досвід. Завершували ж навчання гетьманичі в університетах Європи, зокрема в Страсбурзі, де здобував освіту і сам Кирило Григорович.

Забезпечуючи європейський рівень освіти, К. Розумовський дбав про те, щоб його нащадки не цуралися народних витоків, демонструючи їм час від часу сопілку і кобеняк – символи їх козацького походження. Кирило Григорович критикував своїх спадкоємців за надмірне захоплення світським життям, що іноді призводило до певних непорозумінь між батьком і дітьми. Нащадки К. Розумовського також стали визначними діячами, доброчинцями і меценатами: Олексій Кирилович став міністром народної освіти Російської імперії, сприяв поширенню мережі шкіл та гімназій; Андрій Кирилович – дипломат і меценат світового рівня, який відіграв суттєву роль у становленні світового імені Л. Бетховена та низки інших талантів, намагався сприяти музичній освіті в Україні; Григорій Кирилович – знаний у світі вчений-геолог, член багатьох академій [8, 203].

Висновки. Отже, період «освіченого гетьманату» К. Розумовського характеризується досить високим рівнем української культури й освіти. Уперше проблема розвитку освіти була поставлена на такий високий державний рівень, реформа спрямовувалася на всі ланки шкільництва, а державна ініціатива плідно співпрацювала з громадською і приватною. Саме у цей час відбувалося становлення та інституційне оформлення різнорівневої мережі навчальних закладів, окреслення автентичної структури національного шкільництва, що охоплювала початкову (січові, полкові, церковнопарафіяльні, монастирські, школи мандрівних дяків, пансіони), середню (колегіуми) і вищу ланки (Києво-Могилянська академія, Канцелярський курінь), а також заклади професійної освіти музично-естетичного й утилітарного характеру (цехові, музичні, художні школи). Звичайно пропонується розвідка не вичерпує предмет дослідження, а швидше запрошує до подальших пошуків і знахідок, зокрема в архівах України та Росії, матеріали яких дозволять детальніше вивчити діяльність різнорівневих національних закладів шкільництва, зокрема професійного спрямування.



ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Ю. Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы / А. Ю. Андреев. – М. : Знак, 2009. – 640 с.
2. Васюта О. Музичне життя на Чернігівщині у XVIII–XIX ст.: Історико-культурологічне дослідження / О. Васюта. – Чернігів : РВК «Деснянська правда», 1997. – 212 с.
3. Горенко Л. Гетьмани та козацька старшина як культурно-освітні діячі другої половини XVII–XVIII ст. в Україні / Л. Горенко // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 2–3. – С. 16–26.
4. Івченко Л. Реконструкція нотної колекції графа О. К. Розумовського за каталогами XVIII ст. / Л. Івченко. – К.: НАН України; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського, 2004. – 644 с.
5. Історія української культури : у 5 т. / [редкол.: Б.Є. Патон (голов. ред.) та ін.]. – К. : Наук. думка, 2000. – 2008. – Т. 3: Українська культура другої половини XVII–XVIII століть. – 2003. – 1246 с. : іл.
6. Лазечко П. Меценати української культури / П. Лазечко, Л. Лазечко // Дзвін. – 2003. – № 2. – С. 116–130.
7. Проект по учреждению университета батуринського // Чтения в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. – 1863. – Кн. 11. – С. 67–85.
8. Разумовский : энциклопед. слов. / [изд. Ф. Брокгауз, И. Ефрон]. – СПб.: Типография И. А. Ефрона, 1899. – Т. XXVI. – С. 202–203.
9. Самойленко Г. Розвиток культури на Північному Лівобережжі України у другій половині XVII–XVIII ст. / Г. Самойленко, С. Самойленко. – Ніжин : Вид-во НДУ, 2007. – 241 с.
10. Центральний державний історичний архів України у м. Києві (ЦДІАУК), ф. 51, оп. 1, спр. 2038, арк. 3.
11. Шемшученко Ю. Гетьман України – президент Російської Академії наук / Ю. Шемшученко, В. Акуленко // Вісник Академії наук України. – 2002. – № 12. – С. 50–55.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Корж-Усенко, Д. В. Мартыненко. Приоритеты политики «просвещенного гетманата» К. Разумовского.

В статье проанализировано приоритетные направления и содержание политики «просвещенного гетманата» К. Разумовского, определены их качественные и количественные показатели; доказано, что высокий уровень образованности украинцев в XVIII в. достигался благодаря деятельности широко развитой сети национальных школ.

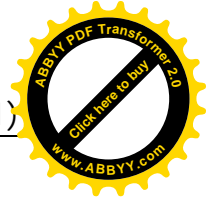
Ключевые слова: К. Разумовский, «просвещенный гетманат», национальное образование, Батуринский университет, традиции воспитания.

SUMMARY

L. Korzh-Usenko, D. Martynenko. K. Rozumovskiy's priorities of policy of «enlightened hetmanat».

K. Rozumovskiy's priority directions and maintenance of politics of «enlightened hetmanat» are analysed in the article, their quality and quantitative indexes are certified; the high level of Ukrainians' education in XVIII of century was arrived due to activity of the widely developed network of national schools is proved in the article.

Key words: K. Rozumovskiy, «enlightened hetmanat», national community, Baturyn university, traditions of education.



М. М. Николин

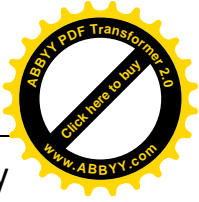
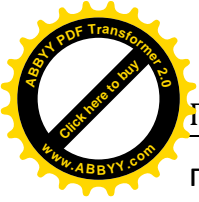
Тернопільський обласний комунальний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ «ГРУП МАЛОГО СТОЛИКА» ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті обґрунтовано необхідність переорієнтування інноваційних групових форм навчання на синергетичні механізми полікультурної взаємодії. Розкрито духовно-аксіологічну природу і специфіку «групи малого столика». Запропоновано доцільні методи та прийоми формування і функціонування таких груп на уроках духовно-морального спрямування.

Ключові слова: *плюралістична освіта, «Йена-план», «група малого столика», предмети духовно-морального спрямування, духовно-аксіологічний підхід до навчання, робота в парах, робота в малих групах, інтерактивні вправи, проблемні завдання.*

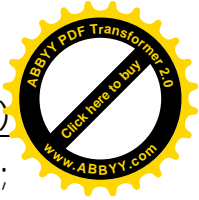
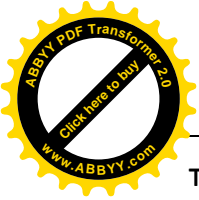
Постановка проблеми. Формування сучасного освітнього середовища становлення і розвитку юної особистості відбувається в умовах глобалізованого полікультурного суспільства. Расова, національна, світоглядна, конфесійна, звичаєва, біхевіористична плюралістичність такого соціуму породжує низку нових викликів для вітчизняної освіти, які полягають передусім у подоланні суперечностей між багатокультурним і багатоконфесійним характером українського суспільства та неготовністю школи у всій повноті й динаміці відобразити і підтримувати це різноманіття; між необхідністю інтегрувати вітчизняну школу в європейський освітній простір і непідготовленістю більшості вітчизняних учителів до фахової діяльності в полікультурному освітньому середовищі [7, 3]. Розв'язання зазначених суперечностей можливе тільки за умови застосування інноваційних технологій, побудованих на принципах толерантності, порозуміння, співпраці, взаємодії, культуровідповідності, практичної цілеспрямованості та оптимістичного прогнозування. Сучасний інноваційний освітній простір має у своєму арсеналі багато методів та прийомів, які більшою чи меншою мірою забезпечують реалізацію цих принципів. Однак значна кількість інноваційних технік не має аксіодуховного підтексту, тобто взаємодія та співпраця учнів є суто зовнішніми, поведінковими і не стимулюються внутрішніми синергетичними переживаннями значущості результату спільної роботи, взаємодопомоги, любові до ближнього. Такий підхід до застосування інноваційних технологій набуває особливої актуальності на уроках духовно-морального спрямування, зміст яких



передбачає трансформацію суспільно значущих світоглядних переконань у поведінковий стереотип життєдіяльності школяра. У цьому контексті становить інтерес модерне переосмислення педагогічних ідей П. Петерсена з центральною моделлю «Йена-плану», зокрема методу формування «груп одного столика».

Аналіз актуальних досліджень. На думку І. М. Дичківської, «Йена-план-школа» П. Петерсена належить до системних інноваційних педагогічних технологій, оскільки концептуально вона «була протиставленням традиційній школі з її класно-урочною системою, жорсткою регламентацією режиму дня, дисципліною, субординацією у взаєминах між учнями та вчителями. Вона спиралася на виховну общину, сформовану на засадах поваги до особистості дитини, поєднання свободи і самостійності, тісного зв'язку батьків, дітей і педагогів» [3, 131]. До інших переваг педагогічних інновацій П. Петерсена О. Б. Мартинович відносить можливість школяра «завдяки іншим дітям бути скерованим на навчання та стимулювати до нього інших, нести відповідальність за підготовлене навчальне оточення, бути чуйним до потреб інших дітей» [6, 132]. Аксиологічну спрямованість інноваційної організації роботи учнів за «Йена-планом» виокремлює І. Ю. Богатирьова [1, 9]. А. В. Степанюк підкреслює важливість ціннісної ієрархії, на якій побудовано навчально-виховний процес у «Йена-школі»: «...Бог (або духовне життя); Природа; Людина (і культура)» [11, 151]. Тож навіть з огляду на віддалений у часі рік появи зазначеної інновації О. В. Штик наголошує на її неперехідній актуальності: «... багато агресії та насильства в школах Європи привело до того, що Йена-план на сьогодні знову актуалізується. У Голландії за цим планом діють 200 таких шкіл і мають дуже добру репутацію» [12].

Ідеї П. Петерсена актуалізуються і в контексті основних завдань полікультурної освіти. В. В. Кузьменко та Л. А. Гончаренко дають їй таке визначення: «Полікультурна освіта – така освіта, для якої ключовими поняттями є культура як уселюдське явище; це засіб допомоги особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через культурний розвиток» [5, 48]. Однією із ключових характеристик цієї парадигми М. Рей називає спільну відповідальність і пов'язує впровадження полікультурної освіти з такими інноваційними



технологіями, як активне і діяльнісне навчання; кооперативне навчання; розвиток критичного мислення, евристичний підхід, проектна робота, освіта через засоби масової інформації та ін. [10, 2], тобто переважно такими методиками, які забезпечують цілеспрямовану, аксіологічно зважену співпрацю та взаємодію учнів.

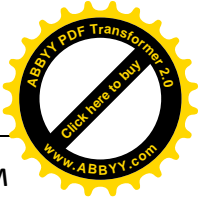
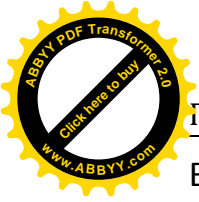
Ідеї навчання у групах, сформованих на основі духовно-емоційної єдності, послідовно пропагуються і в методиках вивчення предметів духовно-морального спрямування. Так, О. І. Пометун та Л. М. Пилипчатіна, визначаючи серед інших завдань викладання етики необхідність «збагачувати досвід моральних взаємин з однолітками», «реалізуватись у життєвих ситуаціях, спілкуватися з іншими», наполегливо рекомендують використання інтерактивних технологій навчання [9, 9], а В. М. Жуковський найбільш ефективну реалізацію принципу активності навчання основ християнської етики вбачає «на етапі практикування і застосування», коли учні у групах розв'язують «уявні проблемні [...], а згодом реальні життєві ситуації» [4, 25].

Мета статті – довести доцільність і розробити алгоритм формування «груп малого столика» на уроках духовно-морального спрямування.

Завдання статті:

- охарактеризувати сучасні підходи до визначення «груп малого столика», порівняти їх з референтними та кооперативними групами;
- розкрити роль інтерактивних вправ «Щит», «Пазли», «Робота в парах» у формуванні «груп малого столика» на уроках етики та основ християнської етики;
- окреслити місце становлення ідеалу жертвності та служіння як відповіді на покликання у формуванні «груп малого столика»;
- довести ефективність пошуково-пізнавальних завдань, інформаційних міні-проектів, колективних вправ творчого характеру, проблемних запитань та дискусій, комплексних інтерактивних вправ у забезпеченні світоглядної толерантності у «групах малого столика».

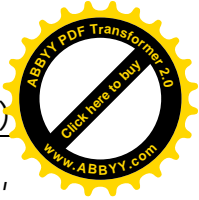
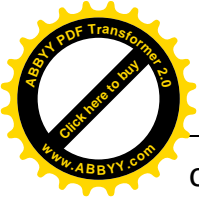
Виклад основного матеріалу. Спираючись на багаторічний досвід упровадження у світову шкільну практику «Йена-плану» та переосмислюючи його відповідно до сучасних викликів вітчизняної освіти, визначаємо «групи малого столика» як такі, що створені на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, духовно-емоційної єдності у діяльності, яка вимагає колективних, синергетичних зусиль окремих осіб.



Від референтних груп вони відрізняються діяльнісно спрямованим характером функціонування, а від кооперативних – духовно-аксіологічною єдністю. Причому і в сучасній школі на уроках духовно-морального спрямування варто прислухатися до рекомендацій П. Петерсена про ситуативність «груп малого столика». Динаміка у цих групах здебільшого зумовлена зміною взаємних симпатій і прихильностей у процесі спілкування та духовного розвитку їх учасників. Крім того, залежно від виду діяльності змінюються ролі організаторів і виконавців. Наприклад, лідер однієї мікрогрупи може бути лише активним виконавцем в іншій мікрогрупі й зовсім пасивним спостерігачем у третій. Відмова від такої організації може призвести до встановлення ієрархічності у групі, стандартизації її діяльності, що суттєво зменшить можливості кожної особисті для різнобічної самореалізації у пізнанні світу, усвідомленні та дотриманні моральних норм суспільства і локального соціуму.

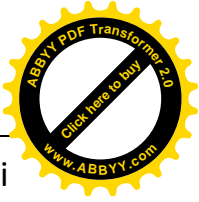
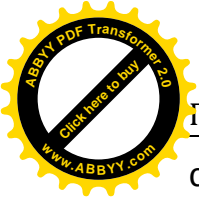
Такий педагогічний «регламент» формування «груп малого столика» забезпечить абсолютну відкритість взаємин, що визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності навчально-виховного мікросоціуму; взаємодопомогу дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовиховання в дусі спільності і братерства; право кожної дитини на власну точку зору, свободу висловлювання; визнання рівних прав за всіма; формування приязні та щирості, добрих почуттів, християнських чеснот у послідовній національній традиції та загальнолюдських цінностей.

Формування «груп малого столика» має починатися з налагодження, продовження або поглиблення знайомств між однокласниками. У сучасній школі, зокрема на уроках духовно-морального спрямування, напрацьовано багато способів реалізації цього завдання. Передусім це інтерактивні ігри на зразок «Щит» або «Криголам», які забезпечують учням можливості для неформальної самопрезентації, спілкування з великою кількістю однокласників не тільки задля обміну інформацією, а для вибору нових друзів, уточнення спільних інтересів, смаків, життєвих позицій. Поглиблюють ці міжособистісні знання вправи з умовною назвою «Пазли». Так, самостійний вибір фрагмента ілюстрації етикетного, морального або духовного спрямування (наприклад, за змістом літературного твору або біблійної розповіді) і пошук того, хто вибрав ще один фрагмент тієї ж ілюстрації, забезпечує вже глибше взаємопроникнення у духовний світ



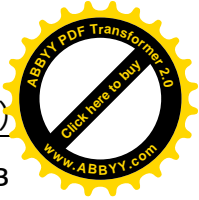
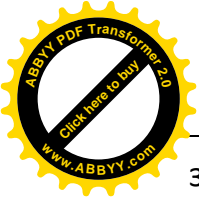
одне одного, яскравіше окреслює спільність естетичних уподобань, моральних принципів та оцінок. Ще ефективнішим видається нам використання на етапі фактичного або символічного знайомства як передумови формування «групи малого столика» «пазлів» з фрагментами прислів'їв на морально-етичну тему, а саме: *Без вірного друга ... велика туга. Не той друг, хто медом маже ... а той, хто правду каже. Нових друзів май ... старих не забувай. Дружба родиться в біді ... а гартується в труді. Добре братство ... миліше, ніж багатство. Приятелів тьма ... а вірного друга нема. То не друг, що хвалить тихо ... а то друг, що хвалить вслух. Були б пиріжки ... будуть і друзки. Коли хочеш позбутися друга ... позич йому грошей.* Цей варіант логічних «пазлів» дозволяє однокласникам співвіднести вже не стільки інтереси, скільки ціннісні орієнтири, що забезпечить надалі вищий рівень духовно-аксіологічної єдності у групі.

На основі запропонованих прийомів можемо частково стихійно, а частково на усвідомленій основі сформувані ціннісно співвідносні пари учнів незалежно від їх статі, національності, конфесійності, вузькоспецифічних уподобань, здібностей, статусу в колективі. Саме в парах учням найлегше опанувати правила міжособистісного спілкування, оскільки у таких стосунках відразу ж закладено лінійну антинормію, що неминує визначає потребу пошуку елементарного порозуміння, встановлення первинної ієрархії стосунків. Підручник О. Данилевської та О. Пометун з етики для 5-го класу допомагає учням у налагодженні стосунків, пропонує ще у вступі пам'ятку «Як працювати в парах». Серед інших порад насамперед виділимо таку: «... визначте, хто буде говорити першим» [2, 7]. Доцільно було б доповнити поради пропозицією визначатися з послідовністю висловлювань у парі жеребкуванням, що суттєво зменшить імовірність мікроконфліктів. Важливо, що в пам'ятці відразу формуються елементарні етикетні норми, що сприяють порозумінню: *заохочуйте співрозмовника доброзичливою усмішкою, словами «так-так»; не слід давати поради, перебиваючи мовця, оцінки людині, яка говорить, тощо.* Однак дуже важливо закласти в дітей розуміння того, що етикет, як правило, є проявом зовнішньої вихованості особи, але водночас може каталізувати її лицемірство, фарисейство, невідповідність слів та вчинків думкам і намірам. Добре, коли учень у



спілкуванні насправді зуміє подолати в собі внутрішню неприязнь і перейнятися повагою та дружніми почуттями до співрозмовника. Але насаджування етикетних норм зможе навпаки посилити в ньому внутрішню злостивість. Тому формування навчальних пар на уроках з предметів духовно-морального спрямування за моделлю «груп малого столика» має перевагу в тому, що майже виключає можливості зовнішнього, духовного насильницького втручання у спілкування молодших підлітків. І саме в умовах лінійної антиномії міжособистісної комунікації таке порозуміння найшвидше буде досягнуте природним шляхом. Внутрішній духовній роздвоєності під час спілкування у стихійно створених парах учнів можна запобігти завдяки організації спостереження та аналізу за спілкувальною поведінкою інших мовців. У підручнику з етики для цього застосовано оригінальний прийом: майже кожна тема розпочинається діалогом між традиційними персонажами Олесею і Богданком, а учням-читачам пропонується раз у раз виступити в ролі своєрідних арбітрів у їх дискусіях. Однак «спекуляція» на постійних суперечках між дівчинкою і хлопчиком, зрештою, набуває негативного відтінку, оскільки постійно демонструє малоприйнятні форми спілкування.

Натомість підручник з основ християнської етики для 5-го класу за редакцією В. М. Жуковського пропонує позитивні моделі спілкування для спостереження у символічному «Акваріумі». Під час представлення теми «Любов як вияв самовідданості» переповідається біблійна історія про Авраамову жертву [8, 97]. Емоційно переживши драматичну розповідь про готовність родоначальника Богообраного народу віддати Творцеві найдорожче – власного сина, учні роблять для себе низку важливих висновків і щодо стилю спілкування. По-перше, воно тільки тоді буде щирим, коли будуватиметься не на вигоді і тимчасових симпатіях, а на любові, жертвовності, готовності поділитися найдорожчим. По-друге, якщо спілкування набуває безнадійних ознак, варто вдатися до поради досвідченого арбітра. Для християн це – Господь. Але в побутовому спілкуванні арбітрами виступають досвідчені дорослі – вчителі, батьки. Від них учні вчаться навичок комунікативного арбітражу, а відпрацьовують їх в інтерактивній вправі «Акваріум», коли обрана вчителем пара коментує або інсценує повчальне оповідання чи запропоновану життєву ситуацію, а клас у колі обговорює їх поведінкову модель. Для такої вправи підходить

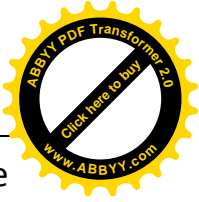
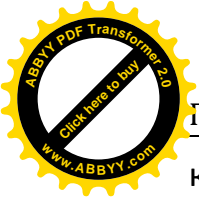


завдання, вміщене у вже згадуваній темі в підручнику з основ християнської етики: *Доведи або запереч одне з тверджень (на вибір): навчання складається з жертв; дружба складається з жертв* [8, 99]. Набуття навичок комунікативного арбітражу є дуже важливим під час формування оптимальних «груп малого столика», завжди побудованих на моделях нелінійного, несиметричного спілкування.

Найпростіший спосіб первинного формування повноцінної «групи малого столика» – інтерактивна вправа «Два – чотири – вісім – всі разом», оскільки таке об'єднання у малі групи є відносно структурованим, а тому частково керованим, що на початкових етапах формування груп є важливим чинником.

У підручнику з етики пам'ятка «Як працювати в малих групах» також вміщена ще у вступі [2, 7–8]. Однак запропоновані рекомендації стосуються здебільшого кооперативних груп. А для «групи малого столика» не є характерною соціальна ієрархія з вибором керівника групи, підпорядкування йому інших тощо. Тому більш прийнятними для моделювання такої групи є настанови, подані під час вивчення теми «Служіння як відповідь на покликання» в підручнику з основ християнської етики [8, 148]. Історії пророка Ісаї та Естер доводять, що і Всевишньому, і людям милі не ті, хто керує, а ті, хто веде за собою, духовно наповнюючи спілкування. Такі люди здатні навіть постраждати за інших. Вивчаючи цю тему, учні усвідомлюють, що головним у функціонуванні «групи малого столика» як своєрідного прообразу духовної спільноти найважливішим є не формальний розподіл обов'язків, а максимальне використання власних позитивних талантів, жертвування тепер уже ними задля добрих справ для ближніх. Адже здібності, таланти не є особистою заслугою людини. Вони є Даром Божим, згідно з християнським ученням, чи передані генетично, за гуманістичною етикою. І цей дар від Господа чи батьків нічого не вартує, якщо не «відроблятиметься», не вдосконалюватиметься у справах милосердя, не віддаватиметься іншим людям, щоб повернутися сторицею.

Сформувавши «групу малого столика» за моделлю загального взаємоболівання, взаємодопомоги, взаємозамінювання, синергетичного помножування сил, духовного взаємозбагачення, учні вчитимуться не штучної ввічливості, а свідомої й емоційно наснаженої толерантності до неподібних на себе. Повага до представника іншої статі, нації, раси,



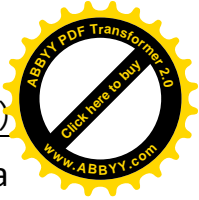
конфесії, терпляча турбота про грішника, любов до ворога має існувати не на словах, а відпрацьовуватися саме в такій групі.

Це означає, що «група малого столика» повинна будуватися на діяльнісній основі. Об'єднані спільною метою, учні виконують пошуково-пізнавальні завдання, інформаційні міні-проекти. Так, готуючись до уроку узагальнення, спільно пригадують прочитані на уроках літератури або самостійно художні твори, у яких порушуються вивчені моральні проблеми, аналізують, якої моралі дотримувалися їх автори, добирають з текстів відповідні приклади.

Оптимально сформована «група малого столика» охоче виконує колективні завдання творчого характеру: *навести якомога більше синонімів до слова «любити»; написати спільного листа «Прости мені, мамо!»; зробити електронний запис власного сленгового мовлення, а прослуховуючи, перекласти рідною українською; скласти сценарій на одну із запропонованих тем: «Свято рідної мови», «Свято рідної пісні», «Свято рідної Церкви».*

Предметом обговорення та аналізу у групі можуть бути проблемні питання підвищеної складності, пошук відповіді на які потребує об'єднаних зусиль (умовно називаємо такі питання «дорослими»): *Які поради тобі хотілося б дати батькам Толі з оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник»? Чому бути добрим учнем означає бути справжнім патріотом? Чому визнання 40 відсотками української рідною мовою іноземної (російської) є порушенням ними Божої Заповіді шанувати батька і матір? Як досягти успіху у спілкуванні? Чому можна вважати винними у вбивстві лікаря, який поставив неправильний діагноз, через що операція призвела до фатальних наслідків; керівників шахти імені Карла Маркса, які посилали шахтарів на видобуток вугілля, незважаючи на сувору заборону служб безпеки праці; інженерів четвертого блоку Чорнобильської АЕС, які запланували непідготовлений експеримент на станції; одного з героїв фільму «Самі в білій пустелі», який відмовився спорядити рятувальну експедицію на крижину в Північному Льодовитому океані через начебто несприятливі синоптичні прогнози?*

У «групі малого столика» всі спільно готуються до загальнокласних дискусій, темами яких можуть бути: *Як мені може допомогти Бог? Що означає любити ближнього? Чи справедливо терпіти і страждати?*



Формуванню полікультурної компетентності кожного з постійних та ситуативних членів «групи малого столика» може бути інтерактивна вправа «Килим ідей» на тему «Як навчитися поважати іншого і прощати йому?» Кожен записує на аркушах темного кольору образи, яких завдав комусь або зазнав від когось; на аркушах світлого кольору – шляхи подолання цих образ; ці аркуші наклеюються на килим взаємоповаги, а на аркушах у формі сердечок записуються найкращі із запропонованих способів. Оптимальне завершення вправи полягає у практичному виконанні цих порад (потискуванні рук, пробаченні, зізнанні тощо).

Проведене дослідження дає нам підстави зробити відповідні **висновки**:

1. Становлення глобалізованого полікультурного суспільства актуалізує окремі з положень «Йєна-плану» Петера Петерсена, зокрема формування та функціонування груп «малого столика», які створені на основі взаємних симпатій, спільних інтересів, духовно-емоційної єдності у пізнавальній і практичній діяльності.

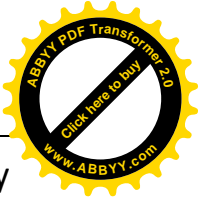
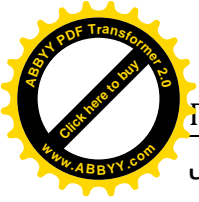
2. Формування таких груп на уроках з предметів духовно-морального спрямування («Етика», «Основи християнської етики») найдоцільніше відбувається за інтерактивною моделлю «Два – чотири – вісім – всі разом» і з особливими функціями вчителя – координаційно-арбітражними.

3. «Групи малого столика» не мають так званої «соціальної ієрархії» з рольовою системою підпорядкування, в основу їх функціонування покладено синергетично-аксіологічний підхід.

4. Окремі з тем курсів «Етика» («Запрошуємо до світу етики», «Чому не можна принижувати людську гідність», «З чого починається дружба») та основ християнської етики («Любов як вияв самовідданості», «Вміння прощати», «Служіння як відповідь на покликання») мають не тільки пізнавально-виховне призначення, а й методологічні й технологічні функції щодо творення духовно-ціннісних груп п'ятикласників.

5. Спільна діяльність у «групах малого столика» у процесі реалізації інформаційних і творчих проектів, спільного пошуку відповідей на проблемні запитання підвищеної складності, підготовки до моральних дискусій та етичних практикумів спрямована передусім на формування толерантного світогляду, жертвовного служіння ближнім власними здібностями.

Перспективи дослідження вбачаємо у визначенні місця рольових і ділових ігор та етичних тренінгів і практикумів у формуванні здатності учнів –



членів ситуативних «груп малого столика»: творити духовно-моральну спільноту на основі християнських чеснот і загальнолюдських цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

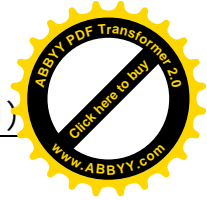
1. Богатырева И. Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы экспериментальной модели «Йена-план школа»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Богатырева Инесса Юрьевна. – Пятигорск, 2006. – 175 с.
2. Данилевська О. Етика : підруч. [для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл.] / О. Данилевська, О. Пометун. – К. : Генеза, 2005. – 192 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Жуковський В. М. Методика викладання основ християнської етики в школі : посіб. для вчит. / В. М. Жуковський. – Острог : Нац. ун-т «Острозька академія, 2007. – 80 с.
5. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.
6. Мартинович О. Б. Вільна робота як невід'ємний елемент навчального заняття в початковій школі Єнського плану Петера Петерсена / О. Б. Мартинович // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 43. Педагогічні науки. – Житомир, 2009. – С. 130–133.
7. Мілютіна О. К. Полікультурна освіта школярів у Великій Британії : [монографія] / Ольга Костянтинівна Мілютіна. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 192 с.
8. Основи християнської етики. 5 клас : підруч. / [В. М. Жуковський, М. М. Николин, Н. М. Лахман та ін.]. – К. : Літера ЛТД, 2008. – 224 с.
9. Пометун О. І. Методика викладання етики : 5 кл. : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна. – К. : А. С. К., 2006. – 144 с.
10. Рей М. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання / М. Рей. – К., 2008. – 23 с.
11. Степанюк А. В. Наукові основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями педагогіки Петера Петерсена / А. В. Степанюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 150–161.
12. Штик О. В. Педагогічна реформа системи освіти Петера Петерсена. Електронний ресурс / О. В. Штик // Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Науковий потенціал – 2012». – <http://intkonf.org/shtik-ov-pedagogichna-reforma-sistemi-osviti-petera-petersena/>

РЕЗЮМЕ

Н. Н. Николин. Формирование «групп маленького столика» во время обучения предметов духовно-нравственного направления.

В статье обоснована необходимость переориентирования инновационных групповых форм обучения на синергетические механизмы поликультурного взаимодействия. Раскрыты духовно-аксиологическая природа и специфика «группы маленького столика». Предложены целесообразные методы и приемы формирования и функционирования таких групп на уроках духовно-нравственного направления.

Ключевые слова: *плюралистическое образование, «Йена-план», «группа маленького столика», предметы духовно-нравственного направления, духовно-аксиологический подход к обучению, работа в парах, работа в малых группах, интерактивные упражнения, проблемные задания.*



SUMMARY

M. Nykolyn. «Small table group» formation in teaching subjects of moral and religious direction.

The necessity of reorientation of innovative forms of group learning into synergistic mechanisms of multicultural interaction is analyzed in the article. The spiritual and axiological nature and specification of «small table group» are revealed. The appropriate methods and techniques of such groups forming and functioning at the lessons of spiritual and moral direction are proposed.

Key words. Pluralistic education, «Jena-plan», «small table group» subjects of spiritual and moral direction, spiritual and axiological approach to teaching, work in pairs, work in small groups, interactive exercises, problematic tasks.

УДК 373.21: 172.3

К. О. Романюк

Прикарпатський національний
університет ім. В. Стефаника

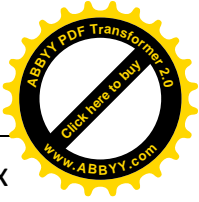
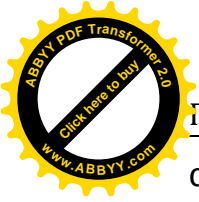
ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИХОВАННЯ МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УКРАЇНІ

У статті визначено історико-педагогічні передумови формування міжетнічної толерантності у дітей старшого дошкільного віку в Україні. Зосереджує увагу на полікультурній різнобарвності країни унаслідок міграційних процесів у близьке та далеке зарубіжжя, питанні мирного співіснування та соціокультурної комунікації дітей в умовах дошкільного навчального закладу та вивченні досвіду толерантного ставлення до представників інокультур української діаспори.

Ключові слова: толерантність, міжетнічна толерантність, соціокультурна комунікація, історико-педагогічні передумови, етнокультурна компетентність, діти старшого дошкільного віку.

Постановка проблеми. Україна, набувши статусу незалежної держави, зіткнулася з проблемою регулювання відносин між представниками різних національностей на всіх рівнях. Найскладнішим етапом, який практично триває і досі, є усвідомлення і прийняття кожною особистістю не лише власних національних здобутків і цінностей, а й повага до спадщини представників інокультур, толерантне ставлення до кожного, незважаючи на його національну чи етнічну належність.

На території України збереглася власна культура і національна свідомість народів, їх фольклор, народне мистецтво, оригінальні звичаї та самобутні традиції. З одного боку, це збагачує українську культуру духовними надбаннями інших народів, а з другого – створює проблеми соціального, релігійного, етнічного та іншого характеру [17, 27]. На



сучасному етапі яскраво виражені дві тенденції в розвитку міжетнічних відносин. Першою тенденцією є етнічна диференціація, розмежування, етносамовизначення, самоствердження етносуб'єктів: етнічних груп, країн, національних областей та ін. Друга тенденція – зростання потреби у розширенні контактів з іншими етносами не лише в економічному чи політичному плані, а й шляхом збільшення інформаційно-комунікативного простору та культурних взаємозв'язків [16, 14–15]. У поліетнічному світі толерантність стала об'єктивною необхідністю у процесі контактів між представниками інокультур.

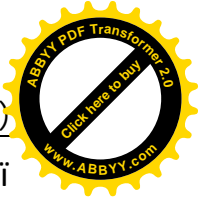
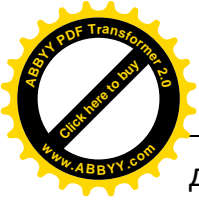
Потреба виховання міжетнічної толерантності в Україні була зумовлена як соціально-політичними, так і педагогічними передумовами, вплив яких можна простежити ще з початку ХХ ст. На нашу думку, їх аналіз є надзвичайно корисним, адже ці передумови характеризують визначальний етап у становленні України як незалежної держави.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз історико-педагогічних передумов формування толерантності в українському суспільстві, а також тенденції розвитку сучасної української етнополітики вивчають О. Антонюк, В. Євтух. Психологічні основи виховання толерантності у дітей старшого дошкільного віку досліджували Л. Божович, В. Котирло, О. Кульчицька, С. Ладивір, Л. Шибицька,. Актуальність інтернаціонального виховання в радянській Україні розробляли педагоги М. Богомолова, З. Гасанов, К. Назаренко, К. Суслова та ін.

Мета статті – виокремити історико-педагогічні передумови становлення та розвитку проблеми виховання міжетнічної толерантності у дітей старшого дошкільного віку в дошкільних навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Розвиток ідей виховання міжетнічної толерантності в Україні був спричинений низкою передумов як соціально-політичного, так і педагогічного змісту.

Уважаємо за потрібне згадати Единбурзький педагогічний з'їзд, проведений у 1925 році. Згадки про нього знаходимо у рукописах Софії Русової. Вчена відзначала, що основною його ідеєю було «установити межі усіма виховниками та вчителями інтернаціональні дружні відносини і викликати серед них спеціальне змагання – сприяти своєю працею ідеї миру» [1, арк. 25]. Припускаємо, що цей з'їзд поклав початок нової ери «єднання, взаємного знайомства і розуміння» [1, арк. 42], як зазначала

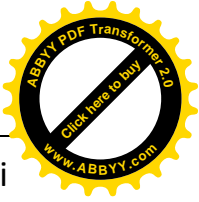
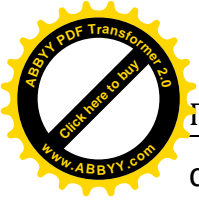


дослідниця та став фундаментом розвитку ідей виховання міжетнічної толерантності в Україні. Учасники з'їзду особливо зосередили увагу на проблемі співіснування декількох національностей у межах однієї держави, і висловили думку про те, що мир і розуміння можуть бути досягнуті лише при повній пошані усіх відмінностей і расових, і релігійних і культурних, а також при вільному вживанні кожною нацією своїх старозавітних звичаїв та своєї рідної мови [1, арк. 29].

Отже, у період українського відродження у 20-х роках минулого століття яскраво виявляються ідеї національної державності, самостійності у поєднанні з принципами міжкультурної толерантності різних народів, які відображені у працях А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, що наголошували не лише на формуванні в дітей стійкої етнічної ідентичності, знань про культуру рідного краю та народу, а й проголошували цінності людинолюбства, гуманізму, поваги та братерства з представниками інокультур.

Значний вплив на розвиток ідей міжетнічної толерантності в Україні у ХХ ст. справили праці психологів радянської доби, а саме: Л. Божович, В. Котирло, О. Кульчицької, С. Ладивір, Л. Шибицької, які були своєрідним доказом сенситивності дошкільного віку для виховання толерантності як однієї зі складових морального виховання.

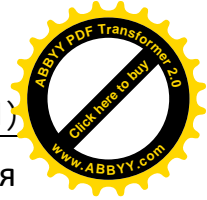
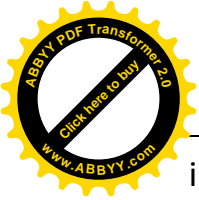
О. Кульчицька на основі власних досліджень зробила висновок про те, що наприкінці дошкільного віку моральні емоції набувають стійкого характеру і стають регулятором поведінки дитини, стимулюючим або стримуючим фактором її вчинків [13, 79]. Розвиток емоційної сфери дитини буде своєрідним фундаментом розвитку її майбутньої діяльності. У свою чергу, Л. Божович, вивчаючи проблему формування у дітей дошкільного віку моральних інстанцій, зауважила, що прагнення слідувати вимогам дорослих, а також засвоєним правилам і нормам починає виступати для дитини-дошкільника як деяка узагальнена категорія, яку можна визначити словом «треба». Це, на думку вченої, і є перша моральна мотиваційна інстанція дитини, яка виступає не тільки як знання про те, як потрібно діяти, а і є певним моральним переживанням необхідності робити саме так, а не інакше. У контексті нашого дослідження такі висновки вченої є надзвичайно важливі, адже доводять можливість формування міжетнічної толерантності вже у старшому дошкільному віці на основі її власних знань,



спостережень, оцінних суджень. Визначальну роль у цьому процесі відіграє дорослий, оскільки дитина на початкових етапах свого розвитку дотримується правил і норм поведінки винятково, щоб дістати схвалення дорослого. І вже пізніше, коли цей процес набуває для дитини стійкого позитивного характеру, виконання правил і норм поведінки буде виступати для дитини як дещо само по собі позитивне [7, 243–244]. Вищенаведені дослідження довели, що для дитини-дошкільника дорослий є і референтною групою, і своєрідним моральним еталоном, а норми і правила, які дитина засвоює з наймолодшого віку, виступають для неї у позитивному світлі, адже вони насамперед, впливають на мотиви її поведінки. Тут простежуємо пряму залежність між емоціями дитини та її поведінкою й діяльністю у майбутньому.

Аналіз архівних матеріалів дозволив нам зробити висновок про те, що інтернаціональне виховання на території Української РСР пронизувало всю сферу освіти, хоча у дошкільних закладах така робота проводилася лише частково. Так, у Програмі виховання в дитячому садку (1971 р.) у розділі «Моральне виховання» наголошувалося на вихованні у дітей гуманних почуттів, любові до товаришів, позитивних відносин у колективі, а у старших дошкільників виховання більш складних почуттів патріотичного змісту, таких як любов до рідного краю, села, Батьківщини [15, 7–8]. Таким чином, система освіти мала на меті сформувати у дітей передусім патріотичні почуття до рідної землі, толерантне ставлення до представників союзних республік, а вже у середній та старшій школі – розширювати їх знання про інші країни та народи. Частково такий підхід є досить раціональним, адже першочерговим завданням було сформувати стійку етнічну (національну) ідентичність у дітей, уникнути їх асиміляції. Відтак, у такому підході вбачаємо і певну небезпеку появи у дітей почуття зверхності над представниками інокультур. Водночас негативним фактором є виховання у дітей почуттів дружби і братерства лише стосовно представників–вихідців з інших союзних республік, тоді як до представників країн поза межами СРСР плекали почуття відчуження, ворожості та підозрілості.

Дослідники другої половини ХХ ст. (М. Богомолва, З. Гасанов, К. Назаренко, К. Сулова та ін.) були глибоко переконані в ефективності процесу інтернаціонального виховання дітей дошкільного віку, відзначаючи їх прагнення до комунікативної взаємодії з представниками



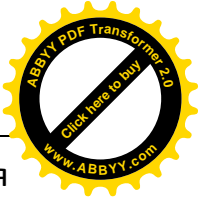
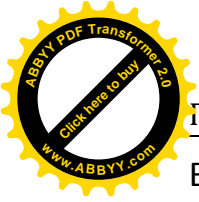
інших національностей. Часто-густо таке бажання дошкільнят пояснюється естетичною привабливістю національного вбрання чи зовнішності, а не знаннями про позитивні риси конкретного народу. Так, К. Назаренко акцентує на необхідності повною мірою використовувати педагогічні можливості дошкільного навчального закладу задля розширення відповідних уявлень та почуття поваги до дітей інших країн, забезпечити зв'язок набутих уявлень з дитячими іграми, організувати відповідну пізнавальну діяльність [14, 15].

В. Заслуженюк, у свою чергу, відзначає, що почуття поваги і братерства до людей інших національностей є прогресивним за своєю природою, суспільним значенням, характером, у зв'язку з інтересами та потребами дитини виступає важливим спонуканням до діяльності, регулятором активності зростаючої особистості [11, 13].

У результаті спілкування та діяльності як традиційних засобів етновиховання в умовах дитячого садка і сім'ї діти розширюють свої знання про батьківщину та народи, що її населяють, у них формуються почуття любові, дружби та поваги до всіх громадян країни. Наприклад, З. Гасанов, наголошуючи на актуальності інтернаціонального виховання у той період у дошкільному закладі та сім'ї, акцентував на його наступності в початковій школі, а також систематичності та планомірності [9, 4]. Відтак дослідник зазначав, що любов дітей до представників інших національностей має базуватися на любові до свого рідного міста чи села, любові до рідної мови, традицій та елементів народної культури [10, 27].

У цьому контексті позитивним моментом вважаємо те, що вчені радянської епохи чітко виокремлюють таку особливість виховного процесу, як багатофакторність, тому привертають увагу педагогічної громадськості до впливу на дитину не лише навчальних закладів та сім'ї, а й інших чинників – засобів масової інформації, телебачення, радіо, кіно тощо [9, 4–5]. Отже, вважаємо, що у процесі виховання у дітей поваги до представників інокультур важливу роль відіграють не лише сім'я та освітні установи, а й інформаційний простір, який оточує дитину.

Згадані вище дослідники під інтернаціональним вихованням розуміли здебільшого формування у дитини низки моральних цінностей, її суспільних потреб та інтересів, соціальних мотивів діяльності, моральних переконань з відповідними навичками поведінки. На думку

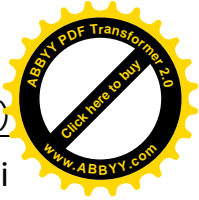
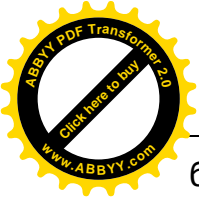


В. Заслуженюка, дитині необхідно якомога більше дізнатися про життя різних націй і народностей у дошкільному віці, щоб згодом сформувати у неї власне ставлення до них [12]. Отож у радянську епоху увага педагогів зосереджувалася на інтернаціональному вихованні дітей, що передбачало формування та розвиток у них стійкої етноідентичності, поваги та доброзичливого ставлення до представників інокультур поряд з бажанням взаємодіяти з ними, а також сприяти отриманню дітьми ґрунтовних знань, як про свій так і про інші етноси.

Як приклад інтернаціонального виховання у школі, знаходимо документи про підсумки республіканської експедиції школярів «В країну знань» (1970 р.). Під час експедиції школярами були зібрані матеріали з культури слов'ян, такі фольклорні перлини, як народні пісні, приказки, прислів'я, з уст старожилів були записані обряди, звичаї, легенди; школярі досліджували самобутню культуру і побут українського народу, історичні взаємозв'язки з братніми народами. На нашу думку, результати цієї експедиції були дуже важливими, оскільки на основі зібраних матеріалів відкрилися відділи етнографії, відбулися виставки національних костюмів різних народів, у вигляді стендів були представлені побут і культура жителів певного регіону [3].

Серед молоді також проводилася робота щодо формування в них інтернаціональної свідомості, для чого активно залучалися тогочасні періодичні видання. Республіканські видання «Молодь України» та «Республіканское знамя» широко висвітлювали зовнішньополітичний курс Радянського Союзу, а також «мирне співіснування держав, дружбу і співробітництво, розв'язання складних міжнародних питань шляхом переговорів, пошуки нових форм взаєморозуміння» [4, арк. 13]. Форми роботи з інтернаціонального виховання молоді були дуже різноманітні: вечори дружби, «кіноподорожі», які дозволяли молоді дізнатися більше про радянські республіки, школярів та молодь постійно відвідували різноманітні делегації з різних куточків Радянського Союзу, що збагачувало їх уявлення про інші народи та культури, відбувалися концерти, присвячені дружбі народів.

Показовою можна вважати і республіканську науково-практичну конференцію, проведену у 1971 році під назвою «Актуальні питання патріотичного та інтернаціонального виховання молоді», оскільки вона

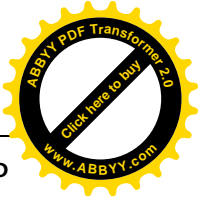


була присвячена таким важливим питанням, як виховання у молоді гуманних почуттів та поваги до представників інших народів, формування інтернаціонального світогляду, єдності патріотичного та інтернаціонального виховання, єдності та спадкоємності поколінь. Наприклад, у своєму виступі під назвою «Діалектика розвитку і єдності національних та інтернаціональних традицій», О. Трибушний щодо національних традицій висловив думку про те, що, з одного боку, вони відображають специфічні риси умов життя, культури, побуту свого народу, а з другого – мають у своїй основі елементи, характерні і для інших народів та націй. Учений стверджував, що у взаємодії цих елементів виявляється діалектичний зв'язок спільного й особливого – зв'язок національного та інтернаціонального, і саме тому прогрес суспільства, розвиток інтернаціональних зв'язків неминуче веде до збагачення інтернаціонального змісту традицій [5, арк. 83].

Знаходимо навіть архівні джерела, що підтверджують існування у програмі навчання старшої школи суспільствознавства, зміст якого містив вивчення таких питань, як рівноправність націй у політичній, економічній та культурній сферах; неприпустимість ігнорування та роздування міжнаціональних відмінностей; нетерпимість до національної расової неприязні [2, арк. 12]. На нашу думку, цей досвід надзвичайно важливий, адже таким чином молодь усвідомлювала, що кожна особистість своєю поведінкою здатна зробити свій внесок у формування культури миру.

Важливе значення для встановлення діалогу культур та розвитку ідей виховання толерантності мали міжнародні нормативні документи, зокрема Загальна декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та повних меншин, проголошені Генеральною Асамблеєю ООН, та Декларація принципів толерантності ЮНЕСКО. Основною їх ідеєю є проголошення людини та її прав як найвищої цінності, а єднання націй та діалог культур – першочерговим завданням кожної особистості зокрема та держав у цілому.

Аналіз архівних матеріалів і документів, нормативно-правових актів та психолого-педагогічних джерел кінця ХХ – початку ХХІ ст., дозволив нам виокремити історико-педагогічні передумови формування міжетнічної толерантності у дітей старшого дошкільного віку.

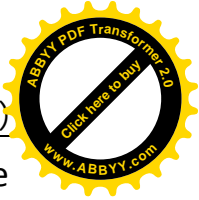
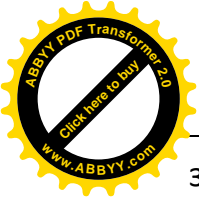


1. Унаслідок політики інтернаціоналізму у СРСР у цілому та в УРСР зокрема на території нашої країни проживають носії різних культур союзних республік (росіяни, білоруси, вірмени, грузини, казахи та ін.). Важливою подією стало приєднання до України західноукраїнських земель у 1939 та 1940 роках. Для швидкої інтеграції цих земель до Української республіки керівництво вживало деякі заходи задля «українізації» та задоволення етнокультурних потреб національних меншин – відкриття національних навчальних закладів, видання літератури мовами національних меншин. Однак у цілому курс національної політики в Україні характеризувався подвійними стандартами. Політичні рішення, оцінки, теоретичні висновки, що давалися в офіційних документах, докорінно відрізнялися від подій, явищ і процесів, що відбувалися насправді [6, 37]. Політика країни була спрямована на форсування міжнаціонального зближення, а такі дії прирікали нації і народності до втрати національної самобутності, а національні меншини – на асиміляцію [6, 40].

Це слугувало соціально-політичною передумовою формування у зростаючої особистості толерантного ставлення до представників інокультур, починаючи з родини та дошкільного навчального закладу. Тому першою важливою передумовою формування у сучасних дошкільників почуття толерантності вважаємо постійне чи тимчасове проживання в Україні, що зумовлено історичними подіями представників передусім, близького зарубіжжя. Їх діти відвідують українські дошкільні навчальні заклади, спілкуються з однолітками, тому постає проблема їх мирного співіснування та соціокультурного взаємозбагачення.

2. Другою, не менш важливою, передумовою слугували демократичні перетворення в Україні на початку 90-х років ХХ ст., у результаті яких відкрились кордони для наших громадян до далекого зарубіжжя. Міжнародна міграція населення детермінувала полікультурну різнобарвність країн, у тому числі України, де сьогодні проживають представники близько 130 націй і народностей.

3. Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. у зв'язку із закріпленням статусу України як суверенної держави, стратегією інтегрування до європейського освітнього простору, явищами глобалізації віртуального світу спостерігається тенденція до асиміляції національних культур, стирання відмінностей між окремими народами, що частково відбувалося в колишньому СРСР. Тому дійовим аспектом виховної роботи в навчальних



зкладах України, зокрема у ДНЗ, уважаємо національне полікультурне виховання, формування міжетнічної толерантності у ставленні до людей різних націй і народностей.

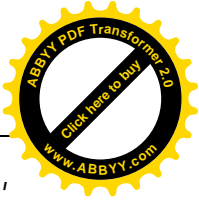
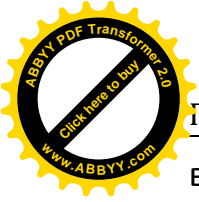
4. Важливою соціально-політичною передумовою досліджуваної нами проблеми вважаємо чотири хвилі еміграції українців на постійне місце проживання, що найбільш інтенсивно відбувалося в минулому столітті. Українці, що з різних причин опинилися у США, гуртувалися навколо національної ідеї, спілкувалися рідною мовою, прагнули створити свою «маленьку державу» на чужині, свято вірячи у створені ідеали. На сучасному етапі прагнуть передати дітям свою етнонаціональну культуру нащадки емігрантів першої (кінець XIX ст.), другої (20–30-ті роки XX ст.) та третьої (1947–1951 рр.) хвиль еміграції. Як стверджує О. Будник, з 80-х років починається четверта хвиля еміграції, яка називається «економічною». Емігрують переважно молоді люди, основна мета яких – покращання свого матеріального положення. Вони швидко асимілюються в американському суспільстві, намагаючись вивчити англійську мову, спілкуючись нерідною мовою навіть у сімейному колі, переймають свята, звичаї Сполучених Штатів. Задля належного опанування цієї іноземної мови діти українських іммігрантів відвідують американські заклади освіти, віддаючи їм перевагу перед закладами української діаспори [8, 113–114].

Унаслідок цього в українській діаспорі зберігся досвід толерантного співіснування різних народів (наприклад, у США, Канаді, Австралії). Водночас вони підтримують зв'язки з українцями, що проживають на своїй батьківщині, передаючи їм цінності полікультурного простору та міжетнічної взаємодії.

Висновки. Друга половина XX – початок XXI ст. можна назвати визначальним періодом становлення ідей виховання толерантної особистості, починаючи з дошкільного віку. Незважаючи на такі вирішальні історичні події, як Друга світова війна та перебування нашої держави у складі СРСР, Україна знаходиться на шляху суспільних перетворень і трансформацій, метою яких є встановлення миру, діалогу культур, міжетнічної взаємодії та толерантності [18, 121].

Таким чином, серед історико-педагогічних умов розвитку ідей міжетнічної толерантності нами виокремлено такі:

1. Перебування України у складі СРСР слугувало підґрунтям для становлення нашої держави як поліетнічної країни, зі стійкою міжетнічною



взаємодією та комунікацією між представниками союзних республік, «діалог культур» між якими триває й досі.

2. Психолого-педагогічні дослідження (М. Богомолова, Л. Божович, З. Гасанова, В. Котирло, О. Кульчицької, С. Ладивір, К. Назаренка, К. Суислової, Л. Шибицької), проведені у радянській Україні були основою для обґрунтування старшого дошкільного віку як сенситивного у процесі виховання толерантності, а праці вчених у галузі інтернаціонального виховання довели важливість формування етнічної ідентичності підростаючої особистості та розширення знань дітей про культурні надбання представників інокультур.

3. Нормативно-правові документи Генеральної Асамблеї ООН, проголосивши у 1948 році Загальну декларацію прав людини, слугували для України своєрідним еталоном побудови суспільного устрою з урахуванням прав і свобод кожної особистості, незалежно від її расової, етнічної чи релігійної належності.

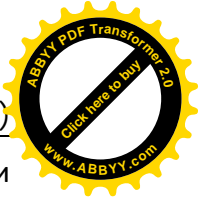
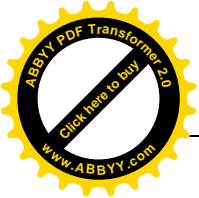
4. Демократичні зміни в Україні кінця ХХ ст., міжнародна міграція населення сприяли збільшенню етнічної різнобарвності країн, підвищення рівня міжкультурної комунікації.

5. Закріплення статусу України як суверенної держави, зовнішньополітичний курс керівництва на інтегрування до європейського освітнього та економічного простору і, як наслідок, асиміляція та стирання етнокультурних відмінностей актуалізувало полікультурне виховання. Останнє вважаємо своєрідним механізмом збереження національного різноманіття та етнічних особливостей, формування етнокультурної компетенції у підростаючого покоління.

6. Метою становлення новітнього зовнішньополітичного курсу керівництва нашої держави є досягти перетворення поліетнічного складу населення з можливого чинника дестабілізації у джерело різноманіття та багатства суспільного життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ (далі – ЦДАВОВУ), ф. 3889, оп. 1, спр. 5, 169 арк. (Особистий фонд української емігрантки, професора Софії Федорівни Русової. 6.04.1926 – 6.04.1926).
2. ЦДАВОВУ, м. Київ, ф. 5127, оп. 1, спр. 1123, 30 арк. (Отдел теории воспитания 11.10.1967).
3. Центральний державний архів громадських об'єднань, м. Київ (далі – ЦДАГО), ф. 7, оп. 20., ч. 1, спр. 724, 175 арк. (Інформації обкомів ЛКСМУ про підсумки республіканської експедиції школярів «В країну знань». Жовтень 1970 – жовтень 1970).

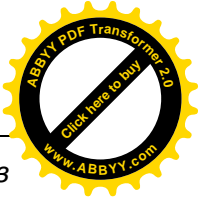
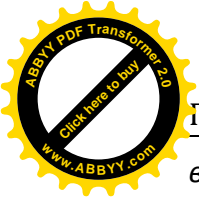


4. ЦДАГО, м. Київ, ф. 7, оп. 20., ч. 1, спр. 556, 50 арк. (Відділ КМО УРСР. Плани роботи редакцій українських газет щодо висвітлення питань контрпропаганди, переліки та огляди газетних матеріалів про інтернаціональне виховання і міжнародні молодіжні зв'язки. Січень 1969 – грудень 1969).
5. ЦДАГО, м. Київ, ф. 7, оп. 20., ч. 1, спр. 927, 311 арк. (Тези доповідей республіканської науково-теоретичної конференції «Актуальні питання патріотичного та інтернаціонального виховання молоді. Секції 1–5». 29.10.1971- 30.10.1971).
6. Антонюк О. В. Формування етнополітики української держави: історичні та теоретико-методологічні засади : [монографія] / О. В. Антонюк. – К., 1999. – 284 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Будник О. Б. Етноекономічна компетенція школяра : [монографія] / О. Б. Будник. – К. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» ЦІТ Прикарпат. нац. ун-ту імені Василя Стефаника, 2008. – 200 с.
9. Вопросы интернационального воспитания учащихся : сб. студ. работ пед. вузов Северного Кавказа, Дагестана и Азербайджана / [науч. ред. З. Т. Гасанов] – Махачкала : Дагучпедгиз, 1973. – 83 с.
10. Гасанов З. Т. О воспитании учащихся в духе дружбы народов / З. Т. Гасанов. – Махачкала : Дагучпедгиз, 1966. – 71 с.
11. Заслуженюк В. С. Виховання учнів в дусі дружби народів СРСР / В. С. Заслуженюк – К. :Т-во «Знання» Української РСР, 1972. – 46 с.
12. Заслуженюк В. С. Інтернаціональне виховання в школі / В. С. Заслуженюк. – К. : Рад. шк., 1975. – 142 с.
13. Кульчицька О. І. Розвиток моральних почуттів у дітей старшого дошкільного віку / О. І. Кульчицька // Дошкільна педагогіка і психологія : Республік. наук-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1968. – Вип. 4. – С. 73–80
14. Назаренко К. В. Інтернаціональне виховання старших дошкільників в дитячому садку / К. В. Назаренко // Дошкільна педагогіка і психологія : Республік. наук.-метод. зб. – К. : Рад. шк., 1982. – Вип. 12. – С. 14–22
15. Програма виховання в дитячому садку / Міністерство освіти УРСР. Управління дошкільних закладів. – [Офіц. вид.]. – К. : Рад. шк., 1971. – 256 с.
16. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. / [под общ. ред. С. К. Бондыревой]. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2003. – 368 с.
17. Фоглінський С. Виховання національної свідомості та формування політичної культури в умовах поліетнічного регіону / С. Фоглінський // Виховання національно свідомої особистості : метод. реком. / [за ред. Д. О. Тхоржевського]. – Глухів : РВВ ГДПІ, 2001. – 148 с.
18. Этнические и региональные конфликты в Евразии : в 3 кн. / [под. общ. ред. А. Зверева и др.]. – М. : Изд-во «Весь мир», 1997. – Кн. 2 : Россия, Украина, Белоруссия – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Е. Романюк. Историко-педагогические предпосылки воспитания межэтнической толерантности детей старшего дошкольного возраста в Украине.

В статье определены историко-педагогические предпосылки формирования межэтнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста в Украине. Автор акцентирует внимание на поликультурном разнообразии нашей страны вследствие миграционных процессов в ближнее и дальнее зарубежье ,



вопросы мирного сосуществования и социокультурной коммуникации детей в условиях дошкольного учебного заведения, а также изучение опыта толерантного отношения к представителям инокультур украинской диаспоры.

Ключевые слова: толерантность, межэтническая толерантность, социокультурная коммуникация, историко-педагогические предпосылки, этнокультурная компетентность, дети старшего дошкольного возраста.

SUMMARY

K. Romaniuk. Historical and pedagogical backgrounds of inter-ethnic tolerance of preschool age children in Ukraine.

The article outlines the historical and pedagogical conditions of formation the inter-ethnic tolerance of preschool age children in Ukraine. The author focuses on multicultural diverse of our country as a result of migration processes abroad; the question of peaceful coexistence and socio-cultural communication of preschool children in kindergarten and investigate the experience of Ukrainian diaspora tolerant attitude towards ethnic minorities.

Key words: tolerance, ethnic tolerance, social and cultural communication, historical and educational backgrounds, cross-cultural competence, preschool age children.

УДК 159.9.07.

В. А. Смирнов

Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка

ПРОЛЕГОМЕНИ ДО НОВІТНЬОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглянута інформація як фундаментальне поняття новітньої інформаційної педагогіки. Обґрунтована можливість моделювання сучасної освітньої діяльності через використання порталів знань.

Ключові слова: інформаційна педагогіка, інформаційні потоки, пролегомени, підстави науки, портали знань, когнітивна система, керування знанням.

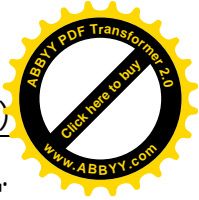
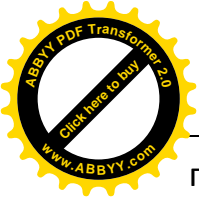
*Если мы будем вчити сегодня так, как мы вчили вчера,
то мы рискуем відібрати у наших дітей їхнє завтра*

Джон Дьюї (1859–1952), педагог

*Вариться в прежней трехсотлетней педагогике –
многословной, расплывчатой и бессистемной – уже невозможно.*

**А. М. Новиков, академик РАО,
«Основания педагогики», 2010**

Постановка проблеми. Написавши у 1781 році свою знамениту нині «Критику чистого розуму» (1781 р.) [6], І. Кант очікував, що з ним будуть сперечатися, його будуть критикувати, лаяти або, навпаки, будуть погоджуватися з ним. Але очікуваного філософом відгуку не було зовсім. Не було ані заперечень, ані схвалень, усі читачі лише скаржилися на труднощі розуміння кантівського твору. І тоді І. Кант написав не менш відому сьогодні невелику брошуру «Пролегомени до всякої майбутньої метафізики, що може з'явитися як наука» (1783 р.) [7], в якій популярно розтлумачив свою



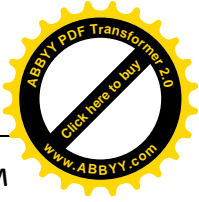
позицію. Отак завдяки І. Канту наука отримала новий термін (з давньогрец. *προλεγομένα* – «переднє слово», «вступ»), яким означають міркування, що формулюють вихіднє поняття і дають попередні відомості про предмет навчання; роз'яснюють вступ до конкретної науки, і в такий спосіб попередньо ознайомлюють з її методами й завданнями. Пізніше багато авторів удавалися до використання кантівського неологізму, щоб означити те, що треба насамперед обговорити й у чому варто визначитися передусім. Отже, у пролегоменах мова йде про те, на чому вже на самому початку має бути зосереджена увага читача, щоб далі можна було почати до викладення самої суті питання. Серед найвідоміших філософських творів, написаних у формі пролегоменів, можна відзначити працю Мартіна Гайдеггера «Пролегомени до поняття історії й часу» (1925 р.).

У роботі термін «пролегомени» використаний автором, щоб привернути увагу читачів до раніше висловлених міркувань [12, 13] щодо засадничих основ інформаційної педагогіки. Автор не пропонує важкодоступні для розуміння теорії, але вважає за доцільнє назвати свою роботу саме пролегоменами.

Аналіз актуальних досліджень. Ці пролегомени призначені не для учнів, а для майбутніх учителів, та й учителям вони мають слугувати наставлянням не для викладання вже існуючої науки, а для цієї самої науки творення. Мій намір – переконати всіх, хто вважає заняття педагогікою гідною справою, що свою роботу треба негайно відкласти. Треба визнати все досі зроблене незробленим і поставити питання руба: а чи існує насправді те, що називається педагогікою?

Якщо педагогіка – це наука, то чому вона не може так само, як інші науки, дістатє загальнє й постійнє схвалення? Якщо ж вона не наука, то як тоді виходить, що вона, однак, постійно величається під виглядом науки й уводить в оману людський розум ніколи не гаснучими надіями, які так ніколи і не справджуються?

Отже, не побоїмося виказати своє знання чи незнання, але давайте вже встановимо щось достеменнє відносно природи цієї претензійної науки, бо в тому стані, в якому вона нині є, лишати її вже не можна. Впору сміятися: тоді як усяка інша наука безперестану йде вперед, педагогіка, яка хоче бути наймудрішою й до прорікань якої звертається кожний, постійно тупцює на одному місці, не роблячи вперед ані кроку. Вона вже розгубила



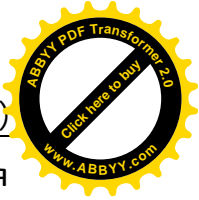
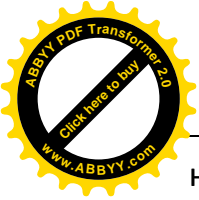
багато своїх прихильників, і непомітно, щоб ті, хто вважає себе здатним блищати в інших науках, хотів ризикувати своєю славою у цій науці, де всяка людина, неосвічена в усіх інших предметах, дозволяє собі вирішальне судження, тому що у цій царині дійсно немає жодного надійного критерію, що дозволив би відрізнити обґрунтоване твердження від пустопорожньої балаканини.

Звісно, немає нічого незвичайного в тому, що після довготривалого розвою якоїсь науки, коли всі вже думають, що вона Бог знає як далеко просунулася вперед у своєму розвитку, декому врешті-решт приходиться у голову запитання: а чи існує взагалі ця наука, і якщо існує, то завдяки чому? Зрештою, людський розум настільки схильний до творення, що він вже багаторазово спочатку зводив вежу, а потім її зносив, аби подивитися, чи міцний був її фундамент. Тож ніколи не пізно взятися за розум (як то мовиться, краще пізно, ніж ніколи); щоправда чим пізніше приходиться розуміння, тим сутужніше буває з його використанням.

Постановка питання про те, а чи є можливою взагалі певна наука, означає наявність сумніву щодо правомірності її існування. Такий сумнів ображає кожного, все майно якого складається лише з цієї примарної коштовності – педагогіки, а тому будь-хто з тих, хто дозволяє собі висловлювати подібні сумніви, завжди має очікувати протидії з усіх боків.

У набраному курсивом тексті досить гостро і безкомпромісно поставлені питання щодо проблем сучасної педагогіки, які видаються автору нагальними і своєчасними. Парадокс полягає в тому, що текст цей датований 1783 роком і належить німецькому філософу Іммануїлу Канту (1724–1804) [7]. Автор лише вдався до заміни слова «метафізика» словом «педагогіка». Але кантівські метафізичні запитання залишилися: що є причиною причин? Якими є витoki витоків? У чому полягають першооснови першооснов?

Особливість сучасного українського суспільства не тільки в тому, що воно перебуває на специфічному етапі долання наслідків тоталітаризму. Разом з усім людством ми знаходимося на стадії переходу від індустріального суспільства до постіндустріального, і до цього процесу залучені особистості, групи людей, держави, культури, цивілізації. Домінуючою тенденцією «Третьої хвилі перемін» (за Е. Тоффлером), що проявляє себе дедалі рельєфніше, є посилення невизначеності,

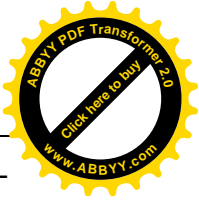
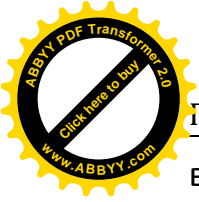


нестабільності й хаосу. Людська цивілізація на початку XXI століття позбавляється елементів детермінації колишнього порядку і вступає у стан біфуркації. Відповідно до синергетичних уявлень, виходу на новий рівень самоорганізації будь-якої системи передують напружена альтернативність у пошуку нових шляхів розвитку (Микола Розов, Новосибірськ) [11]. Але, як відомо, в історії немає нічого, що могло б існувати поза і oprіч педагогіки (Борис Бім-Бад) [1]. Тож, знаходячись поблизу точки біфуркації, у стані нестійкості нелінійного середовища, а саме у такому стані перебуває нині освітня система, спробуємо спрогнозувати шляхи її подальшого розвитку. Для цього нам треба передусім визначитися із фундаментальними поняттями, які є наслідком глибоких, стійких зв'язків і відносин усередині освітньої діяльності.

Мета статті – розглянути інформацію як фундаментальне поняття інформаційної педагогіки, показати можливість моделювання сучасної освітньої діяльності через використання порталів знань.

Виклад основного матеріалу. Освіта як соціальний інститут є системою ідей, правил, норм, стандартів поведінки учасників найпоширенішої соціальної практики (освітньої), в якій реалізуються притаманні кожному суспільству соціальні зв'язки та відносини. «Цілі освіти тісно пов'язані з цілями життя даного суспільства. Життя визначає освіту, і зворотно – освіта впливає на життя. Зрозуміти систему освіти даного суспільства – означає зрозуміти лад його життя» – розмірковує в «Основах педагогіки» відомий філософ і теоретик освіти Сергій Гессен (1887–1950). Природно запитати, на якому фундаменті будуватиметься освіта майбутнього постіндустріального суспільства?

Питання виявляється зовсім не тривіальним. Проблема підстав науки активно розробляється у філософії науки, починаючи з другої половини XX ст. Поява нових напрямів і галузей науки (кібернетики, теорії інформації), активні процеси диференціації й інтеграції наук істотно стимулювали інтерес до цієї проблематики. Так, стали зрозумілими функції підстав наук. Найважливіші з них: 1) визначати постановку проблем і пошук засобів їх розв'язання, виступаючи як фундаментальні дослідницькі програми науки; 2) слугувати системоутворючим базисом наукового знання, поєднуючи у цілісну систему розмаїтість теоретичних й емпіричних знань кожної наукової дисципліни; визначати стратегію міждисциплінарних

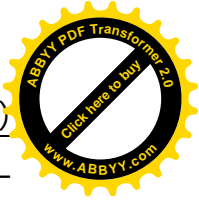
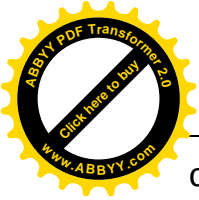


взаємодій і міждисциплінарного синтезу знань; 3) виступати ланкою-посередником між наукою й іншими галузями культури, визначати характер впливу соціокультурних факторів на процеси формування теоретичних й емпіричних знань і зворотний вплив наукових досягнень на культуру конкретної історичної епохи [14].

Разом з тим академік О. М. Новіков (РАО, Москва) відзначає [9], що йому не вдалося знайти в літературі визначення, що таке підстави педагогіки. За аналогією до визначення підстав математики, що наведене у Великій радянській енциклопедії [2], автор теорії сучасної освіти пропонує іменувати підставами педагогіки «сукупність понять, концепцій і методів, за допомогою яких будується наука педагогіка: педагогічних, психологічних, філософських, інших концепцій і теорій: методології, кібернетики, теорії систем, системного аналізу, загальної теорії управління тощо» [9, 6]. Однак, запропонована дефініція, незважаючи на її наукову коректність, мало сприяє охопленню всього різноманіття педагогічних емпіричних фактів, гіпотез, теорій різного типу й різного ступеня загальності. Адже вся розмаїтість педагогічних явищ має бути організована у цілісність саме завдяки підставам, на які вони спираються. І саме підстави зумовлюють стратегію наукового пошуку, вони ж опосередковують включення його результатів у культуру відповідної історичної епохи.

Очевидно, що підстави науки існують у формі понять, точніше – їх системи. Наука відбиває свій предмет у поняттях, без яких не можна побудувати жодної теорії. Поняття науки досить численні й за своїм місцем та значенням є нерівнозначними. Існують поняття, фундаментальні для конкретної науки, вони відображають загальні закономірності досліджуваного нею предмета й стосуються, власне кажучи, всіх її теорій. Наприклад, у філософії марксизму такими поняттями є «матерія», «свідомість», «рух», у сучасній фізиці – це поняття «поле», «частинка» тощо. Фундаментальні поняття науки та їх аналіз мають особливе значення. Видатний діяч університетської освіти Микола Лобачевський (1792–1856) зауважував: «Перші поняття, з яких починається яка-небудь наука, повинні бути очевидними і мають бути зведені до найменшої їх кількості» [8].

Пропонуючи своє бачення новітньої педагогіки постіндустріального етапу розвитку суспільства як інформаційної педагогіки, автор за фундаментальне її поняття бере інформацію. Це повною мірою відповідає



сучасному розумінню природи зв'язків і взаємодій у системі «людина – життєве середовище», втіленому професором Юрієм Куражковським (1923–2007) у формулі закону збереження життя: «Життя може існувати тільки завдяки руху через живе тіло потоків речовини, енергії й інформації».

Зазначимо, що Ігор Гуревич й Аркадій Урсул визначають інформацію в найзагальнішому випадку як відбиту розмаїтість (неоднорідність), тим самим подаючи інформацію як загальну властивість матерії [5]. Інформація, так само як і енергія, існує у всіх сферах і фрагментах світобудови, є характеристикою всіх матеріальних систем. Вона є об'єктивною характеристикою розмаїтості, неоднорідності розподілу матерії у просторі й часі, нерівномірності протікання процесів на всіх рівнях руху й еволюції у світобудові.

У своєму дисертаційному дослідженні Тамара Петруніна справедливо відзначає, що педагогіка перебуває нині «у процесі формування педагогічної парадигми» (Єкатеринбург, 2004). За її словами, це «проявляється у відсутності продуманих педагогічних концепцій, які скріплюють у деяку цілісність ідеї, що виникли на основі безлічі педагогічних фактів і великої практики. Немає загальноприйнятих принципів, уявлень, методів, якими могли б керуватися педагоги як у теоретичних вишукуваннях, так і на практиці» [10]. Саме такою, стягуючою в єдине ціле педагогічні факти й педагогічний досвід є концепція, що відводить вирішальну роль в освітньому процесі інформації, її потокам, які генеруються в освітньому просторі й схрещуються на учні.

Інформаційна педагогіка розглядає керування інформаційними потоками у навчальних ситуаціях як головну діяльність учителя [12]. Ситуація по-різному може поставати перед людиною залежно від способу пізнання (чуттєвого, інтуїтивного, раціонального чи ірраціонального), а також залежно від її наставлянь і наставлянь інших учасників, які створюють ситуацію. Навчальна ситуація є вбудованою, укоріненою (*cognition is embedded*) як внутрішньо (у матеріальному нейронному субстраті, що забезпечує її діяльність), так і зовнішньо (вона є включеною у зовнішнє ситуативне фізичне й соціокультурне оточення). У навчальних ситуаціях людина опиняється на перетині зовнішніх інформаційних потоків, представлених принаймні чотирма їх групами (рис. 1) [12].

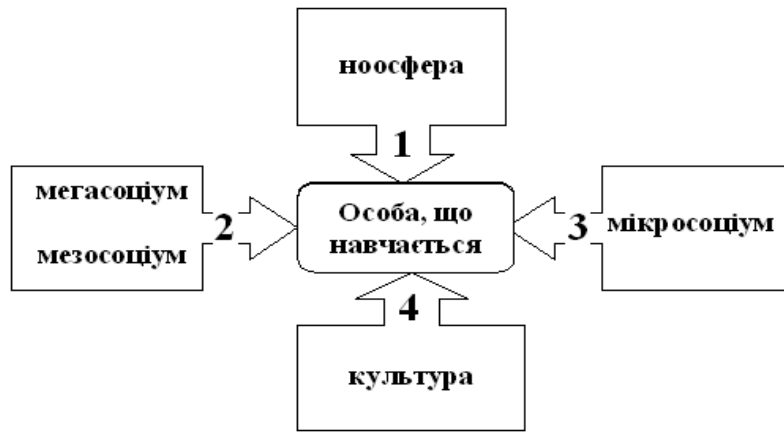
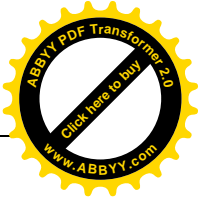


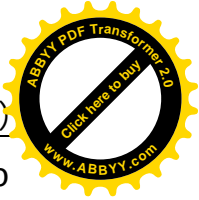
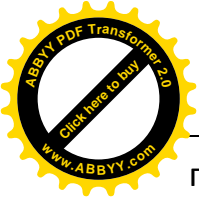
Рис. 1. Інформаційні потоки у навчальній ситуації

Наявність візуалізованих на рис. 1 чотирьох груп інформаційних потоків, які взаємодіють з когнітивною системою людини, дозволяє виокремити такі інформаційні зв'язки:

- (1) ноосфера ↔ людина;
- (2–3) соціум ↔ людина;
- (4) культура ↔ людина.

Відповідно до цих інформаційних зв'язків вибудовуються три основні закони інформаційного впливу, або – закони інформаційної педагогіки. Перший з них – **закон наступності**: під час навчання знання формуються [школою] поступово і послідовно. Другий закон – **закон соціалізації**: набування знань супроводжується соціалізацією особи, що навчається. Нарешті, третій закон – **закон наслідування культури** (культурації, за термінологією проф. М. С. Кагана, 1921–2006): знання набуваються як частина культури [13].

Як відомо, в неусталених дисипативних системах самоорганізація і порядок реалізуються завдяки збільшенню флуктуацій до макроскопічного рівня. Але у більшості навчальних ситуацій впливи інформаційних потоків на учня погано узгоджені у часі й просторі. Вони не лише різняться за своїм змістовим наповненням, а й по-різному сприймаються учнем, який за суб'єктивними критеріями оцінює цінність принесеної інформації. Іншими словами, інформаційні впливи 1–4 є *некогерентними*. Когнітивна система учня дію таких розрізнених збуджувачів у багатьох випадках просто «не помічає», через її неузгодженість і суперечливість підсвідомо класифікуючи отриману інформацію як неякісну і марну, як інформаційний шум. Принципово по-іншому виглядає навчальна ситуація, в якій інформаційні впливи є *когерентними*, тобто узгодженими у часі й

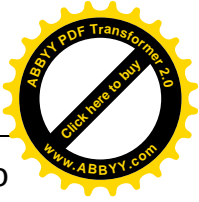
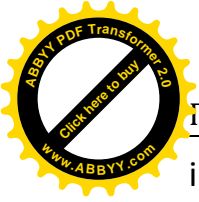


просторі: їх взаємне підсилення (*інтерференційне*, згідно з фізичною термінологією) стає цілком реальним. За *конструктивної інтерференції* інформаційних потоків їх впливи резонують – флуктуації в когнітивній системі істотно зростають, і вона «розгойдується» до такого стану, коли для неї «вигіднішою» стає нова динамічна структура. Створення внаслідок дії стохастичних інформаційних потоків упорядкованої, логічно несуперечливої і складної *динамічної структури*, здатної до самоорганізації і самовдосконалення, означає рецепцію інформації живим організмом, іншими словами, перетворення зовнішньої інформації у знання. Саме за рахунок синергетичності інформаційних впливів можна багаторазово скоротити час і педагогічні зусилля й згенерувати бажані та, що не менш важливо, такі структури, що можуть бути реалізовані у складній когнітивній системі людини.

Як наголошує автор гештальтпсихології Макс Вертгеймер (1880–1943), «організація будь-якої структури у природі або у свідомості завжди настільки хороша (регулярна, повна, збалансована або симетрична), наскільки це дозволяють існуючі умови» (закон прегнантності) [3]. Наявність «існуючих умов» може бути подана як правило: *«не все, що тобі завгодно, можна здійснити»*. Зовнішні впливи (інформаційні потоки 1–4 (рис. 1) лише тоді приводять до очікуваних учителем змін, коли вони відповідають внутрішнім властивостям і потенціям когнітивної системи учня, на яку справляється інформаційний вплив. Якщо такої відповідності немає, педагогічні дії наперед приречені на провал. Навчання тоді є ефективним, якщо воно спрямовано на побудову інформаційно-знаннєвих структур, адекватних внутрішнім еволюційним змінам когнітивної системи. Це кореспондується із наведеним вище першим законом інформаційного впливу – **законом наступності**. На практиці ж це означає, що, щоб досягти розвою когнітивної системи учня, її попередньо треба підготувати до цього, наситивши якісною інформацією.

В освітній діяльності не менш важливо враховувати нелінійний характер поведінки когнітивної системи: *«малим викличеш велике, але більшим не завжди доможешся й малого»*¹. Велика інтенсивність

¹ Доктор філософських наук Олена Князева (м. Москва, Інститут філософії РАН) це твердження називає одним із п'яти **практичних правил поведінки у світі**. Крім зазначеного правила, у своїй книжці «Темпосвіти: Швидкість сприйняття і шкали часу» (с. 47–51) дослідниця наводить також такі: 1) «Невідомо як відгукнеться» (світ, у якому ми живемо, є нелінійним і відкритим. А у

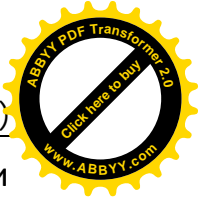
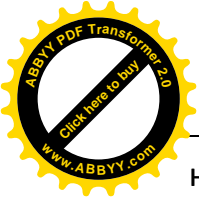


інформаційних потоків у нелінійних системах не гарантує їм пропорційного результату. Значно більший ефект можуть дати правильні резонансні впливи, тобто такі, що справляються у потрібний час і в потрібному місці. За рахунок правильної топології впливу можна малими інформаційними поштовхами домогтися вивільнення потужних внутрішніх сил й інтелектуальних можливостей людини. Малі, але налаштовані в резонанс інформаційні потоки, можуть перевести когнітивну систему на один з її власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку. У цьому полягає синергетичний ефект інформаційної педагогіки.

Однак на шляху його практичної реалізації залишається багато недосліджених ділянок. Когнітивна наука (*cognitive science*) все ще не дає практикам інструментарію, який дозволяв би керувати розумом. Недостатньо досліджені й інформаційні канали, що зв'язують освітній простір із людиною, що навчається. Мало досліджена динаміка руху інформації (односпрямована, з перемиканням, сполучена тощо), не розроблені практичні додатки когнітивно-перцептивних законів (закону близькості, закону подібності, закону включення В. Келера, закону парсимонії). Усі ці питання, на жаль, знаходяться сьогодні поза полем зору педагогічної науки.

Моделювання освітньої діяльності в сучасних умовах потребує створення єдиної точки доступу до інформаційних ресурсів і бази знань. Найкраще для цього підходять корпоративні портали знань – інтегровані портали, здатні забезпечити колективну роботу учнів і вчителів в єдиному інформаційному просторі всередині освітньої установи, а також акумулювання їх знань у структурованому вигляді. Портали знань є найперспективнішим інструментом керування знаннями з-поміж тих, що можуть бути застосовані в інформаційній педагогіці на сучасному етапі її становлення [4]. Безсумнівною перевагою порталів знань є вікі-технологія, яка дозволяє не тільки користуватися сторінками порталу в режимі читання, але й редагувати їх, а також створювати нові сторінки і видаляти

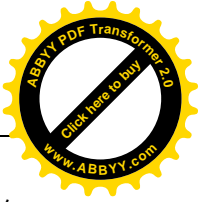
нелінійному світі зростає ймовірність настання навіть малоїмовірних подій); 2) «Дій у потрібному місці і в потрібний час» (керуйте м'яко, але розумно, і ви досягнете багато); 3) «Дозволь системі самій організувати себе» (найкращим способом керування є самокерування і самоконтроль); 4) «Не вийде того, чого і не може вийти» (якщо ми вибираємо якийсь шлях розвитку, то маємо усвідомлювати, що він може бути нездійсненним, бо його, просто кажучи, немає на мапі можливих станів). Детальніше див. у кн.: Алюшин А. Л. Темпомиры: Скорость восприятия и шкала времени / А. Л. Алюшин, Е. Н. Князева. – М. : Изд-тво ЛКИ, 2008. – 240 с.



непотрібні, якщо вони застаріли чи втратили актуальність. Завдяки вікі-технології портали знань можуть відігравати ключову роль у процесі екстерналізації знань (перетворенні прихованих знань у неприховані). Як свідчить досвід [4], через портали знань може здійснюватися *керування знаннями* (KM – *Knowledge Management*). Таку назву дістали систематичні процеси, завдяки яким створюються, зберігаються, розподіляються і застосовуються основні елементи інтелектуального капіталу, необхідні для успіху в різноманітних видах діяльності, у тому числі в освіті.

Скажімо, процес традиційного комп'ютерного навчання є дуже формалізованим. Портал знань освітнього закладу може прив'язувати навчальні програми до конкретних проблем учня у реальному часі, відкриваючи тим самим шляхи до неперервної освіти і навіть анскулінга. Проте головне завдання порталів знань – поєднати інформацію і колективне знання. І учні, і, головне вчителі переробляють величезні обсяги інформації. Почасти вони знаходять оригінальні способи розв'язання задач, алгоритми пошукових дій і наукових розвідок. Але якщо інформація реєструється, то знання у більшості випадків ні. І тільки портали знань дозволяють користувачам взаємодіяти один з одним, допомагають зв'язувати інформацію з колективним розумінням, системою цінностей і досвідом. Крім того, накопичені знання залишаються на порталі знань і після того, як користувач його залишив (звільнення, вихід на пенсію викладача, закінчення навчального закладу учнем чи студентом тощо).

Висновки. Перспективність інформаційної педагогіки – в її сучасності. Можливі різні класифікації сторін та явищ життя, а також і наук, що вивчають його, але важливо, щоб коло, система знань охоплювали живе життя у всіх його головних аспектах. Проте у школах «нас натаскують навіть з багатьох наук, кожен викладач намагається зробити нас неначебто фахівцем зі своєї науки... А хто ж думає про синтез, про об'єднання, про злиття всіх цих наук у єдине розуміння єдиного життя? Ніхто. Це має робити сам учень. Але ж це злиття, цей синтез і є найважчим завданням освіти і самоосвіти. Від його розв'язання і залежить діяльність, тобто життя людини» (академік Борис Бім-Бад, Москва). Сьогодні, коли людство вступило у стан біфуркації цивілізації, торуючи шляхи переходу до більш диференційованого інформаційного суспільства, педагогічна думка має рішуче відкинути детермінізм попереднього порядку й активізувати пошуки своїх власних підстав, нової організації освіти та її нового змісту.



ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Философия, истории педагогики [Электронный ресурс] / Б. М. Бим-Бад. – Режим доступа : http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=197&binn_rubrik_pl_articles=103.
2. Большая советская энциклопедия : в 30 т. – [3-е изд.]. – М. : Сов. энцикл., 1970 – 1978.
3. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер ; [пер. с англ., общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко, вступ. ст. В. П. Зинченко]. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
4. Гаврилова Т. А. 2000. Базы знаний интеллектуальных систем : [учеб. для вузов] / Т. А. Гаврилова, В. Ф. Хорошевский. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с.
5. Гуревич И. М. Информация – всеобщее свойство материи: характеристики, оценки, ограничения, следствия / И. М. Гуревич, А. Д. Урсул — М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ» , 2012. – 312 с.
6. Кант И. Критика чистого раз ума. Сочинения в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1964. – Т.3. – С. 69—695.
7. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука. Сочинение в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1965. – Т.4.– С. 67–210.
8. Лобачевский Н. И. Полное собрание починений / Н. И. Лобачевский – М.–Л., 1946. – Т. 1. – С. 186.
9. Новиков А. М. Основания педагогики : пособие [для авт. учеб. и преподавателей] / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2010. – 208 с.
10. Петрунина Т. А. Философско-антропологические основания российской педагогики XIX – начала XX вв. : дис. доктора философ. наук : 09.00.13. / Т. А. Петрунина. – Екатеринбург : Уральский ГУ им. А. М. Горького, 2004 г. – 260 с.
11. Розов Н. С. Конструктивная аксиология и интеллектуальная культура будущего / Н. С. Розов // Философия образования для XXI века : [сб. ст.]. – М., 1992. – С. 50–71.
12. Смирнов В. А. Информационная педагогика : [монография] / [Варламова Т. П., Ерёмкина И. С., Ефимова Л. П. и др.]; под общ. ред. С. С. Чернова. // Теория, методика и организация педагогической работы. – Новосибирск : Изд-во «СИБПРИНТ», 2010. – Кн. 2. – 250 с.
13. Смирнов В. А. Основні закони інформаційної педагогіки / В. А. Смирнов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : Наук. жур. – 2011. – № 2 (12). – С. 80–91.
14. Стёпин В. С. Статья «Основания науки» : [Новая философская энциклопедия] / В. С. Стёпин ; под ред. В. С. Стёпина. – М. : Мысль, 2001.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Прологомены к новейшей информационной педагогике.

В статье рассмотрена информация как фундаментальное понятие новейшей информационной педагогики. Обоснована возможность моделирования современной образовательной деятельности через использование порталов знаний.

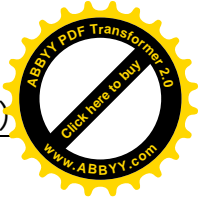
Ключевые слова: информационная педагогика, информационные потоки, основания науки, порталы знаний, когнитивная система, управление знанием.

SUMMARY

V. Smirnov. Prolegomena to newest information pedagogy.

Information is examined as the fundamental concept of newest information pedagogy. The possibility of the simulation of contemporary educational activity through the use of portals of knowledge is based.

Key words: information pedagogy, information traffics, prolegomena, bases of the science, portals of knowledge, cognitive system, knowledge management.



УДК 371.2(09) Андрієвського

Н. В. Токуєва

Полтавська державна аграрна академія

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ІНТЕРНАТНИХ УСТАНОВ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ (за матеріалами педагогічної спадщини М. Андрієвського)

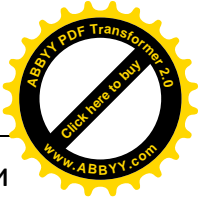
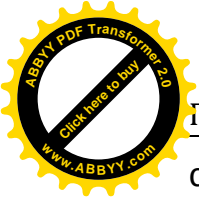
У статті досліджено новаторські ідеї відомого українського педагога, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України, директора Гадяцької середньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради М. Андрієвського (1922–1998 рр.) щодо соціального розвитку особистості дитини з певними життєвими проблемами в умовах інтернатних закладів освіти засобами трудового виховання.

Ключові слова: загальноосвітня школа-інтернат, соціалізація особистості, трудове виховання, суспільно корисна праця, самообслуговування.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку всіх сфер соціального життя потребує виходу на нові рівні реалізації проблеми соціального розвитку особистості з метою формування її духовності, активного ставлення до оточуючої дійсності. Соціалізація як процес становлення особистості дитини допомагає у виробленні соціально значущих характеристик свідомості та зразків поведінки, сприяє теоретичному й практичному засвоєнню нею вимог суспільства, формує її ціннісні орієнтації. Актуальність нашого дослідження зумовлена новими підходами до поняття «соціалізація», що уможливають здатність особистості адаптуватися до сучасних умов розвитку суспільства та реалізувати себе у цих умовах.

Аналіз актуальних досліджень виявив, що концептуальні засади сутності процесу соціалізації у різні часи були висвітлені з погляду об'єктного (А. Бандура, Е. Дюркгейм, Д. Дьюї, Е. Еріксон, Т. Парсонс, З. Фрейд та ін.) та суб'єктного (Г. Андрєєва, П. Бергер, У. Бронфенбреннер, Б. Год, У. Джемс, Ф. Знанецький, Т. Лукман, Д. Мід, О. Петровський та ін.) підходів до індивіда, який соціалізується. Вивчення наукового стану окресленої проблеми засвідчило, що сутність і зміст соціалізаційного процесу, його поняттєво-категоріальний апарат досліджували у межах різних соціально-психологічних і психолого-педагогічних концепцій науковці Л. Аза, Р. Арцішевський, І. Бех, В. Бочарова, Д. Кон, І. Мартинюк, А. Мудрик, Н. Соболева та ін.

Процес первинної соціалізації, через який здійснюється взаємодія між особистістю дитини та суспільством шляхом засвоєння нею елементів культури, соціальних норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності, сприяє формуванню соціально значущих рис особистості. Основні засади

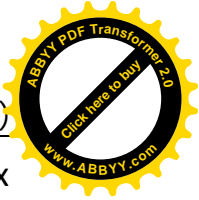


соціалізації дитини, етапи становлення її соціальної компетенції висвітлили у своїх дослідженнях І. Єрмаков, Г. Несен, Л. Сохань та ін.

Загально визнаними соціальними інститутами є система освіти й виховання, які вважаються основними в колі агентів соціалізації у процесі роботи з дітьми-сиротами, із дітьми з неповних родин, із педагогічно занедбаними дітьми, схильними до девіантної чи деліквентної поведінки (Л. Варяниця, Н. Дяченко, Г. Махмадамінова, М. Овчиннікова, Г. Чередник, К. Чертова та ін.). Проблеми соціалізації особистості в умовах інтернатних закладів освіти, її окремі аспекти прямо чи опосередковано досліджувалися як українськими науковцями (А. Аблятипов, Ю. Грицай, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Б. Мельниченко, В. Покась, Є. Постовойтов, В. Пушкар, А. Рацул, В. Слюсаренко та ін.), так і російськими (О. Бережна, І. Дикун, Н. Котосонова, Л. Кочкіна, О. Кравцов, Н. Криволапова, К. Лавринець, П. Обиух, Н. Орлова, В. Попов, Т. Семенова та ін.).

Мета статті – вивчити та проаналізувати ідеї щодо соціального розвитку особистості дитини з певними життєвими проблемами в умовах інтернатних закладів освіти відомого українського педагога, Героя Соціалістичної Праці, заслуженого вчителя України Михайла Костянтиновича Андрієвського (1922–1998 рр.), який упродовж 36 років працював директором Гадяцької середньої школи-інтернату імені Є. П. Кочергіна Полтавської обласної ради. М. Андрієвський за короткий час перетворив Гадяцьку школу-інтернат на зразковий навчальний заклад, який став провідним у Полтавській області з усіх питань навчально-виховної роботи, центром передового педагогічного досвіду не лише в Україні, а і за її межами [4, 41].

Найважливішим завданням загальноосвітньої школи-інтернату М. Андрієвський визначив виховання високоосвіченого, розвиненого, активного члена суспільства, соціалізацію особистості вихованця, забезпечення адаптації, самореалізації як в умовах школи-інтернату, так і в реаліях життєвого простору, підготовку до повноцінної самостійної життєдіяльності. У зв'язку з цим у дослідженні ми прагнутимемо вирішити **такі завдання**: визначити й охарактеризувати теоретичні основи ідей М. Андрієвського щодо соціалізації особистості в умовах загальноосвітніх закладів інтернатного типу; вивчити організаційно-педагогічні засоби реалізації його новаторського підходу до розв'язання означеної проблеми в Гадяцькій школі-інтернаті.

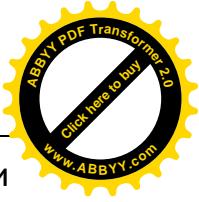
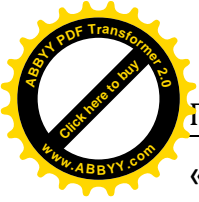


Виклад основного матеріалу. Соціалізація особистості в умовах інтернатних установ відбувається під впливом найрізноманітніших чинників, якими є специфічні особливості компенсаційного та реабілітаційного характеру спрямованості навчально-виховного процесу; деяка ізольованість вихованців у межах одного простору та обмеженість і регламентованість їх контактів; часткове або повне виключення впливу повноцінних родинних зв'язків; необхідність у раціональній організації побуту й усіх сторін життєдіяльності дитини.

Розглядаючи соціалізацію особистості вихованця інтернатної установи як системоутворювальну умову самоствердження дитини й саморегулювання нею соціального статусу, М. Андрієвський указував на визначальні психолого-педагогічні чинники соціалізаційного процесу: пріоритетність особистісного і соціально-психологічного спрямування виховного процесу; наукове, кадрове та методичне забезпечення навчально-виховного процесу у школі-інтернаті; наявність належного психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективах [6, 3].

Під поняттям соціалізації особистості педагог розумів формування сукупності рис свідомості й поведінки (знання, працьовитість, вихованість, культуру, фізичну підготовку тощо) у їх тісній єдності і взаємодії. Новаторський підхід М. Андрієвського до розв'язання проблем соціалізації особистості вихованців загальноосвітніх інтернатних закладів полягає у виборі різних видів трудової діяльності школярів (навчальної, дослідницької, продуктивної, суспільно корисної, самообслуговуючої тощо) як посиленої форми участі в суспільному житті, засобу пізнання дійсності, відносин дорослих, соціальних ролей та функцій. Продовжуючи, він відзначав, що «...саме у щоденній практичній роботі перевіряється і міцність знань, і переконання, і моральні якості учня» [2, 94].

Часткове або повне виключення із загальної системи формування особистості вихованця загальноосвітньої школи-інтернату фактору впливу повноцінної родини різко обмежує можливості засвоєння індивідом соціального досвіду самовизначення, самосвідомості й самореалізації. Проте цілеспрямована робота з усунення наслідків соціальної депривації, яка включає орієнтацію на трудову діяльність, створення уявлень про сімейні ролі, стимулювання рефлексії та самопізнання, здатна позитивно змінити диспозиції вихованців інтернатних установ. М. Андрієвський зауважував, що



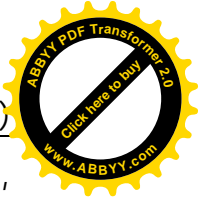
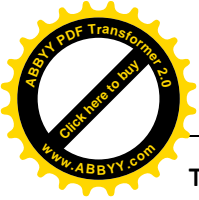
«непрості дитячі долі, які його оточували, хвилювали, турбували, змушували шукати шляхи для того, щоб школа-інтернат стала для всіх чотирьохсот дітей рідною, близькою, теплою, своєю домівкою...» [5, 143].

Із моменту прийняття до школи-інтернату, на початковому етапі соціалізації – етапі соціального навчання – вихованцями засвоювалися базові алгоритми соціальної взаємодії та поведінки, формувалася система соціальних установок і певний соціальний досвід. Дитина з перших днів перебування у школі-інтернаті залучалася до чітко організованої системи соціальних, трудових відносин у класному та загальношкільному колективах, до тимчасових чи постійних (у тому числі різновікових) бригад для виконання посильних навчальних чи дослідницьких завдань, щоденної самообслуговуючої праці, суспільно корисної трудової діяльності.

У середній школі більше уваги приділялося засвоєнню основних сутнісних аспектів життя соціуму – економічного, політичного, правового, виробничого й екологічного тощо. У трудовій діяльності збільшувалася самостійність та заохочувалася ініціатива учнів, проводилися навчальні екскурсії, активізовувалася дослідницька робота.

Робота зі старшокласниками вимагала переходу від адаптивних форм соціалізації до активного формування «Я-образу», усвідомлення життєвих перспектив, визначення свого покликання та проектування власного соціального майбутнього. У Гадяцькій школі-інтернаті застосовувалися методи учнівських проєктів, організовувалися неформальні молодіжні об'єднання, клуби, гуртки, факультативи для проведення заходів з навчальною і соціалізаційною метою.

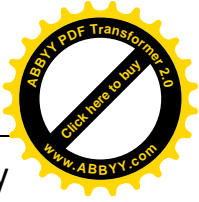
М. Андрієвський указував на те, що засвоєння основних навичок самообслуговування як одного з найважливіших механізмів життєвого становлення через трудове виховання є необхідною умовою формування соціально адаптованої особистості вихованця інтернатної установи, важливим засобом підготовки школярів до самостійної життєдіяльності завдяки їх соціально-побутовій, медико-фізіологічній, медико-психологічній й соціально-трудова адаптації у школі-інтернаті. У книзі «Прилучення до життя» М. Андрієвський відзначав: «В умовах школи-інтернату, де діти перебувають постійно, трудове виховання займає особливе місце в навчально-виховному процесі. Саме життя вимагає продуманої організації самообслуговування, участі дітей в упорядкуванні



території, роботі в підсобному господарстві тощо. Однак, крім цих ближніх, суто практичних цілей, нас не може не хвилювати дальня кінцева мета трудового виховання – прилучення сьогоднішніх школярів до самостійного життя» [2, 40–41].

М. Андрієвський наголошував на тому, що процесу соціалізації – розвитку особистості конкретними соціальними умовами життєдіяльності – повною мірою сприяло самообслуговування вихованців школи-інтернату. Адже виконання повсякденних справ із самообслуговування (особиста гігієна, прибирання шкільних приміщень, подвір'я і пришкільної території, догляд за зеленими насадженнями, городом, садком, розарієм, робота на шкільній тваринницькій фермі та у теплиці, у майстернях, на кухні) не лише формувало у школярів нові вміння і навички, давало певний досвід трудової діяльності, а й прищеплювала звичку самостійно працювати, ухвалювати рішення, долати труднощі; виховувало почуття відповідальності за доручену справу, турботу про колектив, бережливе ставлення до державного майна, повагу до людей праці, розширювало кругозір школярів [1, 15–16]. «Праця, – писав педагог, – основа життя, основа виховання. Вона не тільки джерело багатства, а й найкращий архітектор розуму, тіла і здоров'я людини. Але цю роль праця виконує лише тоді, коли вона осмислена, коли діти розуміють її суспільну необхідність і користь» [3, 39].

Процес соціалізації вихованців Гадяцької школи-інтернату через залучення до суспільно корисної праці здійснювався шляхом проведення навчально-виробничої практики та дослідницької роботи, організації постійних або тимчасових виробничих комплексних, спеціалізованих бригад і ланок учнів для виконання завдань дослідницької, суспільно корисної, самообслуговуючої трудової діяльності: благоустрій школи, праця на навчально-дослідних ділянках, гурткова робота; навчальні екскурсії на промислові підприємства м. Гадяча, у будівельні організації, райпобуткомбінат та нафтопромисли, робота на шкільній тваринницькій фермі, у теплиці, розаріумі, у шкільному садку; прибирання та озеленення міського парку Слави та могил воїнів, що загинули у Великій Вітчизняній війні; щосезонна робота у підшефних колгоспах Гадяцького району, озеленення вулиць міста тощо [2, 38]. Це сприяло соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості дитини, що в кінцевому підсумку повинно було впливати й на процес розвитку суспільства у цілому.



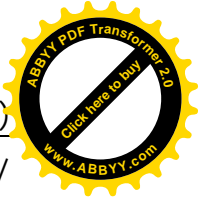
Концепція педагогічного забезпечення соціалізаційного процесу засобами трудового виховання, через трудову діяльність, розроблена М. Андрієвським, спрямована на досягнення мети – формування особистості вихованця інтернатного закладу, який повинен не лише асимілюватися в суспільство, а й прагнути до здійснення в ньому виконавчих, професійно-творчих функцій. Педагог зазначав: «...Учнівська праця цінна для нас не сама по собі. Адже саме в праці та через працю йде складний процес становлення особистості, у ній вирізняються моральні начала громадянина» [2, 42].

Висновки. Аналіз новаторських ідей М. Андрієвського щодо соціалізації вихованців загальноосвітніх інтернатних установ засобами трудового виховання засвідчив, що визначення виховної ролі праці в соціалізаційному процесі стало основоположним у стратегії навчально-виховного процесу, у повсякденному житті Гадяцької школи-інтернату. У своїх науково-педагогічних працях, статтях, доповідях, інтерв'ю, тезах виступів на науково-практичних конференціях педагог неодноразово вказував на потужний потенціал становлення людини як особистості, її духовного зростання, самовдосконалення, соціального розвитку, який закладений саме у трудовій діяльності.

Вивчення науково-практичного доробку М. Андрієвського, напрацювань усього педагогічного колективу Гадяцької школи-інтернату, яку називали «академією педагогічної практики», має теоретичне і практичне значення для сучасної школи й історико-педагогічної науки, сприяє розумінню ролі інтернатних закладів освіти в подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей та вирішенню найважливішого завдання, яке було й залишається актуальним і на сучасному етапі розвитку освітньо-виховної системи – соціалізації особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієвський М. К. Право на освіту / М. К. Андрієвський // Радянська школа. – 1977. – № 12. – С. 14–16.
2. Андрієвський М. К. Прилучення до життя / М. К. Андрієвський, В.В. Павелко. – К. : Політвидав України, 1979. – 102 с.
3. Володин О. Горение / О. Володин // Народное образование. – 1983. – № 10. – С. 39–42.
4. Історія Гадяцької школи-інтернату / [Беседа В. М., Галушка Н. А., Кущенко А. Л., Бесіда О. Г.]. – Гадяч : Вид-во «Гадяч», 2008. – 136 с.



5. Майорчик В. Путевка в жизнь : Народом призванные [Книга-интервью] / В. Майорчик. – Х. : Прапор, 1982. – 175 с.
6. Мартусь В. Академія педагогічної практики. З досвіду роботи Гадяцької школи-інтернату / В. Мартусь // Зоря Полтавщини. – 1966. – № 272. – С. 3.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Токуева. Соціалізація особистості в умовах загальноосвітніх інтернатних закладів України во второй половині ХХ століття (за матеріалами педагогічного насліддя М. Андриєвського).

В статті досліджені новаторські ідеї відомого українського педагога, Героя Соціалістического Труда, заслуженого учителя України, директора Гадяцької середньої школи-інтернату імені Е. П. Кочергіна Полтавського обласного совета М. Андриєвського (1922–1998 рр.) стосовно соціального розвитку особистості дитини з певними життєвими проблемами в умовах інтернатних закладів засвідченими трудовим вихованням.

Ключевые слова: загальноосвітній інтернат, соціалізація особистості, трудове виховання, суспільно корисна праця, самообслуговування.

SUMMARY

N. Tokueva. Socialization of personality in secondary boarding facilities of Ukraine in the second half of the twentieth century (according to the materials of the pedagogical heritage of M. Andriyevskiy).

The article is dedicated to the study of innovative ideas of the famous Ukrainian educator, the Hero of Socialist Labour, Honored Teacher of Ukraine, the headmaster of Gadyach secondary boarding school named after E. Kochergin of Poltava Regional Council M. Andriyevskiy (1922–1998) regarding the social development of personality of a child with specific problems of life in secondary boarding facilities by means of labour education.

Key words: boarding school, socialization of personality, labour education, socially useful work, independent living skills.

УДК 373.3.091.015.3:613

С. П. Цьома

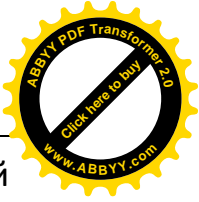
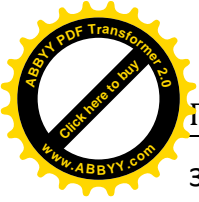
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

У збереженні і зміцненні здоров'я сьогодні велике значення має здоровий спосіб життя. Необхідним є розуміння складових здорового способу життя в сучасних соціальних умовах. Основні з них відображені в роботі. Викладено шляхи до здорового способу життя, їх вплив на організм на здоров'я людини

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, фактори здоров'я, фізичне здоров'я, психічне здоров'я, духовне здоров'я, соціальне здоров'я.

Постановка проблеми. В останні десятиліття проблема здоров'я людини постає як одна з найбільш актуальних. У зв'язку з екологічною й демографічною ситуацією стан здоров'я населення катастрофічно погіршується. Передбачалося, що прогрес медицини забезпечить



збереження здоров'я людини, утім, незважаючи на посилення позицій медицини, збільшення кількості медичних працівників, захворюваність і смертність зростають. Тому проблема формування, збереження, зміцнення і відновлення здоров'я дітей була, є і буде актуальною.

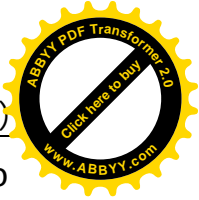
Увагу держави до цієї проблеми відображено в низці нормативних документів, а саме: Національна програма «Діти України», Закон України «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Міжнародний проект «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Як стратегічні визначаються завдання формування у дітей та молоді здорового способу життя, створення оптимальних умов для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку дітей, формування гармонійно розвиненої особистості, виховання громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності у всіх сферах виробництва, науки, освіти і культури.

Загальновідомо, що стан здоров'я людини на 50% залежить саме від її способу життя, формування якого інтенсивно відбувається в ранньому дитинстві. Збереження здоров'я молодого покоління – це інвестиції в майбутнє країни, що призводить до зменшення дефіциту трудових ресурсів [2, 31–32].

Аналіз актуальних досліджень. Питанню збереження і зміцнення здоров'я особистості шляхом формування здорового способу життя учнів у педагогіці приділяли увагу не лише в наш час. Так, актуальні педагогічні ідеї щодо формування здорового способу життя висвітлювали Ян Амос Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Йохан Генрік Песталоцці та інші видатні педагоги минулих століть. У своїх творах вони приділяли велику увагу комплексу заходів, спрямованих на зміцнення здоров'я дітей як фундаменту насамперед розумового розвитку [1].

У сучасних дослідженнях Л. Г. Водогрєєва, О. І. Воленка, В. П. Горашука, Н. Н. Десятниченко, О. Д. Дубогай, Д. А. Ізуткіна, С. В. Лапаєнко, З. І. Лісової, О. Г. Назарової, Є. К. Петровської, С. О. Свириденко, С. О. Юрочкіної та інших учених наведено різні визначення поняття «здоровий спосіб життя».

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «здоровий спосіб життя» молодших школярів, визначити й обґрунтувати критерії, які б забезпечували формування у дитини позитивного ставлення до ведення здорового способу життя.



Виклад основного матеріалу. За останні півстоліття суттєво посилювалися вимоги до здоров'я, змінився зміст самого поняття «здоров'я». На зміну однобічному, переважно соматичному, прийшов цілісний інтегрований підхід до його визначення. Почали розвиватися, особливо на Заході, інтегрована медицина і педагогіка. У зміст «здоров'я» були включені всі складові здоров'я людини (фізичне, психічне, соціальне, духовне). Людина розглядається як складна, відкрита (для зовнішніх впливів) біо-культурно-соціальна система, яка може функціонувати та існувати лише за наявності зовнішнього середовища.

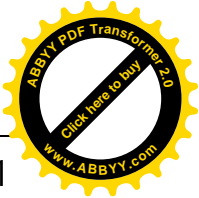
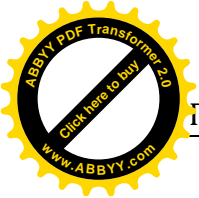
Згідно з визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, «здоров'я» – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а й повне фізичне, душевне та соціальне благополуччя [5, 7].

Пріоритетність проблеми здоров'язбережувального виховання та формування здорового способу життя дітей зумовлена різким погіршенням стану їх здоров'я.

Аналіз організаційних умов для формування здорового способу життя у молодших школярів засвідчив, що у початковій школі цими питаннями здебільшого займаються медична та психологічна служби, а педагогічний аспект має лише фрагментарний характер у вигляді:

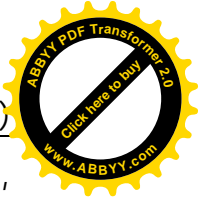
- введення деяких компонентів здорового способу життя в окремі навчальні предмети;
- запрошення фахівців для проведення бесід з означеної проблеми;
- дотримання гігієнічних норм та правил у процесі навчально-виховної діяльності [4].

Дослідженнями зарубіжних та вітчизняних учених доведено, що основи здоров'я закладаються в дитинстві, будь-яке відхилення у розвитку організму та хвороби позначаються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Зважаючи на це, одним із найголовніших завдань навчально-виховного процесу у школі стає збереження, розвиток і зміцнення здоров'я учнів. Воно залежить від різних факторів, кожен з яких має як позитивні так і негативні аспекти, що змінюють стан здоров'я людини. Так, загально визнаним є той факт, що здоров'я на 20% залежить від стану зовнішнього середовища, на 10% – від системи охорони здоров'я, на 20% – від біологічних факторів і на 50% – від способу життя [1].

**Залежність здоров'я людини від різних факторів**

№ з/п	Сфера основних факторів впливу на здоров'я	Корисні (позитивні)	Шкідливі (негативні)
1	Спосіб життя (50%)	Відсутність шкідливих звичок. Раціональне харчування. Фізична активність. Здоровий психологічний клімат у сім'ї та школі. Дбайливе ставлення до свого здоров'я	Шкідливі звички. Незбалансоване харчування. Гіподинамія. Стресові ситуації. Недостатній рівень медичного обслуговування.
2	Зовнішнє середовище (20%)	Мікросередовище	
		Відсутність шкідливих чинників у процесі навчання. Хороші матеріально-побутові умови. Постійне місце проживання.	Шкідливі умови в процесі навчання. Погані матеріально-побутові умови. Зміна постійного місця проживання
		Макросередовище	
		Сприятливі кліматичні і природні умови. Екологічно чисте середовище	Несприятливі кліматичні і природні умови. Забруднення навколишнього середовища
3	Біологічні фактори (20%)	Спадковість. Відсутність вікових, статевих та конституціональних особливостей, які спричиняють виникнення різних захворювань	Спадкова схильність до захворювань. Вікові, статеві і конституціональні особливості, що впливають на виникнення захворювань
4	Система охорони здоров'я (10%)	Високий рівень медичної допомоги	Низький рівень медичної допомоги

Таким чином, найбільш вагомим у збереженні здоров'я людини є здоровий спосіб життя. У філософському розумінні спосіб життя – це синтетична характеристика сукупності типових видів життєдіяльності людей (індивідів та соціальних утворень) у поєднанні з умовами життя суспільства. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності. Тобто поведінка, або стиль життя, є одним із найважливіших елементів способу життя у цілому, який не може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я різних груп населення.



На думку Є. К. Петровської, здоровий спосіб життя – це дотримання, звичайне виконання певних правил, які забезпечують гармонійний розвиток людини, високу працездатність, душевну рівновагу, здоров'я.

О. І. Воленко визначає сутність здорового способу життя як розв'язання проблеми вибору, потрібного для занять, закріплення корисних звичок і прийняття їх за норму.

Згідно з визначенням В. П. Горащука, здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою і передумовою розвитку інших аспектів способу життя.

О. Д. Дубогай і Л. М. Мовчанюк доповнюють поняття здорового способу життя важливою характеристикою: «...дотримання режиму праці, відпочинку, сну на основі вимог добового біоритму».

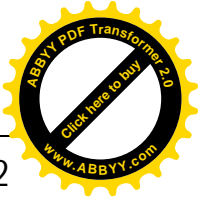
На думку вчених Д. А. Ізуткіна, З. І. Лісової, О. Г. Назарової, А. Д. Степанова, здоровий спосіб життя залежить не лише від об'єктивних, але й від суб'єктивних чинників: волі, характеру, цілеспрямованості та орієнтації особистості на зміцнення свого здоров'я і здоров'я інших людей.

Відомо, що за однакових об'єктивних соціальних і природних умов люди ведуть різний спосіб життя. Тому можна вважати, що здоровий спосіб життя безпосередньо пов'язаний з особистісно-специфічним втіленням людиною своїх соціальних, психологічних та фізичних можливостей [6].

На наш погляд, більш комплексне визначення здорового способу життя дає Н. Н. Десятниченко: «Здоровий спосіб життя – це система поведінки людини, яка включає фізичну культуру, культуру харчування, творчу активність, періодичну зміну найближчого оточення, повноцінне сімейне життя, високоморальне ставлення до оточуючих людей, суспільства, природи».

Таким чином, здоровий спосіб життя розглядається як форма життєдіяльності (соціальна, фізична, психічна) людини й умови її функціонування, а також як конкретний аспект життєдіяльності. Це дає підстави констатувати той факт, що на сьогодні склався великий інтерес до проблеми, яку потрібно розглядати як методологічний підхід до різноманітних наук і процесів, а не лише як розділ медицини.

Проаналізувавши наведені визначення, можна виділити відповідно до структури особистості чотири групи компонентів здоров'я.

**Компоненти здоров'я відповідно до структури особистості**

Структура особистості	Компоненти здоров'я
Спрямованість особистості (переконання, світогляд, ідеали, інтереси, бажання)	Духовне здоров'я
Досвід (звички, знання, уміння, навички)	Соціальне здоров'я
Психічні процеси (воля, почуття, сприймання, мислення, відчуття, емоції, пам'ять)	Психічне здоров'я
Біопсихічні властивості (темперамент, статеві, вікові, патологічні і генетично обумовлені властивості)	Фізичне здоров'я

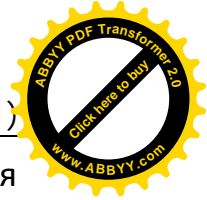
Таким чином, слід зазначити, що чим раніше сформується у школярів позитивне ставлення до здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їх свідомості. Щоб людина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати в неї систему пріоритетів, які дають певні переваги. Наприклад, у розвинених країнах світу потреба батьків дбати про здоров'я своїх дітей пояснюється, передусім, небажанням витратити в подальшому великі гроші на їх лікування, вносити значну страхову плату в разі низьких показників їх здоров'я, а також знизити шанси своїх дітей у конкурентній боротьбі з їх однолітками. Існує ще один істотний мотив – культ здоров'я з дитинства або так звана «мода» на здоров'я [2, 35].

Розглянувши особливості мотивації до ведення здорового способу життя, можна виділити:

- негативну мотивацію, коли мотивує не наявність, а відсутність чого-небудь, що призводить до відчуття дискомфорту;
- позитивну мотивацію – підвищення рівня знань, культури, формальним критерієм є освітній рівень людини.

У зв'язку з цим ми дійшли висновку про те, що проблема збереження здоров'я молодого покоління потребує виховання свідомого ставлення до нього, насамперед, дітей та їх батьків, і має бути однією з пріоритетних [6].

Висновки. Отже, формування здорового способу життя є складним процесом, який ґрунтується як на загальних освітніх принципах, так і на психологічному підкріпленні поведінки, що, у свою чергу, сприяє збереженню здоров'я і допомагає поширенню здорового способу життя в більш широкі сфери життєдіяльності.



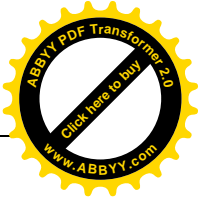
Здоровий спосіб життя може бути сформований за умов дотримання певних принципів, які відбивають соціальні і психофізіологічні сторони життєдіяльності людей.

Найбільш загальними факторами здорового способу життя є такі способи повсякденної життєдіяльності, які зміцнюють адаптивні можливості організму та сприяють повноцінному виконанню людиною своїх соціальних функцій. Отже, здоровий спосіб життя молодших школярів може бути сформований за рахунок визначення змісту, сформованості позитивної мотивації до здорового способу життя та виконанні певних практичних дій, до яких ми відносимо: рухову активність, раціональне харчування, достатню тривалість нічного сну, особисту гігієну, загартування, що органічно введені у режим дня, який будується на основі природних біоритмів і враховує також індивідуальні біологічні ритми дітей 6–10 років.

Дослідження цього питання не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з погляду розробки та обґрунтування концепції здоров'язбережувального виховання молодших школярів у сучасній загальноосвітній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврильчук А. Здоровий спосіб життя, його принципи і складові / А. Гаврильчук // Основи безпеки життя. – 2001. – № 5. – С. 5–6
2. Кондратюк С. М. Інтегрований підхід до формування у молодших школярів здорового способу життя: здоров'язбережувальне виховання / Кондратюк С. М. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 168 с.
3. Куценко Г. И. Книга о здоровом образе жизни / Г. И. Куценко, Ю. В. Новиков. – СПб. : Логос, 2005. – 122 с.
4. Неділько В. П. Здоров'я дітей, які готуються до навчання в школі / В. П. Неділько, Т. М. Камінська, С. А. Руденко // Современная педиатрия. – 2007. – № 2 (15). – С. 66–68
5. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя: навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська, О. О. Єжова. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 188 с.
6. Сорокина В. М. Формирование отношения к здоровому образу жизни / В. М. Сорокина, Д. Ю. Сорокин // Современные проблемы науки и воспитания. – 2009. – № 5. – С. 39–42
7. Формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків: за проектом «Діалог» : навч.-метод. посіб. / [О. В. Вінда, О. П. Коструб, І. М. Самсонова та ін.]. – К. : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді. Укр. ін.-т соц. дослідж., 2003. – 284 с.



РЕЗЮМЕ

С. П. Цёма. Понятие «здоровый образ жизни» как педагогический феномен.

В сохранении и укреплении здоровья в настоящее время большое значение имеет здоровый образ жизни. Необходимым является понимание составляющих здорового образа жизни в современных социальных условиях. Основные из них нашли отражение в работе. Изложены пути к здоровому образу жизни, их влияние на организм и здоровье человека.

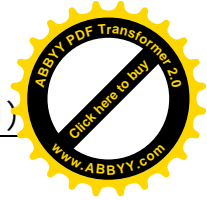
Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, физическое здоровье, психическое здоровье, духовное здоровье, социальное здоровье.*

SUMMARY

S. Tsyoma. Concept «healthy way of life» as pedagogical phenomenon.

In a maintenance and strengthening of health presently a large value is taken to the healthy way of life. Necessary is understanding of constituents of healthy way of life in modern social conditions. Basic of them found reflection in the work. Ways to the healthy life-style, their influence on the organism of the person are expounded.

Key words: *health, healthy way of life, factors of health, physical health, psychical health, spiritual health, social health.*



РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 374.7

Н. Г. Зайцева

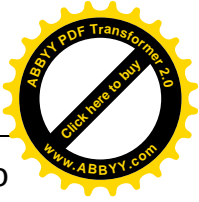
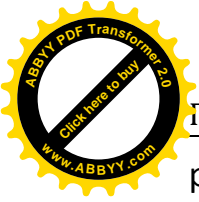
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка

МЕТА І ПРИНЦИПИ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ США (КІНЕЦЬ ХХ–ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті проаналізовано дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, які займалися вивченням питань двомовного навчання в середній освіті США. На основі досліджень науковців було виокремлено найважливіші складові мети двомовного навчання та його основні принципи.

Ключові слова: *двомовне навчання, мета двомовного навчання в середній освіті США, принципи двомовного навчання, мовний розвиток, культурний розвиток.*

Постановка проблеми. У багатьох країнах світу для учнів, які належать до національних меншин, у навчальних програмах часто не передбачено збереження та розвитку їх мовного і культурного досвіду. Нерідко спостерігаються випадки дискримінації і неповаги до цінностей мов і культур представників національних меншин. Одним із шляхів розв'язання цієї болючої проблеми є запровадження двомовного навчання, що означає вивчення шкільних предметів шляхом використання двох різних мов як засобів навчання, практику комбінованого навчання дітей їх рідною (L1) і нерідною (L2) мовами [8, 1]. Для багатьох країн світу це не нова форма навчання, тому завдяки вивченню їх позитивного досвіду, зокрема правильному визначенню його мети і принципів, можна уникнути багатьох проблем, які стосуються збереження мовно-культурних цінностей національних меншин у процесі навчання у школі. Двомовне навчання задовольняє інтереси багатьох сторін. Так, представники національних меншин, маючи в запасі тільки рідну мову, обмежені у спілкуванні з іншими спільнотами, адже національні мови зазвичай не належать до широковживаних мов. Для мовної більшості у багатонаціональній країні важливим є не допустити ізоляції національних меншин, мова яких відрізняється від мови більшості, розвивати культурний діалог і співробітництво завдяки їх опануванню державної, або офіційної, мови у країні. Тому двомовне навчання є запорукою злагоди і порозуміння в сучасних багатонаціональних державах, однією з яких є Україна. Тому



розв'язання педагогічних проблем, пов'язаних із розвитком двомовного навчання в Україні, є актуальним і своєчасним.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням різних аспектів двомовного навчання, зокрема визначенням його мети та принципів займалися багато зарубіжних і вітчизняних фахівців, а саме: Т. Андерсон та М. Бойєр, К. Бейкер, Дж. Бланко, М. Бьорнс, О. Гарсія, Дж. Каммінс, С. Крашен, Л. Малаж, Б. Перес, М. Поплін, К. Ролстад та Дж. Мак-Свон, Т. Скутнаб-Кангас, Ф. Фіцпатрік, Дж. Фішман, В. Фтенакіс, Дж. Хамерс, Р. Хорн, Т. Бондарчук, О. Літвінов та інші.

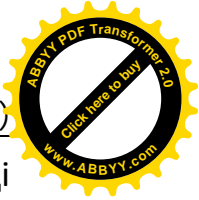
Мета статті – визначити на підставі аналізу праць фахівців сфер двомовного навчання найважливіші складові мети та найголовніші принципи функціонування двомовного навчання у США.

Виклад основного матеріалу. Сполучені Штати Америки – багатомовна і багатокультурна держава, на її території проживає чи не найбільша кількість представників різних національностей у світі. За свідченнями науковців, протягом історичного розвитку країни тут функціонувало близько 336 мов [8]. Ця країна має значний досвід двомовного навчання, який в історії мав злети і падіння, здобутки і недолики.

Дослідники, вивчели питання двомовності, наголошують на тому, що ефективність двомовного навчання залежить від його мети і покладених в основу принципів. Відомо, що співвідношення витрачених зусиль і ресурсів (трудових, фінансових тощо) та одержаного результату визначає ефективність двомовного навчання. На основі досліджень учених, які займалися проблемою двомовного навчання, ми можемо виділити фактори (складові мети та принципи), які впливають на його ефективність.

Вітчизняний дослідник О. Літвінов визначив загальні *складові мети двомовного навчання*:

- побудову суспільства, компетентного в мовному відношенні;
- формування полікультурної грамотності вчителів та учнів;
- усунення перешкод на шляху учнів до повного опанування ними другої мови (L2);
- розширення середовища застосування двомовних програм, залучення до них учнів із різним рівнем володіння другої мови (L2);
- посилення уваги суспільства до економічних і політичних переваг двомовного навчання [11, 5].



Національна асоціація двомовного навчання США у 2005 році визначила такі *складові мети ефективного двомовного навчання*, як:

- 1) сприяння вивченню учнями другої мови (L2);
- 2) заохочення до успіхів у навчанні;
- 3) сприяння акультурації іммігрантів у новому суспільстві;
- 4) збереження лінгвістичної і культурної спадщини національних меншин;
- 5) заохочення учнів, які належать до мовної більшості, вивчати мову меншості;
- 6) розвиток ресурсів національної мови;
- 7) будь-які комбінації вище зазначеного [2, 1].

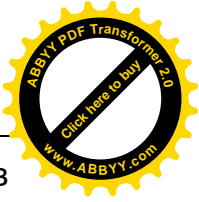
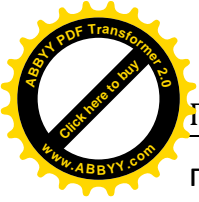
Так, можемо констатувати, що *найважливішими компонентами мети двомовного навчання* є: вивчення двох мов учнями, сприяння як акультурації іммігрантів у новому суспільстві, так і збереженню їх культурних цінностей і мови.

В «Енциклопедії нового світу» («New World Encyclopedia», 2008) визначено такі *складові мети ефективного двомовного навчання*:

- 1) збереження учнями, які належать до національних меншин, власної національно-культурної ідентичності;
- 2) опанування нової культури та мови учнями, які вивчають другу мову (L2);
- 3) глибше пізнання учнями системи рідної мови (L1), формування здатності нею послуговуватися, що допомагає у вивченні ними другої мови (L2);
- 4) підвищення рівня успішності учнів, які належать до національних меншин, завдяки навчанню в початковій школі рідною учням мовою;
- 5) формування почуття власної гідності учнів, які належать до національних меншин, у процесі навчання двома мовами [8, 2].

Дж. Хамерс (J. Hamers) вважає, що головною метою двомовного навчання є «мультикультурний синтез», тобто не тільки учні з національних меншин, але й учні, які належать до більшості, мають брати участь у двомовному навчанні, вивчати, крім рідної (L1), ще й другу (нерідну) мову (L2) [5, 350].

Отже, до визначення *складових мети двомовного навчання* можемо додавати: опанування нової мови і культури учнями, які належать до національних меншин, збереження їх національно-культурної ідентичності,



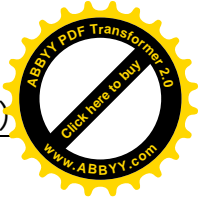
підвищення рівня успішності етнічної меншості завдяки навчанню в початковій школі рідною учням мовою, вивчення учнями, які належать до мовної більшості, крім рідної (L1), ще й другої (нерідної) (L2) мови.

Проте науковці не завжди однастайні у визначенні складових мети двомовного навчання. Зокрема Дж. Бланко (G. Blanco) з цього приводу у своїй праці зазначає, що консенсус між експертами у галузі двомовного навчання полягає в тому, що його початкові цілі відносяться до царини пізнавального та емоційного розвитку, а потім уже до лінгвістичних і культурних реалій [7]. Отже, першочерговою *метою двомовного навчання* є не просто навчання дітей будь-якої другої мови (L2), а потреба навчити їх засвоювати поняття, знання та навички через використання рідної мови (L1) і використовувати цю інформацію, вивчаючи другу мову (L2).

Т. Андерсон і М. Бойєр (T. Anderson and M. Boyer), колеги Дж. Бланко, наголошують на тому, що двомовне навчання – це новий шлях реалізації повноцінного навчання для неангломовної дитини в умовах багатонаціональної держави, якою є США. Двомовне навчання потребує переосмислення всього навчального плану задля використання найоптимальніших засобів навчання дітей, формування їх готовності до вивчення різних предметів, розвитку національної самобутності і потенціалу для зростання [7, 2].

Ці та деякі інші авторитетні фахівці двомовного навчання у США, вважають, що в основі двомовних програм має лежати і бути початковою метою пізнавальний та емоційний розвиток учня. Дж. Бланко та його колеги зауважують, що дуже часто педагоги вважають найважливішим досягнення лінгвістичної мети, а саме навчити другої (нерідної) мови (L2), але важливим також є інтеграція дитини у процес навчання. Іншим вагомим чинником, як зазначає Дж.Бланко та його однодумці, нерідко є мета збереження власної культури та мови учнів (L1) під час вивчення ними другої мови (L2). Якщо увага зосереджується на лінгвістичній і культурній складових двомовного навчання, то часто виникають суперечки і плутанина. Прихильники такого підходу вважають, що, хоча занурення у загальний навчальний процес й акультурація національних меншин важливі, вони не мають бути основною метою двомовних програм [7, 3].

Отже, виходячи із вищезазначеного, можемо зробити *висновок про те*, що всі дослідники підкреслюють важливість таких *складових мети ефективного двомовного навчання, як:*



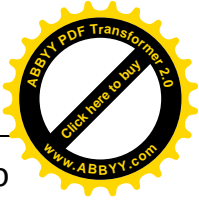
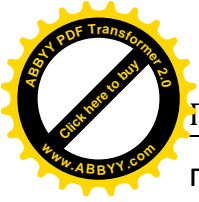
- 1) *пізнавальний розвиток учнів;*
- 2) *емоційний розвиток учнів;*
- 3) *підвищення рівня лінгвістичного розвитку учнів шляхом формування здатності послуговуватися двома мовами (L1 та L2) – як мовою національної меншини, так і мовою більшості;*
- 4) *взаємне культурне збагачення учнів різного етнічного походження.*

Потрібно зазначити, що головна мета двомовного навчання у США не завжди була чітко зорієнтованою. Вона змінювалася залежно від політичної ситуації у країні. Нерідко спостерігалися прискорення і затримки у розвитку двомовного навчання у США. Прискорення були пов'язані з рухами активістів (національних меншин, освітніх діячів, політичних діячів та ін.), які виступали за розвиток двомовного навчання в Сполучених Штатах Америки. У цей період *головною метою* двомовного навчання було не тільки засвоєння другої мови (L2) і культури учнями, які належали до національних меншин, а й *збереження їх власних мов (L1) і культур*. У період же затримки розвитку двомовного навчання у США, коли опозиціонери двомовного навчання (політичні та освітні діячі, батьки англомовних учнів та ін.) виступали проти запровадження його в освітніх закладах країни, *найважливішою метою* було якомога швидше *асимілювати представників національних меншин з мовною і культурною більшістю*.

Нині спеціалісти визнають необхідність широкого запровадження двомовного навчання у США. Щоб процес двомовного навчання був ефективним, потрібно дотримуватися певних важливих *принципів*.

Спираючись на дослідження американських учених, зокрема Мері С. Поплін (Mary S. Poplin), можна констатувати, що сучасні погляди на розвиток двомовного навчання базуються на вивченні досвіду природного засвоєння другої мови (L2) у межах освітньої теорії конструктивізму. На основі вивчення закономірностей природного розвитку у двомовних осіб навичок у L2 з'явилася дидактика двомовного навчання. Її автори: Дж. Каммінс (J. Cummins), С. Крашен (S. Krashen), Т. Скутнаб-Кангас (T. Skutnabb-Kangas) одноставні у тому, що розвиток другої мови (L2) має багато схожих рис із розвитком першої (L1) [9, 59].

Послідовники теорії конструктивізму спостерігали, у який спосіб діти у природному середовищі засвоюють і розвивають певні поняття. Вони

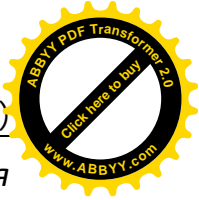
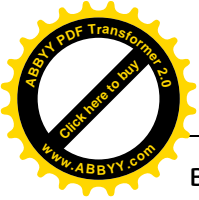


прийшли до висновку про те, що учні не просто засвоюють інформацію ззовні, вони швидше конструюють нові значення, сполучаючи новий і старий досвід у контексті широкої соціальної взаємодії. Тому вчителі-мовники на заняттях мають створювати умови, де учні могли б експериментувати [9, 59]. Тому як перший основний принцип вивчення другої мови було виділено *використання навичок, набутих під час вивчення першої (рідної) мови (L1)*, які слугували основою для засвоєння другої (L2).

Перші спроби класифікації моделей двомовного навчання зробив у 70-х роках ХХ ст. відомий американський дослідник Дж. Фішман (J. Fishman). У його класифікації основоположними були три *принципи: інтенсивність вивчення мов, їх соціальний статус та цілі вивчення*. Однак його підхід не дозволяв зробити компактної класифікації моделей двомовного навчання, тому що кожний із критеріїв об'єднував багато різних типів двомовного навчання [10, 216-217].

У зарубіжній літературі можна зустріти численні спроби узагальнити світовий досвід двомовного навчання і створити різні типології існуючих двомовних програм. Широко відомими стали класифікації В. Фтенакіса (W. Ftenakis) і Т. Скутнаб-Кангас, які виділяли перехідну форму білінгвального навчання («transitional bilingual education»). Вони вважали, що перехідна форма сприяла підготовці дітей з етнічних меншин до систематичного навчання мовою етнічної більшості. Згідно з Р. Хорном (Raymond A. Horn), це «одна з найбільш поширених форм двомовного навчання для вихідців з національних меншин у США», бо *перехідна програма* допускала дотримання принципу *використання рідної мови на початковому етапі навчання* [12].

В основі сучасної класифікації двомовного навчання, зокрема у США, лежать принципи, запропоновані канадським педагогом і дослідником Дж. Каммінсом у 1984 році, який проводив ґрунтовні дослідження двомовного навчання в університеті Торонто (Канада). В основі розвитку мовленнєвих навичок дітей у другій мові він уважав *зв'язок між рідною мовою та другою*. На думку Дж. Каммінса, досягнення високого рівня мовної компетентності у рідній мові (L1) забезпечить академічний і лінгвістичний успіх у вивченні другої мови (L2). Це означає, що навички, набуті під час вивчення першої мови (L1), мають стати основою для засвоєння другої мови (L2) [3]. Ще одним важливим моментом для



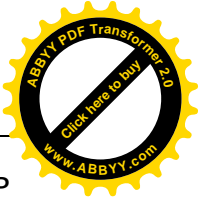
вивчення другої мови (L2) Дж. Каммінс уважав *принцип досягнення максимального рівня засвоєння контекстуальних мовних навичок*, які набуваються у процесі щоденного міжособистісного спілкування. Він пояснив, що повсякденні розмовні навички швидко засвоюються, на відміну від позбавлених контексту абстрактних мовних навичок, які є застосовуваними під час навчання у класі [4, 38]. На принципах, які вивів Дж. Каммінс, і нині розвиваються різні форми двомовного навчання.

Американський дослідник С. Крашен (90-ті роки ХХ ст.), професор Університету Південної Каліфорнії, розробив загальну теорію оволодіння другою мовою, відому як *«модель контролю» («monitor model»)*. Основним принципом цієї теорії була потреба у *розрізненні власне здобутків людини*, які були підсвідомим процесом і досягалися в автентичній комунікативній ситуації, і *здобутків у процесі навчання*, які були свідомим процесом пізнання мови. С. Крашен випробував свою теорію на практиці і створив *«модель природного підходу» («natural approach model»)* і *«модель поступового виходу» («gradual exit model»)*, які ґрунтувалися на важливому, на його думку, принципі двомовного навчання – концепції *«прийнятного входу»*. Іншими словами, *навчання мови має бути посиленням для учнів, відповідати їх рівню володіння мовою, застосовувані методи повинні бути адекватними і науково обґрунтованими* [6].

Розглядаючи класифікацію форм двомовного навчання відомого британського дослідника двомовної освіти Коліна Бейкера (С. Baker), можемо зробити висновок про те, що одним із найважливіших і найбільш прогресивних принципів двомовного навчання, з точки зору К. Бейкера, є принцип розвитку *багатомовності і культурного багатоманіття* [1, 215].

Американський дослідник польського походження Л. Малаж (L. Malacz) вважає важливими такі принципи двомовного навчання:

- учні мають брати активну участь у засвоєнні другої мови (L2); вони можуть складати власні правила засвоєння другої мови (L2);
- мова засвоюється від загального до конкретного; потрібно звертати більшу увагу на значення, а не на форму;
- засвоєння і розвиток мови є довготривалим процесом; індивідуальний підхід є найбільш результативним;
- учень володіє інтуїтивним знанням мови;

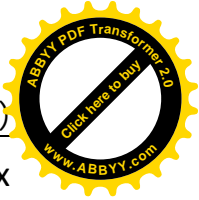
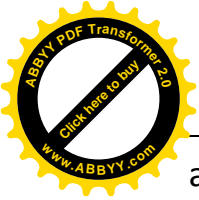


- здатність користуватися мовою часто виникає раніше, ніж здатність вербалізувати її, тому умови вивчення мови мають узгоджуватися з власним способом засвоєння мови учнем;
- не потрібно намагатися визначити послідовність вивчення мови; учень засвоює певні правила, спостерігаючи за подіями, які відбуваються навколо;
- мова – це не набір певних навичок, які можна виокремити і яких можна навчити відособлено; рівень знання мови учня залежить від його пізнавальних здібностей;
- мова засвоюється продуктивно, якщо навколишнє середовище, у якому знаходиться учень, є комфортним, атмосфера невимушеною;
- мова засвоюється краще в умовах мовної і культурної різноманітності й активної взаємодії з навколишнім середовищем, бо мова засвоюється через активне, наповнене змістом її застосування [7, 2].

Отже, з розглянутого вище можна визначити такі *найголовніші принципи* двомовного навчання: використання індивідуального підходу під час вивчення другої мови (L2), створення сприятливого навколишнього середовища, активна участь учнів у процесі засвоєння другої мови (L2).

Здатність послуговуватися однією чи кількома мовами – це якість особистості, яку непросто сформулювати, але досить легко втратити, тому її слід постійно підтримувати на належному рівні у кожній із мов окремо. Важливими *принципами* ефективності двомовного навчання є:

- вивчення другої мови (L2) має будуватися на освітньому й особистому досвіді учнів, з яким вони приходять до школи. Під час вивчення другої мови (L2) учні мають використовувати свій попередній досвід в усному і писемному мовленні, щоб розвивати знання другої мови (L2) і сприяти розвитку грамотності. Учні приходять до школи, маючи власну культурну ідентичність, знання і досвід, які слід заохочувати та зберігати, а не ігнорувати під час навчального процесу;
- спілкування, навчання, постановка запитань та пізнання нового – це ті речі, які можна робити під час вивчення мови. Щоб досягти високого рівня мовної компетентності, необхідно кілька років. Рівень розвитку усного володіння мовою в учнів, які вивчають другу мову (L2), може відрізнятись. Тому всі вчителі, а не тільки спеціалісти двомовного навчання, мають урахувати навчальні потреби учнів, які навчаються двома мовами, й



адаптувати свої навчальні плани до рівня володіння мовами учнями та їх індивідуальних особливостей щодо засвоєння навчального матеріалу. Проте адаптувати навчальний план до різного рівня володіння мовами учнів не означає, що потрібно зовсім спростити його;

– за умови, що учні, які вивчають другу мову (L2), однаково встигають у навчанні зі своїми однолітками – носіями мови (L1), пізнавальне та академічне зростання цих учнів буде тривати доти, поки буде розвиватися рівень компетенції у другій мові (L2). Тематичні одиниці, де мова об'єднана з академічним змістом у єдине ціле, є ефективними для одночасного розвитку мови, предметних знань і розумових навичок учнів. Тематичні одиниці допомагають залучати учнів до реального інтерактивного застосування мови через різноманіття ситуацій, підходів і різних видів текстів;

– використання наочності для взаємозв'язку графічної і лінгвістичної реалізації змісту сприяє кращому засвоєнню предметних знань молодшими школярами;

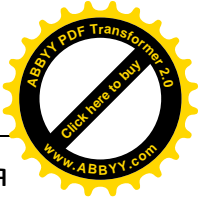
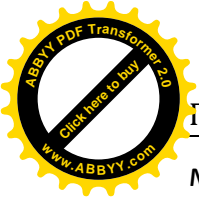
– шкільні успіхи учнів, які вивчають другу мову (L2), покращуються, їх зростання значно прискорюється, коли школи активно заохочують батьків до участі у навчальному процесі [7, 4].

Отже, важливими *принципами* двомовного навчання, про які не йшлося раніше, можна назвати: вивчення другої мови, спираючись на освітній й особистий досвід учнів, використання допомоги батьків у навчальному процесі.

Український дослідник О. Літвінов, аналізуючи двомовну освіту у США на середній ланці, виділив такі педагогічні *принципи* двомовного навчання:

- необхідність використання раніше набутого мовного досвіду учнів;
- одночасне вивчення рідної (L1) й англійської (L2) мов;
- наступність двомовних і мономовних програм, за якими навчатимуться учні після закінчення терміну дії двомовних програм;
- інтегрування двомовних програм у шкільну програму;
- індивідуальна робота зі школярами, які не володіють англійською мовою (L2), викладання рідної мови (L1) невеликим групам учнів [11, 5].

Підсумовуючи вищевикладене, *найважливіші принципи* двомовного навчання можна поділити на такі групи: 1) *лінгвістичні* (вивчення мови, спираючись на освітній та особистий досвід учнів, зв'язок між рідною



мовою (L1) та другою (L2), використання навичок, набутих під час вивчення першої (рідної) мови (L1), для засвоєння другої мови (L2), урахування наявного рівня компетенції в учнів у другій мові (L2), намагання досягти максимального рівня засвоєння контекстуальних мовних навичок, прагнення до розвитку багатомовності, чіткого окреслення цілей вивчення мов); 2) *дидактичні* (використання індивідуального підходу під час вивчення другої мови (L2) учнями, використання доступних учням методів навчання мови, взяття учнями активної участі у засвоєнні другої мови (L2), ефективна організація навчання для легкого засвоєння мови), 3) *соціальні* (створення сприятливого навколишнього середовища для засвоєння другої мови (L2), використання допомоги батьків у навчальному процесі їх дітей), 4) *культурні* (прагнення до розвитку культурного багатоманіття тощо).

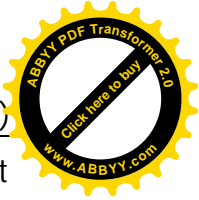
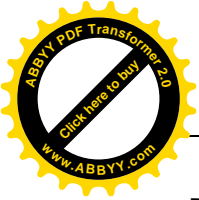
Висновки. *Найважливішими складовими мети ефективного двомовного навчання є: підвищення когнітивного, емоційного, лінгвістичного рівнів розвитку учнів, культурне взаємозбагачення учнів різного етнічного походження.*

Найголовнішими принципами ефективного двомовного навчання можна назвати: використання індивідуального підходу під час вивчення другої мови (L2), взяття учнями активної участі у засвоєнні другої мови (L2), ефективна організація навчання для легкого засвоєння мови; зв'язок між рідною мовою (L1) та другою (L2), намагання досягти максимального рівня засвоєння контекстуальних мовних навичок, прагнення до чіткого окреслення цілей вивчення мов.

На основі вищезазначених складових мети та принципів і нині двомовне навчання активно та успішно розвивається у різних країнах світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters. / C. Baker. – [4th ed.]. – Clevedon (England., 2006. – 492 p.
2. Bilingual Education Definition, Goals, Rationale, Programs and Empirical Findings. Guidelines and Resources for the Oregon Department of Education. 2007. – Режим доступа: <http://www.docstoc.com/docs/5487803/Appendix-E-Bilingual-Education-Definition-Goals-Rationale-Programs-and>.
3. Bilingual Education – Need for Bilingual Education, Benefits of Bilingualism and Theoretical Foundations of Bilingual Education. – Режим доступа: <http://education.stateuniversity.com/pages/1788/Bilingual-Education.html>.
4. Cummins J. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire / J. Cummins. – Clevedon, Eng., and Buffalo, NY : Multilingual Matters, 2000. – 309 p.
5. Hamers Josiane F. Blanc, Michel. Bilinguality and bilingualism / Hamers Josiane F. – Cambridge : University Press, 2000. – 468 p.



6. Krashen Stephen D. *Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education* / Krashen Stephen D. – Portsmouth, NH : Heinemann, 1999. – 110 p.
7. Malarz L. *Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students* / Malarz L. – Режим доступу:
http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx
8. New World Encyclopedia. – Режим доступу:
http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Bilingual_education
9. Poplin M. S. *Making our Whole-Language Bilingual Classrooms also Liberatory* / M. S. Poplin // *The Power of Two Languages*. – N. W. : Macmillan/McGraw-Hill School Publishing Company, 1999. – Pp 58–67.
10. Бондарчук Т. Моделі білінгвальної освіти у теорії та досвіді діяльності сучасної школи / Т. Бондарчук // *Вісник Львів. Ун-ту*. – 2007. – Вип. 22. – С. 212–219.
11. Літвінов О. Двомовна освіта в школах США / О. Літвінов // *Директор школи*. 2011. – № 12. – С. 3–7.
12. <http://ua-referat.com/> Полікультурна освіта_діалог_культур_і_білінгвальне_навчання.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Зайцева. Цель и принципы двуязычного обучения в среднем образовании США (конец XX–XXI век).

В статье проанализированы исследования зарубежных и отечественных ученых, которые занимались изучением вопросов двуязычного обучения в среднем образовании США. На основе исследований ученых были выделены самые важные составляющие цели двуязычного обучения и его основные принципы.

Ключевые слова: двуязычное обучение, цель двуязычного обучения в среднем образовании США, принципы двуязычного обучения, языковое развитие, культурное развитие.

SUMMARY

N. Zaitseva. The goal and principles of bilingual learning in secondary education of the USA (the end of the 20th–21st century).

The article deals with the analysis of foreign and domestic scientists' researches what have studied the issues of bilingual learning. On the basis of the scientists' researches the most important components of the bilingual learning goal and its basic principles were selected.

Key words: bilingual learning, the goal of bilingual learning in secondary education of the USA, principles of bilingual learning, language development, cultural development.

УДК 374.7

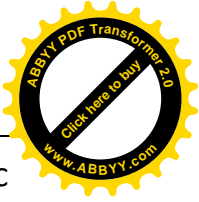
Н. В. Мукан, М. Б. Бусько

Національний університет «Львівська політехніка»

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ІМІГРАНТІВ У КАНАДІ

У статті здійснено аналіз дистанційного навчання дорослих іммігрантів у Канаді. Розглянуто роль, значення і види дистанційного навчання, а також програми, що пропонуються дорослим іммігрантам через дистанційну форму навчання.

Ключові слова: Канада, дистанційне навчання, дорослі іммігранти, навчання дорослих іммігрантів.



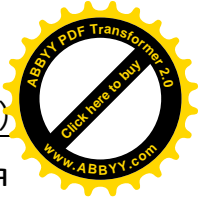
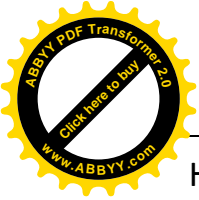
Постановка проблеми. Зважаючи на значний технологічний прогрес та вимоги ринку праці, на початку XXI століття Канада ставить свої вимоги до підготовки фахівців, що передбачає високий рівень освіченості та постійне вдосконалення знань за допомогою продовження навчання на неперервній основі. Саме дистанційне навчання стало відповіддю на потребу в освіті та одним з тих засобів, які допомагають в її отриманні. Завдяки доступності й зручності дистанційне навчання стає дедалі популярнішим серед дорослого населення Канади. Актуальним такий вид навчання є й для іммігрантів Канади, оскільки саме вони становлять значну частку того дорослого населення країни, яке потребує освоєння нових знань, підвищення кваліфікації, адаптації до життєдіяльності у країні подальшого проживання.

Аналіз актуальних досліджень. Питанню дистанційного навчання дорослих присвятили свої праці багато науковців Канади, серед яких М. Аллі, С. Карлінер, Б. Кхан, Д. Муррей та ін. Також особливості дистанційного навчання також досліджували такі вітчизняні науковці, як В. Биков, В. Жулкевська, М. Карпенко, С. Кудрявцева, П. Стефаненко, В. Тихомиров, Б. Шуневич та ін. Однак особливості організації дистанційного навчання дорослих іммігрантів Канади ще не досліджувалися.

Мета статті – проаналізувати особливості дистанційного навчання дорослих іммігрантів у Канаді, розглянути програми, які пропонуються іммігрантам через дистанційне навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі дистанційне навчання стало невід'ємною частиною навчання іммігрантів, оскільки вони не завжди мають належний рівень знань та навичок, що відповідають вимогам ринку праці Канади. Водночас після прибуття до країни на постійне місце проживання перед ними постають не менш серйозні проблеми, а саме адаптація до умов життєдіяльності у новій країні, пошук житла й роботи, матеріальне забезпечення родини та навчального закладу для дитини. Очевидно, що часу на відвідування занять недостатньо, або не залишається взагалі. Тому у цьому разі дистанційна форма навчання є оптимальною.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, погляди науковців на проблему формулювання поняття «дистанційне навчання» різняться, що сприяло появі багатьох його визначень. Проте під дефініцією «дистанційне навчання» розуміють таку форму навчання, яка забезпечується за межами традиційного навчального середовища.



Науковець С. Карлінер (S. Carliner) визначає дистанційне навчання як таке, що забезпечується за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [2]. Дослідник Б. Кан (B. Khan) розуміє його як форму навчання, що ґрунтується на використанні інноваційних підходів до навчання на відстані за допомогою Інтернет-мережі [3]. Ще одне визначення цього терміна подав дослідник М. Аллі (M. Ally): «форма навчання, яка передбачає використання Інтернету для доступу до навчальних матеріалів, взаємодії з навчальною програмою, наставником та іншими учнями, отримання підтримки під час процесу навчання, освоєння знань та їх розуміння» [1, 5].

У процесі дослідження виявлено такі переваги дистанційного навчання:

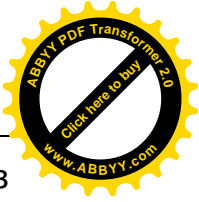
- доступність навчання незалежно від географічного розташування;
- гнучкість, що дає можливість опанувати знання у зручній час і розпочати навчання у будь-який час, не чекаючи початку семестру;
- фінансова доступність навчального курсу, що передбачає забезпечення необхідними матеріалами, а також не вимагає відриву від основної роботи;
- адаптивність програм до потреб та інтересів учнів [2].

Зауважимо, що для іммігрантів дистанційна освіта має додаткові вигоди, оскільки таке навчання можна розпочати ще до імміграції у Канаду і, не витрачаючи зайвого часу, після прибуття у країну можна відразу починати пошук роботи, маючи диплом канадського зразка. Крім того, дистанційна освіта доступна для іммігрантів будь-якого віку.

Проте, беручи до уваги всі переваги дистанційного навчання, іммігранти повинні розуміти, що вся відповідальність за навчання покладається на них і необхідна впевненість у можливості організації навчального розкладу й навчального плану для досягнення визначеної мети. Саме тому більшістю навчальних програм передбачено складання тесту для визначення готовності індивіда до дистанційного навчання. Тест базується на запитаннях про особисті якості претендентів, навички користування комп'ютером, відповідність апаратного та програмного забезпечення вимогам програми тощо.

Дистанційне навчання, як правило, пропонується у двох формах:

- через кореспонденційний курс (англ. correspondence course) – самостійне навчання під керівництвом викладача на основі використання друкованих матеріалів, відео- та аудіоматеріалів;



– через онлайн-курс (англ. online course) – спільне навчання з можливістю взаємодіяти з іншими студентами та наставником за допомогою Інтернет-мережі.

Необхідно зазначити, що форми дистанційного навчання можуть дещо відрізнятися у різних установах та провінціях. Так, в університеті Раерсон (англ. Ryerson University), який знаходиться у м. Торонто (провінція Онтаріо), пропонуються 4 форми дистанційного навчання: через Інтернет, поєднання навчання у класі та через Інтернет, поєднання відео конференцій та навчання через Інтернет, а також навчання за допомогою друкованого матеріалу, який включає навчальний матеріал, настанови щодо виконання завдань та розклад, що допоможе краще організувати навчання. У більшості форм навчання спілкування з наставником можливе лише через електронну пошту або телефон. Водночас університет Карлетону (англ. Carleton University), крім традиційних форм дистанційного навчання, пропонує для жителів провінції Онтаріо навчання через місцеве кабельне телебачення.

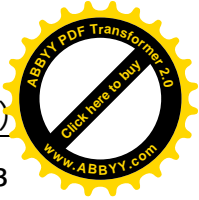
Певну відмінність у формах дистанційного навчання можна спостерігати також у провінції Манітоба, яка пропонує для своїх мешканців можливість навчання у навчальній мережі «Англійська мова в режимі онлайн» (англ. English Online) і використовує такі форми вивчення англійської мови, як:

– самостійне навчання (англ. – Self-Directed Learning), де підготовані завдання відповідають рівню «Критерії оцінювання знання мови у Канаді» (англ. – Canadian Language Benchmark) і виконуються на Інтернет-сайті, їх мета полягає у сприянні визначенню та покращанню рівня володіння мовою;

– навчання під керівництвом наставника (англ. Person-Led Learning), необхідний матеріал передається за допомогою Інтернету, а вчитель надає допомогу під час його освоєння;

– навчальна і технічна підтримка (англ. Learning and Technical Support), яка забезпечує засоби для встановлення зв'язку між учителем та учнями, даючи можливість останнім консультуватися щодо виконання завдань, а вчителям отримати технічну підтримку щодо засобів навчання;

– навчання в режимі онлайн (англ. Online Platform), що дає учням можливість здійснювати моніторинг власного прогресу, а вчителям – оцінити розвиток умінь і навичок, успішність учнів [9].



Обираючи дистанційну форму навчання, іммігранти стикаються з вибором – навчатися індивідуально, отримавши необхідні матеріали і консультуючись з запропонованим репетитором за необхідності, але за власним графіком або навчатися у групі, де навчання буде відбуватися у визначений час і у присутності вчителя.

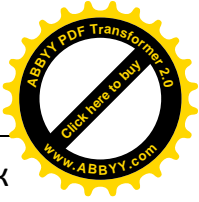
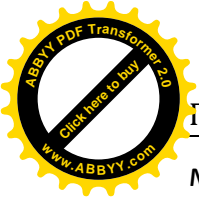
Дистанційне навчання поділяється на синхронне (англ. – synchronous) та асинхронне (англ. asynchronous). Синхронним називається такий навчальний процес, в якому всі учасники є присутніми одночасно, воно нагадує традиційні методи навчання у класі, хоча учасники цього процесу знаходяться на відстані. Організація такої форми навчання вимагає узгодження розкладу проведення занять [4]. Прикладами синхронного навчання можуть бути аудіо-, та відеоконференції, навчання в режимі онлайн, по телефону тощо. Необхідно зазначити, що особливого значення синхронне навчання набуває для іммігрантів під час вивчення іноземної мови, коли потрібні консультації та настанови, а також постає проблема забезпечення практики розмовної мови. І хоча воно не може замінити повноцінного навчання, проте значно полегшує процес розвитку навичок володіння іноземною мовою.

Дослідження довели, що взаємодія учнів та вчителя під час синхронного навчання має такі переваги як налагодження зв'язку між ними, що, у свою чергу, зменшує відчуття ізолюваності учнів, а також розвиває відчуття належності до колективу через відображення фізичної моделі класу.

На відміну від синхронного навчання, яке вимагає, щоб учитель чи учні були в режимі онлайн під час навчання, асинхронне навчання не вимагає їх присутності в Інтернет-мережі чи спілкування під час навчання, хоча надає їм можливість взаємодіяти за потреби. Зауважимо, що під час асинхронного навчання вчитель чи наставник не завжди потрібні і воно здійснюється за допомогою поштового зв'язку, електронної пошти, попередньо записаних аудіо- та відеоуроків тощо.

Проте, обираючи навчання за допомогою Інтернет-технологій, потрібно пам'ятати, що одні програми можуть бути розраховані для самостійного опанування необхідних знань учнями, а інші ж створені як навчальні засоби для вчителя з метою надання допомоги учням, полегшення та вдосконалення процесу навчання.

Важливе значення також має дистанційне навчання для дорослих іммігрантів, які живуть у віддалених від великих міст регіонах та у сільській



місцевості, де немає доступу до традиційних форм навчання, таких, як відвідування курсів у традиційному форматі. У цьому випадку таке навчання є єдиним способом освоїти необхідні знання або отримати освіту, не вносячи значних змін у своє життя, як, наприклад, переїзд в інше місто, провінцію чи територію.

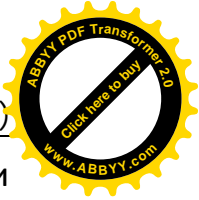
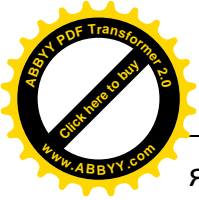
Дистанційне навчання пропонує величезний вибір програм, зокрема: ознайомлення новоприбулих іммігрантів зі способом життя у Канаді (відвідування лікаря, раціональне харчування, правила поведінки у надзвичайних ситуаціях, функціонування грошової системи, навчання грамотності та вивчення англійської й французької мов, пошук роботи, базові навички для працівників різних професій, професійна етика та ін.) [8].

Однією із найбільш поширених програм, що пропонуються через дистанційну форму навчання є програми, які допомагають дорослим іммігрантам набути або вдосконалити навички грамотності та різні її аспекти, такі, як арифметична грамотність, комп'ютерна грамотність, фінансова грамотність тощо. Через популярність таких програм майже в кожній провінції й території Канади створені спеціальні мережі та організації, що пропонують навчальні програми за допомогою Інтернет-технологій.

Наприклад у провінції Онтаріо за розвиток дистанційного навчання грамотності відповідає організація «Суспільна грамотність провінції Онтаріо» (англ. Community Literacy of Ontario), яка, крім навчання за допомогою Інтернет-технологій, часто пропонує такі ефективні методи навчання як інтерактивні семінари (англ. online workshops), як синхронні, так і асинхронні, а також є посередником у створенні дискусійних груп у режимі онлайн.

Необхідно зазначити, що дистанційна освіта є дуже важливою у навчанні на робочому місці. Ця форма навчання є зручною як для працедавців, так і для працівників, оскільки технології, які використовуються у навчанні за допомогою Інтернет-технологій є дуже близькими до тих, які використовуються на робочому місці, що сприяє поєднанню роботи і навчання, не розділяючи їх як два окремі аспекти життєдіяльності іммігрантів.

«Працедавці виділяють такі основні причини вибору дистанційної освіти: своєчасність, рентабельність, підвищений контроль навчання. Також працедавці можуть об'єднати індивідуальне навчання з потребами організації і забезпечити для підлеглих освоєння знань, розвиток навичок,



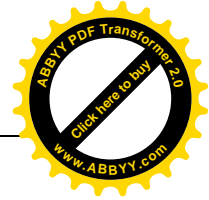
яких вони потребують та коли вони потребують. У свою чергу працівники не зобов'язані освоювати повний курс, вони можуть обрати тільки ті навчальні модулі, які відповідають їхнім потребам на даний час» [5, 9]. Проте для більшої ефективності дистанційного навчання на робочому місці працедавцям потрібно оплатити навчання для своїх працівників повністю або принаймні частково, надати необхідне обладнання і програмне забезпечення, виділити час, потрібний для навчання, а також підібрати навчальну програму, яка сприятиме особистому і професійному розвитку та кращому виконанню роботи.

Процес організації дистанційного навчання на робочому місці складається з 4 етапів:

- етап планування, який охоплює формування групи, оцінювання технічних потреб та можливостей організації й учнів, проектування моделі дистанційного навчання;
- етап побудови, який охоплює структурування і програмування методу дистанційного навчання, включаючи засоби забезпечення, зміст і надання необхідних послуг;
- етап інтеграції, на якому метод дистанційного навчання обговорюється з організацією, використовується й оцінюється;
- етап удосконалення, на якому модель дистанційного навчання оцінюється і вдосконалюється [5, 25].

Значною є роль дистанційного навчання для дорослих іммігрантів у вивченні мов. І хоча в Канаді пропонується багато форм навчання, які відповідають потребам різних груп іммігрантів, ця форма навчання має багато переваг порівняно з іншими і користується значною популярністю серед дорослого населення Канади.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, провівши дослідження проблеми організації дистанційного навчання іммігрантів у Канаді, зробимо висновки про те, що завдяки таким перевагам, як навчання у зручний час та в обраному місці, формування навчального розкладу, що відповідає особистим потребам, інтересам та можливостям, дистанційне навчання стало для іммігрантів альтернативою традиційного навчання у більшості випадків. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень цієї проблеми вважаємо вивчення альтернативних форм та методів навчання, які пропонуються дорослим іммігрантам у Канаді.



ЛІТЕРАТУРА

1. Ally M. Foundations of educational theory for online learning. Theory and practice of online learning / M. Ally. – Athabasca University, 2004. – Pp. 3–31.
2. Carliner S. Overview of online learning / S. Carliner. – Human Resource Development Press, – 1999. – 113p.
3. Khan B. Web-based instruction: What is it and why is it? B. Khan. – Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1997. – Pp. 5–18.
4. Lever-Duffy J. Teaching and Learning with Technology / Lever-Duffy J., McDonald J.B. – Pearson International Edition, 2007. – 486 p.
5. Murray D. E-Learning for the workplace: Creating Canada's Lifelong Learners / D. Murray. – The Conferebce Board of Canada, 2001. – 45 p.
6. The ESL Computer Book: The Internet using Microsoft Explorer. – Halifax Immigrant Learning Centre, March 2007. – 60 p.
7. <http://www.athabascau.ca>.
8. <http://www.thewclc.ca/edge>.
9. <http://www.youenglishonline.ca>.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Мукан, М. Б. Бусько. Дистанционное обучение взрослых иммигрантов в Канаде.

В статье совершён анализ дистанционного обучения взрослых иммигрантов в Канаде. Рассмотрены роль, значение и виды дистанционного обучения, а также программы, которые предлагаются взрослым иммигрантам через дистанционную форму обучения.

Ключевые слова: Канада, дистанционное обучение, взрослые иммигранты, обучение взрослых иммигрантов.

SUMMARY

N. Mukan, M. Busko. Distance learning of adult immigrants in Canada.

The article is devoted to the analysis of distance learning of adult immigrants in Canada. Not only the role, importance and different kinds of distance learning, but also programmes that are offered to immigrants through distance learning are considered in the article.

Key words: Canada, distance learning, adult immigrants, adult immigrant learning.

УДК 371.315.6:51

Н. В. Нікольська

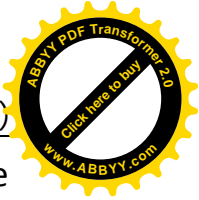
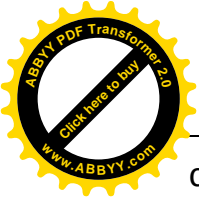
Кам'янець-Подільський аграрно-технічний університет

ДВОМОВНІСТЬ У СУСПІЛЬНОМУ ЖИТТІ ТА ОСВІТІ ШКОЛЯРІВ УЕЛЬСУ

У статті здійснено аналіз причин виникнення двомовного навчання на території Уельсу, особливостей розвитку цього педагогічного явища та опис основних типів двомовних шкіл. Особливу увагу приділено дослідженню ролі двомовності в соціумі Уельсу.

Ключові слова: двомовне навчання, перша мова, друга мова, роль двомовності у соціумі, Уельс, валлійсько мовні школи.

Постановка проблеми. Мова посідає значне місце у шкалі цінностей культурної особистості. Почуття вірності рідній мові, тривоги за її майбутнє

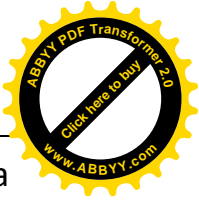


сьогодні особливо турбує громадян багатьох країн Європи та світу, які не належать до так званих основних націй та народностей у країнах, де вони проживають. Такі обставини викликають потребу у європейців шукати ефективні шляхи збереження рідної мови. Формування двомовності у процесі навчання у школі у багатьох країнах, зокрема в Уельсі, є досить вдалим виходом зі складної мовної ситуації. В умовах Уельсу це – англійська і валлійська, різні мови за звучанням і походженням, але однаково цінні для населення, яке тут проживає [6].

Державною мовою в Уельсі (однієї із чотирьох частин Великої Британії) є британський варіант англійської мови. Саме цією мовою більшість населення країни володіє як рідною. Британська англійська є засобом навчання у численних початкових та загальноосвітніх школах системи державної освіти. Нині, незважаючи на значні відмінності між валлійською та англійською (за походженням валлійська належить до групи кельтських мов, тоді як англійська – до романо-германських), кожен п'ятий громадянин Уельсу здатний послуговуватися мовою давних кельтів.

Однак лінгвісти та культурологи за результатами аналізу більше ніж сторічних спостережень повідомляють про поступовий занепад валлійської мови. Як відомо, причинами розквіту чи занепаду мов у суспільстві виступають різні чинники. Крім суспільних труднощів, як-от: війни, міграції населення, негативно впливають й інші причини, за яких відбувається змішування мов, зокрема шлюби між представниками різних народів і культур. Сучасні технології спілкування і зв'язку сприяють посиленому домінуванню окремих «великих» мов, як, наприклад, англійської, яка набула статусу «*lingva franca*», або засобу міжнародного спілкування. Можливості застосування «малих» мов при цьому значно зменшуються. Усі ці чинники впливають на життя населення та мовну ситуацію у всьому світі у цілому і Уельсі зокрема [9].

За останні сорок років статистично зафіксовано значне зростання кількості школярів Уельсу, які навчаються двома мовами, однією з яких є валлійська. Поширення двомовної освіти у ХХ ст. на території Уельсу оцінюють як «тиху» революцію. Результат такої ситуації – поступове відродження валлійської мови. Нині нею залюбки користуються жителі як у побуті, так і на робочих місцях: в агентствах, установах, на підприємствах. Отже, убачаємо парадоксальність ситуації та необхідність дослідити її



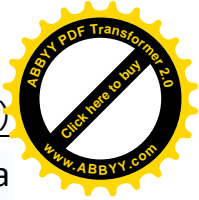
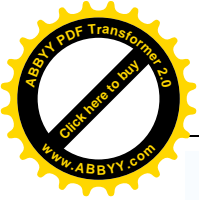
детальніше, адже мова водночас занепадає й відроджується, й обидва факти статистично зафіксовані [1].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз педагогічної літератури, а саме досліджень К. Бейкера (С. Baker), В. Джонса (W. Jones), Д. Саєра (D. Saer), Ф. Сміта (F. Smith), свідчить про те, що двомовна освіта знаходиться у центрі уваги багатьох науковців. Фахівці вважають, що цей вид шкільництва є особливо успішним саме в Уельсі, що зумовлює необхідність його подальшого вивчення і всебічного аналізу для визначення шляхів використання позитивного досвіду для реформування середньої школи в Україні.

Мета статті – проаналізувати причини виникнення двомовного навчання на території Уельсу, простежити історію розвитку цього педагогічного явища та дослідити основні типи двомовних шкіл; розглянути роль двомовності в сучасному соціумі Уельсу.

Виклад основного матеріалу. Щоб краще зрозуміти особливості сучасного життя в Уельсі та менталітет жителів цієї країни, нагадаємо, що Уельс ніколи не був суверенною державою в теперішніх кордонах. На думку істориків, нормандське вторгнення IX-X ст. та потреба об'єднати зусилля в боротьбі проти спільного ворога сприяло консолідації нації, створенню єдиного державного об'єднання, а також використанню єдиної мови. Навіть спроби Вільгельма Завойовника приєднати Уельс до підкореної ним Англії не призвели до успіху. Однією із причин поразки була абсолютно незрозуміла для загарбників мова місцевого населення. Лише у 1282 р. Едуарду I хитрістю вдалося приєднати Уельс до Англії. Відтоді всі спадкоємці англійського престолу традиційно мають цей титул [10]. Волелюбний характер країни проявляється й у наші дні. У 1997 р. утворено Національну асамблею Уельсу, що має право вносити зміни до законів, які приймає парламент Великобританії. У 2006 р. ухвалено другий Закон про управління Уельсом, за яким розширено повноваження Національної асамблеї [5].

Одна істотна деталь відрізняє сучасних валлійців від інших жителів Британії: їх давня мова кельтів не лише збереглася, але й сьогодні є «живою», вживаною в повсякденному житті. У деяких віддалених селах на півночі Уельсу представники старшого покоління послуговуються винятково валлійською. Спробуємо пояснити таку мовну ситуацію за допомогою невеликого екскурсу в історію розвитку валлійської мови.



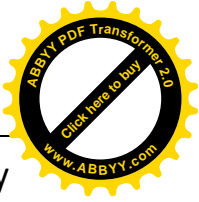
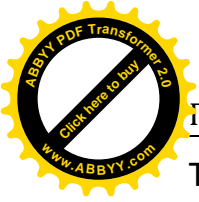
Під час Промислової революції (остання третина XVIII ст. – середина XIX ст.) унаслідок міграції працездатного населення кількість жителів, які спілкувалися валлійською, скоротилася з 80% до 50%. Але особливо стрімко втрата валлійської мови населенням Уельсу відбулася у другій половині XX ст. Як зазначає дослідник проблем багатомовності у країнах Європи Вітольд Туласієвич, ще в шістдесяті роки двадцятого століття кількість населення, яке не володіло англійською, була досить суттєвою [4, 87–100].

За статистичними даними перепису населення Уельсу у 1991 р. валлійською користувалися 508 тис. 98 осіб, що становить 18,7% усього населення графства. Ці особи є двомовними, які можуть використовувати у спілкуванні дві мови. Однак офіційного статусу надано тільки валлійській мові (в межах кордонів Уельсу).

Міжнародні конвенції про захист національних меншин викладені в деклараціях Організації Об'єднаних Націй та в документах Ради з безпеки та співробітництва в Європі. Так, у Копенгагенському документі від 29 червня 1990 року за кожною особою, яка належить до національної меншини, визнають право вивчати мову своєї меншини, а навчальні заклади (державні та приватні) мають право і повинні такі умови створювати у місцевостях, де такі особи складають значну частину населення та відповідно до можливостей у межах освітніх систем [7]. З останньої декади XX ст. валлійська мова широко використовується як засіб навчання предметів (повністю чи частково) на різних рівнях у закладах освіти Уельсу.

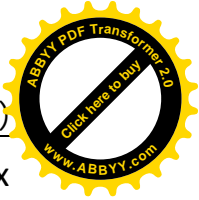
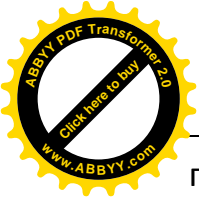
Багато валлійськомовних районів, таких, як Гвінед на північному заході та Дайфед на південному заході – це сільські малозаселені місцевості. На цих територіях загальну середню освіту нерідко здобувають валлійською. Як правило, п'ятирічні діти, які приходять до школи, протягом перших двох років у межах Державної Навчальної програми *Key Stage 1* не вивчають англійську мову, її опанування вони розпочинають у сім років. Ця мова є другим основним предметом у Національній програмі, що діє в Уельсі.

Валлієць за походженням, знаний у Європі педагог Дж. Е. Джонс вважає, що досвід Уельсу у збереженні національної мови має свої особливості. Він відзначає, що за роки після прийняття документа, відомого під назвою Акт про Валлійську проміжну освіту (1889), валлійська мова тривалий час мала досить низький статус, педагоги розглядали її як безперспективну, а тому необов'язкову для навчання в закладах освіти.



Так, у 1927 р. Міністерство освіти Великої Британії оприлюднило звіт на тему «Валлійська мова в освіті та житті». Його було підготовлено на основі масштабного опитування учнів та вчителів середніх шкіл Уельсу. За результатами було зроблено такі висновки: у жодній зі шкіл валлійською тоді не послуговувалися щоденно, учні та вчителі не вбачали потреби у використанні валлійської як засобу навчання, бракувало підручників і посібників. У результаті не було видано жодного сертифіката про опанування курсу з історії чи географії валлійською. На той час вчителі, учні та їх батьки були одностайними у думці про безперспективність навчання на території Уельсу інших мов, крім англійської. Вони вважали, що тільки вивчення англійської відкриває можливості для професійного зростання, покращує перспективи працевлаштування. Ці чинники негативно впливали на поширення валлійської мови в суспільстві та використання її як засобу навчання. Сьогодні неможливо чітко встановити причину і початок змін в освіті Уельсу стосовно використання валлійської мови. Але з часом ця мова значно зміцнила свої позиції як у суспільному житті, так і в освіті. Згодом використання валлійської як засобу опанування інших предметів стало досить поширеним явищем. Можна здогадуватися, що цьому передувало піднесення рівня національної свідомості валлійців, а також позитивний приклад шкільництва валлійською. Адже у 1939 р. в Уельсі була відкрита перша початкова двомовна школа, де навчання відбувалося валлійською та англійською за чітким розкладом. Як зазначав Д. Едвардс, «мови у тій школі процвітали і з часом школа стала взірцем для багатьох інших» [1, 10–12]. Наслідуючи цей приклад, за підтримки місцевої влади, в багатьох районах Уельсу у 50–60 роки ХХ ст. були відкриті двомовні школи для учнів 5–11 років із валлійськомовних сімей. Діти залюбки навчалися рідною мовою, а тому результати опанування змісту предметів були досить високими.

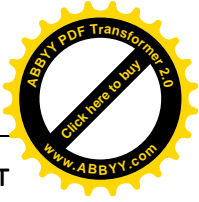
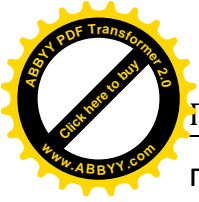
Сьогодні в деяких початкових школах центрального Уельсу майже всі предмети викладають валлійською мовою. У цих районах понад 70% населення користуються валлійською у приватному житті. Керівництво таких навчальних закладів уважає, що дітям необхідно здобувати освіту мовою корінного населення, адже в них є достатньо можливостей вивчати англійську через засоби масової інформації та з інших джерел (включаючи зразки англо-американської культури, що домінує серед підлітків). Нині в таких школах навчаються діти, батьки яких вважають себе валлійцями,



проте від 5% до 30% учнів у класах – це діти з англomовних сімей. У деяких регіонах, переважно у сільських місцевостях, часто навчаються діти із сімей мігрантів, тому рідко можна знайти клас, у якому б усі розмовляли лише валлійською, але її обов'язково вивчають хоча б 30 хвилин на день. Звичайно, таке навчання не надто сприяє збільшенню чисельності дітей, що вільно розмовляють валлійською, але вони можуть підтримати бесіду, хоча коло тем для обговорення і не буде надто широким [1, 14–15].

В освіті сучасного Уельсу діє довгострокова програма, спрямована на порівняння рівня ефективності навчання від використання у навчальному процесі валлійської та англійської мов. Вона полягає у всебічному вивченні ситуації, аналізі перспектив розвитку різних аспектів навчального процесу з використанням двох мов. Результати таких досліджень будуть відображені у рішеннях про доцільність створення нових чи вдосконалення існуючих програм для вищої та середньої освіти. Деякі фахівці (Дж. Е. Джонс, К. Бейкер) вважають такий підхід доцільним, але нарікають на повільність процесу відродження валлійської мови та культури і наполягають на необхідності його прискорення [1]. Потрібно зазначити, що сучасне промислове виробництво зосереджено в основному на півдні Уельсу, у містах Кардіфф, Суонсі, Ньюпорт, і прилеглих територіях. Порівняно індустріалізованим також є північний схід Уельсу (район Рексхема), а центр і північний захід залишаються аграрними [5]. Цей момент для нас є важливим, адже аграрні райони були й залишаються валлійськомовними, а промислові центри вже стали англomовними. Тому на північному заході і у центрі валлійськомовне шкільництво розвивається більш успішно.

У сучасній освіті Уельсу є багато підходів до реалізації двомовної освіти. Їх різноманітність, на думку дослідника двомовного навчання К. Бейкера, унеможлиблює проведення простої типології. Зокрема складність полягає у постійній «зміні рівноваги» між першою мовою валлійською та першою мовою англійською. Тобто в межах однієї школи у перший рік дітей набирають з наміром навчати їх валлійською мовою, а наступного року учнів навчають англійською. У результаті кількість дітей, що навчаються валлійською в одній школі, постійно змінюється. Така особливість шкільництва залежить від багатьох впливових чинників, а саме: наявності педагогів, їх мовної майстерності, політики місцевої влади, уподобань керівництва навчального закладу. Тому валлійськомовну школу



передусім відвідують учні, для яких першою мовою є валлійська. Але тут також навчаються діти, для яких валлійська є другою чи третьою мовою. Заняття проводяться переважно валлійською, але нерідко вчителі вдаються до двомовної практики навчання. За потреби вони проводять бесіди англійською з окремими учнями. К. Бейкер пропонує виділяти такі типи шкіл в Уельсі:

1. Початкові школи, де валлійська мова – єдиний засіб навчання різних предметів.

2. Початкові школи, де дітей навчають двох мов, комбінуючи застосування мов як засобів навчання змісту предметів.

3. Початкові школи, де валлійську вивчають як другу мову, обмежуючись вивченням її як системи, і не застосовують як засіб навчання.

4. Середні школи, де валлійську вивчають лише як першу чи другу мови, обмежуючись вивченням її як системи, без використання як засобу навчання.

5. Середні школи, де валлійську не вивчають узагалі [3, 15–16].

Проте дослідник відзначає, що така типологія є надто спрощеною, бо не враховує існуючі відмінності між середніми освітніми закладами Уельсу. Найбільшу кількість різновидів двомовних шкіл можна зустріти у графстві Гвінед, розміщеному на північному заході. Там налічується 6 основних моделей (див. таб. 1). Вибір застосовуваних моделей залежить від:

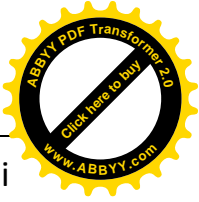
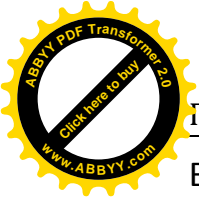
- потреб населення, яке проживає на території, його етнічного складу, включаючи дітей із сімей мігрантів;
- можливостей шкіл, наявності вчителів, спроможних викладати навчальні дисципліни двома мовами;
- рівня володіння англійською та валлійською мовами учнів, що відвідують школу;
- існування можливостей переходу з навчання однією мовою до іншої за бажання учнів та їх сімей або комбінувати мови у процесі навчання, відсутність примусовості.

1 модель	2 модель	3 модель
Школи до 600 учнів, у сільськогосподарських районах для дітей з валлійськомовних, та англомовних сімей	Школи, в яких більше ніж 600 дітей у сільськогосподарських районах, де проживають валлійськомовні і змішані	Школи, в яких більше ніж 600 дітей в етнічно змішаних районах з підприємствами індустрії.

<p>Усі викладачі двомовні</p> <p>Диверсифіковане навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 70% змісту програми опановують валлійською термінологію – двома мовами; - 30% змісту програми валлійською; - 20% змісту англійською; - 50% змісту одночасно двома мовами. <p>Відомості про навчання дітей іммігрантів відсутні.</p>	<p>(двомовні) сім'ї</p> <p>Здебільшого всі викладачі двомовні</p> <p>Диверсифіковане навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 70% змісту програми валлійською, решта – англійською; - 50% змісту програми валлійською і 50% – англійською; - 30% змісту програми валлійською; 70% – англійською <p>Діти іммігрантів навчаються тільки англійською, але можуть відвідувати уроки валлійської для ознайомлення.</p>	<p>Не всі вчителі можуть викладати двома мовами</p> <ul style="list-style-type: none"> - до 14 років 20%–30% змісту предметів викладають валлійською, 70%–80% англійською; - деякі предмети вивчають тільки валлійською. - після 14 років англійська і з часом увесь навчальний процес стає англомовним. <p>Відомості про особливості навчання дітей іммігрантів відсутні.</p>
<p>4 модель</p> <p>Школи до 600 учнів у сільськогосподарських районах, населення здебільшого валлійськомовне.</p> <p>За сприятливих умов 70% змісту предметів вивчають валлійською; достатня кількість валлійськомовних учителів.</p> <p>Англомовних дітей два роки навчають валлійської, щоб продовжити далі навчання змісту предметів валлійською.</p> <p>Діти іммігрантів навчаються тільки англійською, але можуть відвідувати уроки валлійської для ознайомлення</p>	<p>5 модель</p> <p>Школи, в яких до 600 учнів в етнічно змішаних районах з підприємствами індустрії та сільського господарства, де валлійськомовні сім'ї в меншості.</p> <p>Двомовних учителів не вистачає.</p> <p>70% змісту предметів викладають валлійською, для іншомовних дітей можливе поступове запровадження валлійської (від 0% до 30%, потім збільшують до 50% тощо).</p> <p>Діти іммігрантів навчаються разом з усіма іншими. За потреби можлива суто англомовна освіта</p>	<p>6 модель</p> <p>Великі школи (понад 1000 дітей) в англомовних індустріально розвинених районах, кількість суто валлійськомовних дітей мала.</p> <p>Мова навчання – валлійська, але можливий перехід (за потреби) на англійську мову викладу матеріалу.</p> <p>Діти іммігрантів навчаються тільки англійською, але можуть відвідувати уроки валлійської для ознайомлення</p>

Систематизовано автором на основі джерела 1.

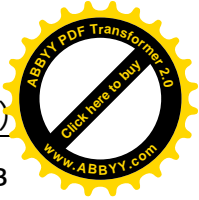
Зауважимо, що запровадження навчання валлійської мови мало слабку матеріальну підтримку з боку офіційних органів освіти, зокрема не було забезпечення навчальними матеріалами. Тому були враховані висновки Дж. Е. Джонса та К. Бейкера щодо двомовної освіти Уельсу. У дослідженні К. Бейкер зазначає, що до 60-х років ХХ ст. в Уельсі білінгвізм підтримували органи місцевої влади Уельсу [3, 67–77]. Про це писали



В. Джонс, Д. Саер, Ф. Сміт. Але тоді деякі дослідники вважали, що двомовні діти відчують «мовну плутанину» порівняно з одномовними (Д. Л. Вільямс). Однак позитивні результати експериментів щодо ефективності двомовної освіти і розширення можливостей для працевлаштування переконали населення у її доцільності. Тому не лише валлійськомовні громадяни Уельсу вибрали для своїх дітей саме цю форму навчання.

Необхідно зазначити, що, незважаючи на офіційну підтримку, двомовна освіта не розвивалася б так успішно, якби не активна позиція батьків та педагогів. Відкриттю місцевою владою м. Флінтшира у 1956 р. кількох двомовних шкіл сприяв рух «Батьки за освіту з використанням валлійської мови». Вони активно підтримали двомовну освіту в Південному Уельсі. Ініціативні групи валлійськомовних громадян, створені батьками, були зацікавлені в тому, щоб у процесі здобуття середньої освіти їх діти вивчали мову предків. Підтримували такий рух й англомовні батьки. М. Гріфітс, спеціаліст у галузі двомовної освіти, зауважує, що у 1986 р. у початкових та середніх рівнях двомовних шкіл навчалося понад 90% учнів з англомовних родин. У наш час саме батьки цих учнів є активними прихильниками освіти валлійською мовою, вони звертаються до представників місцевої влади з вимогами забезпечити їх дітям двомовне навчання. Без підтримки англомовних батьків прогрес у мовному питанні був би неможливим [3, 67–77].

Двомовна освіта поширюється у країнах Європи та Великої Британії не лише завдяки усвідомленню необхідності захищати від занепаду мови національних меншин, але й з освітніх, політичних та культурних міркувань. Люди, які володіють двома мовами, мають більше шансів для мобільності та працевлаштування. Донедавна однією з причин, що гальмували розвиток двомовної освіти в Уельсі, була відсутність норм літературної валлійської, яка тоді існувала лише у вигляді розмовної мови, однак сьогодні ситуація змінилася. Унаслідок роботи групи лінгвістів було створено сучасний варіант валлійської мови, який об'єднав норми як літературної, так і розмовної валлійської. Саме в такому вигляді мову використовують в освітньому процесі. Слід зазначити, що в різних районах Уельсу рівень знань населення та їх здатності володіти валлійською мовою значно відрізняються. Надалі двомовна освіта буде розвиватися завдяки поєднанню місцевих потреб і можливостей та з урахуванням вимог Державної навчальної програми.



На думку фахівців, для збереження валлійської і посилення її ролі в суспільстві Уельсу використання лише двомовної освіти замало. Причини цього полягають у збільшенні внутрішньої міграції (переїзд англомовних громадян в Уельс, а валлійців за його межі); значному впливі американської культури через засоби масової комунікації (радіо та телебачення, Інтернет). Крім двомовної освіти у середній ланці, досить активною є діяльність Руху ясельних освітніх установ та організованої державної молодіжної організації під назвою Валлійська Молодіжна Ліга, що пропагують використання валлійської в дошкільній освіті та вдома. Учасники підтримують працівників народної освіти, які пропагують та розвивають двомовну освіту на всіх її рівнях [3, 17–18].

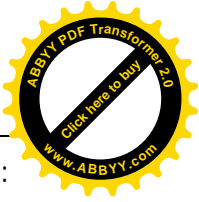
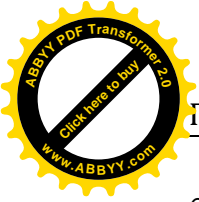
На нашу думку, значні перешкоди на шляху розвитку двомовної освіти в Уельсі становлять такі фактори, як:

- ведення дебатів щодо негативного впливу двомовності на розумові здібності учнів та їх здатність засвоювати найважливіші дисципліни шкільної програми;
- байдужість окремих людей, що розмовляють валлійською, до подальшої долі культури і мови предків;
- негативне ставлення деяких англомовних жителів до появи двомовних шкіл;
- бажання вчителів та викладачів навчати валлійської в Англії, де кращі умови праці та вища платня;
- значне зменшення кількості жителів маленьких етнічно однорідних валлійськомовних сіл.

Висновки. Отже, в Уельсі існують різноманітні форми двомовного навчання, які постійно змінюються і вдосконалюються відповідно до потреб населення. Двомовні школи в Уельсі – це перспективна галузь, що активно розвивається. У розвитку цієї освітньої галузі є значні успіхи, проте існують і проблеми, що потребують розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baetens Beardsmore H. European Models of Bilingual Education / H. Baetens Beardsmore // Multilingual Matters LTD. – Clevedon, 1993. – 205 p.
2. Baker C. Foundation of Bilingual Education and Bilingualism / C. Baker // Multilingual Matters Limited. – Clevedon, GBR, 2001. – 496 p.
3. Baker C. Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education / C. Baker // Multilingual Matters Limited. – 1988. – 217 p.



4. Tulasiewicz V. Mother Tongue in a Multilingual Europe / V. Tulasiewicz // GBR : Continuum International Publishing London, – 2005. – 241 p.
5. Матеріал з Вікіпедії вільної енциклопедії. Уельс [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/> (5.10.2009).
6. Минасова К. Р. Двухязычие как способ культурной интеграции этнических меньшинств в многонациональном обществе / К. Р. Минасова // Социологические исследования. – 2002. – № 8. – С. 49–56.
7. Рамкова конвенція про захист національних меншин [Електронний ресурс] Документ 995_055, редакція від 09.12.1997 на підставі 703/97-вр. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>. (5.10.2009).
8. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
9. Семчинський С. Загальне мовознавство / С. Семчинський. – К. : АТ «ОКО». – 1996. – 461 с.
10. Уельс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.2uk.ru/wales/> (17.10.2009).

РЕЗЮМЕ

Н. В. Никольская. Двухязычие в социальной жизни и образовании Уэльса.

В статье совершён анализ причин возникновения двухязычного образования на территории Уэльса, особенностей развития этого педагогического явления и описание типов двухязычных школ. Особое внимание удалено исследованию роли двухязычия в социуме Уэльса.

Ключевые слова: двухязычное обучение, первый язык, второй язык, роль двухязычия в социуме, Уэльс, валлийскоязычные школы.

SUMMARY

N. Nikolska. Bilingualism in social life and education in Wales.

The article is devoted to the analysis of reasons bilingual studies beginning in Wales, the peculiarities of the development of this pedagogical phenomenon and different types of bilingual schools description. Special attention is paid to research bilingualism role in sociume in Wales.

Key words: bilingual education, first language, second language, bilingualism role in sociume, Wales, welshlanguage schools.

УДК 37.014.3(410)

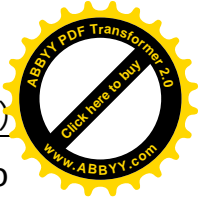
О. О. Першукова

Інститут педагогіки НАПН України

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто соціально-економічний контекст забезпечення якості освіти школярів у Великій Британії. Окрему увагу звернуто на формування законодавчої бази та становлення механізмів сучасної системи забезпечення якості освіти, проаналізовано причини їх появи, визначено функції.

Ключові слова: якість освіти, Велика Британія, забезпечення якості освіти школярів, соціально – економічний контекст.

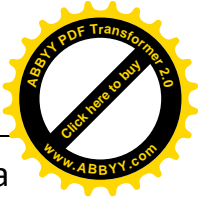


Постановка проблеми. Знання і технології, що постійно оновлюються, є одночасно наслідками і визначальними чинниками розвитку сучасного суспільства. Традиційна школа, орієнтована на уніфікований процес навчання, негнучкий навчальний план, домінуючу позиція вчителя, не може забезпечити для підростаючого покоління достатню підготовку до життя. Найбільш ефективні нині стратегії розвитку шкільної освіти у Європі та освіти пов'язані з формуванням системи навчання, що орієнтована на учня, здатна враховувати потреби і бажання дитини, розвивати природну допитливість, забезпечити можливостями опанувати закони навколишнього світу в оптимальному для неї темпі та стилі. Адже якість освіти за критеріями ООН виступає одним з провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграції у структури об'єднаної Європи питання якості загальної середньої освіти набуває особливого значення та вимагає серйозної перебудови освітнього процесу у вітчизняній середній школі, оновлення змісту та змін в організації освіти, можливого перегляду існуючої системи забезпечення якості.

Аналіз актуальних досліджень. Розгляду проблем і здобутків британської освітньої галузі присвятили свої праці вітчизняні дослідники: А. Барбарига, К. Гаращук, О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва. Численні аспекти якості освіти досліджували зарубіжні фахівці, а саме: Д. Адамс (D. Adams), Д. Беноліель (D. Benoliel), К. Бібі (C. Beeby), Ш. Мікк (Sh. Miske), С. О'Хара (S. O'Hara), К. Піфо (K. Pifo), Дж. Сінг (J. Singh), Д. Стівенс (D. Stevens), Х. Хавес (H. Haves), Д. Чапман (D. Chapman).

Мета статті – дослідити процес формування законодавчої бази та становлення механізмів сучасної системи забезпечення якості освіти школярів у Великій Британії.

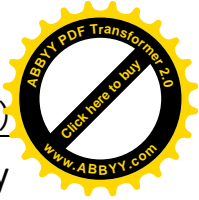
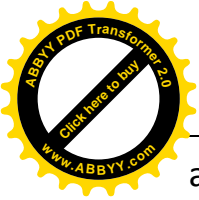
Виклад основного матеріалу. Система шкільної освіти Великобританії пройшла перевірку часом і вважається однією з найкращих у світі. Незалежно від того, які політичні сили знаходяться при владі у країні, освіта залишається одним із пріоритетних напрямів державної політики. Проблемою якості шкільної освіти у цій країні опікуються здавна, тому за тривалий час тут накопичено унікальний досвід функціонування системи забезпечення якісної освіти школярів.



Із середини 50-х років у Великобританії розпочалася державна перебудова середньої шкільної освіти, яка триває і дотепер. Значного оновлення зазнав зміст освіти у зв'язку зі змінами в соціально-економічній ситуації. Так, у роки війни соціальне замовлення в освіті Великої Британії визначалося різким посиленням ролі механізації та машинобудування на тлі згорання значної частини легкої промисловості. Однак британська школа не була здатна забезпечити промисловість підготовленими кадрами. На те були об'єктивні причини: війна не тільки зруйнувала довоєнну систему середньої освіти, а й показала її нездатність забезпечити потреби економічного і соціального післявоєнного розвитку. Ці обставини зініціювали потребу шкільної реформи у країні, яка була спрямована на численні нововведення, але при цьому зберігала кращі традиції британської освітньої системи, як-от обов'язкове безкоштовне навчання дітей до 14-річного віку, закріплене законодавчими актами 1880, 1891, 1900 та 1918 років [2].

Закон за авторством Річарда Батлера «Про освіту» (1944 р.) мав загальнонаціональне значення, бо упорядкував систему освіти у напрямі централізації і визначив органи управління. Була створена трискладова система шкіл, до якої ввійшли *Grammar schools* (або середня класична школа для найобдарованіших дітей, які становили 20% від загальної кількості, 5–6 років навчання), *Technical schools* (або технічні училища, для 10% школярів, загальноосвітня та загальнотехнічна підготовка протягом 5–7 років), *Modern schools* (загальнодоступна, для 70% школярів, навчання протягом 4–5 років без викладання давніх мов). Ці типи були нерівноцінними і головним критерієм селекції виступав рівень інтелектуальних здібностей дитини. Його визначали за результатами тестування одинадцятирічних випускників початкової школи, що отримав назву «11+». Найбільш здібних дітей направляли навчатися до граматичних шкіл, здібних – до технічних, яких завжди було дуже мало, найменш здібних – до сучасних шкіл, що були найбільш масовими, але освітній рівень учнів, що там навчалися, був низьким [6].

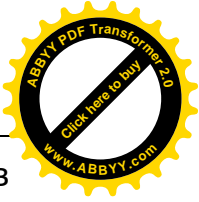
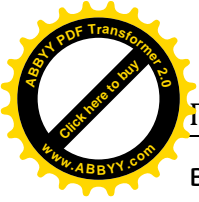
У 50–60-ті роки на розвиток шкільної освіти Великої Британії вирішально вплинули нові фактори: прискорення науково-технічного прогресу, оновлення основного капіталу, розпад світової колоніальної системи. Так значного розвитку в Англії дістали нові галузі промисловості –



атомна, авіакосмічна та електронна, що призвели до значних змін у професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості населення [3]. Розпад колоніальної імперії і перетворення її у співдружність держав та поглиблення процесу західноєвропейської інтеграції привели до необхідності забезпечення високої якості і постійного зростання конкурентоспроможності експортних товарів. Виконання цих завдань було реальним тільки за умови значних капіталовкладень не тільки в економіку, а й в освіту Великої Британії. Недаремно батьки і педагоги дедалі частіше вимагали змін. Освіта відтоді починає розглядатися як ключовий інструмент соціальної політики. Трискладова система шкіл постійно зазнає різкої критики через нездатність забезпечити рівні умови для всіх школярів. Про потребу реформування існуючої на той час шкільної системи та суттєвого перегляду навчального плану задля підвищення якості освіти йшлося в доповіді керівника Освітньої Ради Англії Джона Ньюсома у 1963 р., відомої як «*The Newsom Report*» [7].

Міністерство освіти і науки Великої Британії спеціальним циркуляром у 1965 р. зобов'язало місцеві органи освіти створити плани реорганізації існуючих на той час середніх шкіл, які підлягали всебічному обговоренню. У період з 1966 по 1979 рр. в Англії та Уельсі з'явилося 1300 загальноосвітніх закладів нового типу – об'єднаних шкіл (*Comprehensive schools*) – для навчання дітей у віці від 11 до 18 років відповідно до вимог загальної програми. Проте слід зазначити, що трискладова система шкіл повністю не зникла, попри критику вона діє і нині, бо задовольняє потреби певних груп населення, зокрема у сільських районах Великобританії [2].

Кінець ХХ ст. став періодом активного реформування освітньої системи, потреби якої назрівали давно, але нагальними стали після вступу країни у Європейську економічну співдружність у 1973 р. через потребу забезпечення високої якості товарів, їх конкурентоспроможності на європейському та світовому ринку. Неготовність великої кількості працівників до праці на сучасному виробництві, нездатність самостійно ухвалювати рішення через їх недостатній рівень знань та професійної підготовки були названі одним із чинників кризи національної економіки. Не дивно, що такі обставини призвели до значної втрати позицій Великої Британії на глобальному та європейському ринках праці, товарів та послуг. Система освіти, фінансована державою, але все ще занадто децентралізована, довела



власну неспроможність, продемонструвавши низький рівень показників якості знань випускників британських шкіл у міжнародних порівняннях, які проводилися у 80-х – на початку 90-х років [6].

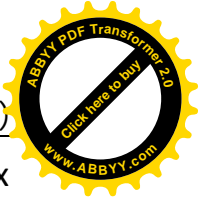
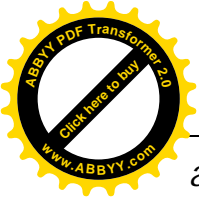
З метою стабілізації економіки у 1988 р. урядом консерваторів під керівництвом М. Тетчер було прийнято документ, який дістав назву «Акт Бейкера», за ім'ям автора – міністра освіти Кеннета Бейкера. Цей документ започаткував освітню реформу 1988 р., спрямовану на ефективне використання ресурсів з метою продукування якісних результатів в освіті Великої Британії [2, 24]. Зміни полягали у:

- створенні механізмів забезпечення високої якості освіти через уведення освітніх стандартів, а саме: запровадження Національного навчального плану та навчальних програм, визначення рівнів навчальних досягнень стосовно різних предметів на весь період навчання, запровадження національного тестування з англійської мови, математичних і природничих дисциплін (для учнів 7, 11, 14 та 16-років);

- запровадженні ринкових механізмів в освітню сферу, які передбачали можливість вибору школи батьками учнів, фінансування шкіл залежно від кількості учнів; початку конкурентної боротьби серед шкіл за якість освітніх послуг та учнів як «споживачів» [6].

Прийняття Національного навчального плану, який був спрямований на забезпечення системного підходу в навчанні, започаткувало створення механізмів забезпечення якості, бо означало посилення централізованого підходу, відхід від традиційної практики створення власного навчального плану кожною окремою школою. Стандарти навчання, прийняті у документі, чітко визначили обсяг знань, які мали опанувати учні у процесі навчання, у документі було окреслено головні напрями та педагогічні засади організації навчального процесу в початковій і середній школах; наведено державні вимоги та критерії оцінювання знань учнів, особливості проведення тестування; уміщено визначення і пояснення термінів, застосовуваних у навчальному процесі, та роз'яснення щодо ролі й обов'язків батьків у навчальному процесі [4; 5].

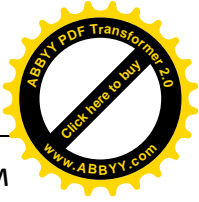
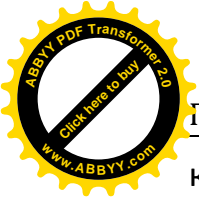
Створення механізмів забезпечення якості у країні отримало логічне продовження в розробці та реалізації системи перевірки результатів навчання. Для цього було створено *National Curriculum Council* (Раду з перевірки виконання Національного навчального плану), *Schools Examination*



and Assessment Council (Раду з питань оцінювання та проведення шкільних екзаменів) та п'ять регіональних комітетів для проведення роботи на місцях. Розробку системи перевірки знань було довірено групі фахівців із Королівського коледжу Лондонського Університету (*Task Group on Assessment and Testing*), які поставили собі за мету створення такої системи тестування, яка б не просто визначала рівень навчальної діяльності учня на кожному із чотирьох ключових етапів (у 7, 11, 14 та 16 років), а й сприяла їх розвитку; була засобом інформування батьків про стан навчальних досягнень їх дитини стосовно навчального стандарту та мала сприяти зростанню професійної компетенції вчителів [9]. Результати перевірок почали публікувати для розгляду громадськості у пресі під назвою *League Tables*, їх широко обговорювали і вважали одним з найголовніших критеріїв якості роботи школи. Було створено Національні тести з предметів «ядра» – англійської мови, математики, природничих дисциплін. З метою підвищення рівня освітніх послуг і забезпечення якості в законі було *чітко розподілено ролі і відповідальність* за виконання роботи. Контроль за змістом шкільної освіти було покладено на державного секретаря освіти і науки, місцеві органи стали відповідальними за впровадження нового змісту освіти у школах, інспекторам місцевих відділів освіти було доручено роз'яснення положень нового закону. Водночас адміністрація школи могла вирішувати, у який спосіб викладати предмети Національного навчального плану, а Ради опікунів, які існували у кожній школі, мали право затверджувати навчальні плани та програми [4].

Але не всі нововведення 1988 року затрималися надовго, зокрема через низку причин, серед яких недостатня кількість кваліфікованих учителів, школи з часом отримали більше повноважень щодо планування навчання як з основних предметів, так і предметів за вибором. А у 1994 р. було прийнято Закон про освіту, що вніс корективи в систему підготовки вчителів. Тоді було створено Національне агентство з підготовки педагогічних кадрів, для випускників шкіл було відкрито курси з початкової педагогічної підготовки [1].

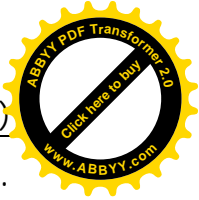
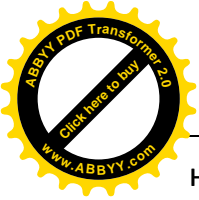
Значущою для системи забезпечення якості освіти у Великій Британії була зустріч промисловців у 1989 р., відома як Конфедерація британської промисловості (*Confederation of British Industry – CBI*). Так, у доповіді «*Towards a skills revolution*» («За революційні зміни в рівнях освітніх



кваліфікацій») ішлося про те, що роботодавці незадоволені освітнім рівнем випускників шкіл, бо вони неспроможні освоювати нову техніку і технології, брати участь у виробничих відносинах, не готові самостійно ухвалювати рішення. У ній також зазначалося, що збереження та зміцнення існуючих на той час позицій у світі в умовах зростаючої конкуренції частковими змінами в освіті забезпечити не можна. Пропозиції, які тоді пролунали, щодо потреби тісніших зв'язків між промисловістю й освітою опубліковані під назвою «*World Class Targets*» («Цілі шкільної освіти»), були підтримані не тільки впливовими урядовими й освітніми організаціями, а й представниками бізнесу [6].

Унаслідок тих подій у 1991 р. були сформульовані Національні цілі освіти та професійної підготовки (*National Targets for Education and Training – NTET*). Моніторинг їх реалізації на національному рівні було доручено групі провідних фахівців, що дістала назву *National Training Task Force (NTTF)*, або Національна оперативна група. На регіональному рівні в Англії та Уельсі уряд країни надав повноваження для перевірки виконань спеціально створеним Радам з підготовки та підприємництва (*Training and Enterprise Councils*), а у Шотландії – місцевим компаніям (*Local Enterprise Companies*), пізніше було створено Освітню інспекцію (*Inspectorate of Education*). Крім перевірки якості освітніх досягнень на ці заклади також покладалася робота з визначення конкретних цілей середньої освіти в регіонах. Так, вони почали узгоджувати дії шкільної адміністрації з представниками місцевого управління і бізнесовими структурами визначаючи потребу в робочих місцях та особливостях підготовки. У 1992 р. було прийнято новий документ: Біла книга «Вибір та різноманіття»: Новий план для шкіл («*White paper Choice and Diversity: A new framework for schools*»), який дещо обмежив роль місцевої адміністрації, але разом з тим надав «зеленого світла» спеціалізації у навчанні [6].

У 1993 р. урядом країни було створено Національну консультативну раду, яка для підвищення конкурентоспроможності Великої Британії у XXI ст. опікувалася визначенням мети освіти (*National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT*). Цьому органу доручалося систематично вивчати рівень підготовки британських робітників і здійснювати моніторинг цілей навчання з метою їх узгодження з потребами, а тому систематично переглядати та уточнювати цілі навчання,



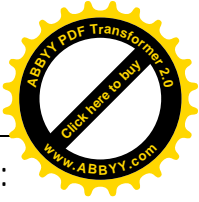
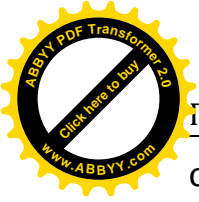
на такій основі розробляти рекомендації для уряду про шляхи їх реалізації. Оновлені рамки освітніх цілей були покладені в основу стратегії розвитку освіти та професійної підготовки, викладені у книзі під назвою «*White Paper Forging ahead*» («Біла книга про конкурентоспроможність та рух уперед»), яка побачила світ у травні 1995 р. [10].

Певних результатів було досягнуто, але сам підхід консерваторів зазнав немало критики через нехтування принципами соціальної справедливості. Цим вдало скористалися лейбористи й здобули перемогу на виборах 1997 р. Із приходом до влади уряду Т. Блера розпочалася нова епоха освітніх реформ. «Високі вимоги та велика підтримка», – таким був її лозунг, а пріоритетним принципом стали рівність та соціальна справедливість [2; 4; 5].

На той час Національний навчальний план, прийнятий у 1988 р., уже неодноразово зазнавав змін і модернізації стосовно кількості навчального матеріалу, особливостей його подачі вчителями і засвоєння учнями, оцінювання результатів роботи. З метою їх покращання у 90-ті роки було створено Управління освітніх стандартів (*Office for Standards in Education (OFSTED)*) – незалежна установа, мета роботи якої полягає в інспектуванні, оцінці діяльності за допомогою стандартизованих тестів та оприлюдненні результатів [6].

У 2001 р. було прийнято ще один важливий документ під назвою Біла книга «Школи, що досягають успіху» («*The White paper. Schools achieving success*»), яким шкільній адміністрації було надано більше свободи, зокрема контроль над 85% бюджету належав дирекції школи, а також було дано дозвіл на інновації в курикулумі. Разом з тим було запроваджено оцінку роботи шкіл, підвищено відповідальність учителів за навчальні досягнення учнів [8].

У межах національної програми Великої Британії «*Every Child matters*», («Кожна дитина є важливою»), яка розпочалася у 2003 р. з ініціативи уряду, реалізується нова парадигма – забезпечення прав людини через освіту (*Education Justice*). Ця програма спрямована на забезпечення благополуччя дітей та молоді у віці від 0 до 19 років, орієнтується на високі освітні стандарти, децентралізацію відповідальності, чітко поставлені освітні цілі, звітність, заохочення, високий рівень інформованості суспільства про результативність роботи шкіл. Сучасна

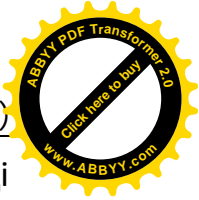
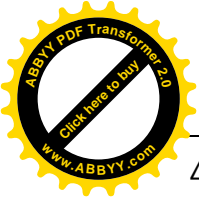


освітня політика Великої Британії містить чотири основні стратегії:

1. Підтримка раннього розвитку дитини (програма «Впевнений старт»), що включає розробку й прийняття стандартів дошкільної освіти, гарантію для всіх дітей, у тому числі із сімей з низьким рівнем доходів реалізації права отримати якісну освіту починаючи із трирічного віку, за потреби передбачено надання допомоги таким сім'ям задля нормального розвитку дітей.
2. Розвиток мовної і числової грамотності, що означає запровадження щоденних уроків з англійської мови і математики, які проводять спеціально підготовлені вчителі, застосовуючи детально розроблені навчальні програми і підручники; передбачено аналіз і поширення передового педагогічного досвіду в роботі з проблемними дітьми.
3. Допомога школам з низькою успішністю, покращання викладання мови, математики та природничих наук. Залучення для цього громадських і релігійних організацій, бізнесових структур; вивчення досвіду роботи більш успішних шкіл, запровадження партнерства між школами з високою та низькою успішністю.
4. «Високоякісна освіта у великих містах» має широкий спектр напрямів. У центрі уваги – освіта обдарованих і талановитих дітей; вільний час та позашкільна освіта, аналіз обставин, які заважають успіхам у навчанні; проблеми насильства у школі; поширення досвіду роботи найбільш успішних та спеціалізованих шкіл; використання їх можливостей для навчання всіх бажаючих, створення об'єднань шкіл для обслуговування складних соціально-економічних районів з метою інтеграції закладів початкової і середньої освіти та координації всіх соціальних послуг на певній території [4; 6].

У 2007 р. після тривалого обговорення та консультацій уряд опублікував новий документ під назвою «Children's Plan: *Building brighter futures*» («План розвитку дітей: Побудуємо яскравіше майбутнє»). Амбіційні плани уряду викладені у цьому документі, розраховані на період до 2020 року. Його основна мета спрямована на допомогу сім'ям з дітьми, підвищення рівня грамотності серед школярів, недопущення антисоціальної поведінки. Програма дій містить п'ять основних стратегій:

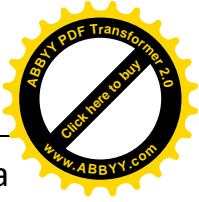
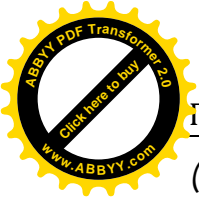
1. Вихованням дітей мають займатися батьки, а не уряд, справа уряду – опікуватися благополуччям сімей.
2. Усі без винятку діти мають потенціал, для його розкриття слід створити умови.
3. Діти повинні отримувати насолоду від дитинства і разом з тим готуватися до дорослого життя.



4. Освітні послуги мають відповідати потребам дітей. 5. Зрив у поведінці учня чи його невдачу у навчанні простіше попередити, ніж боротися з наслідками. Передбачена радикальна реформа курикулуму, режиму тестування та оцінювання знань, більш жорсткі вимоги до рівня кваліфікації вчителів [6].

Підвищення освітніх стандартів відбувається постійно, зокрема Управлінням освітніх закладів створено та оприлюднено Стратегічний план роботи на 2011–2015 («*OFSTED Raising Standards Improving lives Strategic Plan 2011-2015*»), що спрямований на досягнення кращих результатів навчання, точніший підрахунок прогресу в навчанні, тісніший зв'язок із громадськістю шляхом її інформування, урахування досвіду та вражень населення від роботи цієї установи [9].

Слід відзначити, що сучасні системи освіти Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії хоча й відрізняються певними деталями, але їх основні структури мають багато подібних ознак. За результатами реформування, у державі існує кілька типів середніх шкіл, значно відмінних одна від одної як за навчальними програмами, так і за цілями навчання. Але для всіх типів шкіл на законодавчому рівні затверджено єдиний освітній мінімум, обов'язковий для виконання. Випускники складають випускні іспити й отримують сертифікат про середню освіту *GCSE (General Certificate of Secondary Education)*, який є достатнім для початку самостійної трудової діяльності, але не дає права для вступу до вищих навчальних закладів. Керівництво середньою освітою Великої Британії відбувається на кількох рівнях, а отже, має риси як централізації, так і децентралізації. Політика та фінансування територіально визначаються урядовими департаментами: Департамент з освіти й зайнятості в Англії (*Department for Education and Employment – DfEE*); Департамент освіти в Уельсі (*Welsh Office Education Department – WOED*); Департамент освіти й промисловості у Шотландії (*Scottish Office Education and Industry Department – SOEID*); Департамент освіти у Північній Ірландії (*Department of Education for Northern Ireland – DENI*). Вони здійснюють розподіл виділених державою фондів залежно від кількості учнів спільно з органами управління освітою на місцях (*Local Education Authorities*). Адже в Уельсі, Англії та Шотландії більшість шкіл мають підтримку та контролюються саме місцевими органами управління. У всіх освітніх закладах Великої Британії, особливо у державних школах



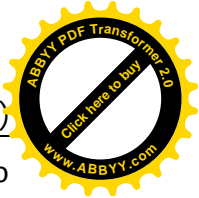
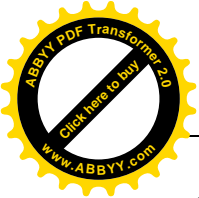
(*Grant-maintained self-governing schools*), діє особлива система самоуправління і самоконтролю, згідно з якою усі важливі рішення ухвалюються на тому рівні, на якому вони мають бути реалізовані. Тому кожна школа має власний орган управління, до складу якого входять представники місцевого управління освітою, учні, їх батьки та вчителі, представники місцевої спільноти. Вони справляють вплив на кадрову політику, витрати тощо. Дирекція школи має право розв'язувати будь-які проблеми пов'язані з її функціонуванням, на власний розсуд [6].

Висновки. Таким чином, що середня освіта Великої Британії пройшла тривалий і складний етап реформ, у процесі яких склалася існуюча нині система забезпечення якості. В її основі лежать законодавчі акти «Про освіту» (1944 р.), «Акт Бейкера» (1988 р.), Біла книга «Вибір та різноманіття. Новий план для шкіл» (1992 р.), «Школи, що досягають успіху» (2001 р.), «Кожна дитина є важливою» (2003 р.), «План розвитку дітей: Побудуємо яскравіше майбутнє» (2007 р.). В основі діяльності британської системи – забезпечення якості, економічні, соціальні та політичні чинники, гармонійне поєднання централізації і децентралізації в управлінні, відкритості, варіативності і демократичності, баланс між освітніми потребами і можливостями навчальних закладів, матеріальною базою і вимогами до кваліфікації вчителів, традиціями та інноваціями, свободою та відповідальністю. Механізмами системи забезпечення якості є державні освітні стандарти, незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів, роботи вчителів і діяльності шкіл. Вони діють на тлі основних принципів британської освіти – ефективності і справедливості.

Проведене дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. **Перспективним напрямом подальшого дослідження** може стати визначення особливостей функціонування шкільної інспекції у Великій Британії, зокрема у Шотландії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаращук К. В. Концептуальні основи альтернативної освітньої пропозиції в контексті структурних інновацій сучасної англійської школи / К. В. Гаращук // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2008. – Вип. 37. – С. 144–147.
2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
3. Мошкина Ю. В. Социально-экономические факторы развития содержания школьного образования в Англии во второй половине ХХ в. / Ю. В. Мошкина // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3 (60). – С. 77–79.



4. Огієнко О. І. Шкільна освіта Великої Британії: історія і сучасність / О. І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології, 2011. – № 2 (12). – С. 185–194.
5. Сбруева А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / А. А. Сбруева. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.
6. Derek G. Education in England: a brief history. First published January 2000. Revised and updated May 2004, April 2007, January 2011 © copyright Derek Gillard 2011 Education in England: a brief history is my copyright. – Режим доступу : <http://www.educationengland.org.uk/history/chapters>.
7. Half Our Future The Newsome Report (1963) A report of the Central Advisory Council for education © Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and the Queen's Printer for Scotland. – Режим доступу : <http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom>.
8. Quality in schools: Evaluation and Appraisal /London Department of Education and Science 1985 © Crown copyright material is reproduced with the permission of the Controller of HMSO and Queen's Printer for Scotland. – Режим доступу : <http://www.educationengland.org.uk/documents/des/qualityinschools.html>
9. Schools achieving success Department for education and skills creating opportunity, releasing potential, achieving excellence, DfES Publications Nottinghamshire. Printed in UK for The Stationary Office Limited. – 2001. – 78 p.
10. Raising standards, improving lives: The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills Strategic Plan 2011–2015. – Режим доступу : <http://www.ofsted.gov.uk/resources/raising-standards-improving-lives-office-for-standards-education-childrens-services-and-skills-strat-0>

РЕЗЮМЕ

О. А. Першукова. К вопросу об обеспечении качества образования школьников Великобритании.

В статье рассмотрено социально-экономический контекст обеспечения качества образования школьников Великобритании. Особое внимание уделено формированию законодательной базы и становлению механизмов современной системы обеспечения качества образования, проанализированы причины их появления, определены функции.

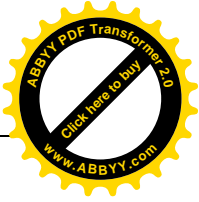
Ключевые слова: качество образования, Великобритания, обеспечение качества образования школьников, социально-экономический контекст.

SUMMARY

O. Pershukova. About the school children education quality assurance in Great Britain.

The article deals with the socio-economic context of school children education quality assurance in Great Britain. The special attention is paid to legislative fundamentals of contemporary system quality assurance formation. The reasons of their occurrence are analyzed. The functions are identified.

Key words: education quality, Great Britain, school children education quality assurance, socio-economic context.



УДК [351.74:364.048.6–053.6](73)

О. В. Ушкварок

Харківський національний університет внутрішніх справ

ДОСВІД ЗДІЙСНЕННЯ ПЕРВИННОЇ ТА ВТОРИННОЇ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ ПРАВООХОРОННИМИ ОРГАНАМИ США З МОЛОДДЮ УЧНІВСЬКОГО ВІКУ В ГРОМАДІ

У статті розглянуто основні форми та методи здійснення профілактичної роботи правоохоронними органами США стосовно законслухняних підлітків старшого віку та молоді з проявами девіантної поведінки. Подано характеристику основним напрямом такої роботи, наведено цікаві дані про можливості залучення батьків до превентивної роботи у громаді.

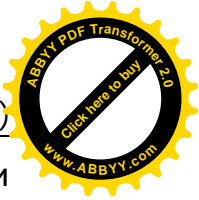
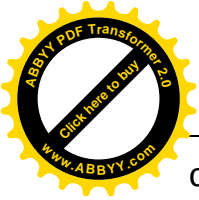
Ключові слова: профілактика, криміналізація, віктимізація, девіантна поведінка, співпраця, соціальна робота.

Постановка проблеми. Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні та План заходів щодо її реалізації, розроблений Кабінетом Міністрів України, вимагають проведення серед неповнолітніх інформаційно-просвітницької роботи, спрямованої на формування свідомого та ціннісного ставлення до соціально позитивного способу життя [1]. Хоча виконання цього завдання не покладається безпосередньо на органи внутрішніх справ, на нашу думку, підвищення обізнаності молоді та інші заходи профілактичного спрямування можуть здійснюватися в межах громади й правоохоронними органами. З огляду на це вважаємо за доцільне ознайомитися з відповідною практикою правоохоронних органів інших країн.

Аналіз актуальних досліджень дозволяє стверджувати, що орієнтація правоохоронної діяльності на громаду є центральним компонентом правоохоронної діяльності у США. Залучення всіх наявних громадських джерел до розв'язання проблем підлітків з поведінкою, що відхиляється, від суспільних та законодавчих норм, або молоді, яка потерпає від таких проявів, дозволяє ефективно впроваджувати заходи соціально-профілактичного впливу на молодь, у тому числі неповнолітню, силами правоохоронних органів.

Мета статті – розглянути практику здійснення первинної та вторинної профілактичної роботи американськими правоохоронними органами серед молоді учнівського віку з метою кримінологічної та віктимологічної профілактики в межах громади.

Виклад основного матеріалу. Найефективнішим засобом утримання молоді від наслідування таких моделей поведінки, які відхиляються від

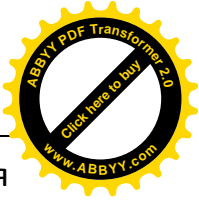
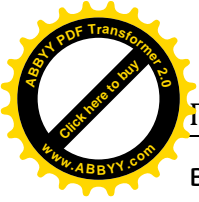


суспільних та правових норм, уважається первинна профілактика, заходи якої спрямовуються на широкий загальний молоді з метою формування стійкого неприйняття девіантних форм поведінки.

Як приклад первинних превентивних заходів розглянемо програму «Поліцейська академія для молоді». Проект реалізується в місті Нью-Йорк і має на меті ознайомити учнів середньої школи, старших класів та молодь віком до 21 року з повсякденною роботою офіцерів поліції. Перший етап навчання розрахований на дітей віком 12 років, триває протягом шести тижнів під час літніх канікул. Крім відвідування поліцейського відділку та мотивування молоді до обрання професії поліцейського в майбутньому, програмою передбачений курс навчання, спрямований на формування в підлітків стійкого неприйняття вживання заборонених речовин та участі у злочинних угрупованнях молоді.

Наступний етап навчання в Поліцейській академії передбачає залучення дівчат та юнаків віком від 14 до 21 року до діяльності групи під назвою Провідники правоохоронних органів – підрозділу організації бойскаутів США. На базі місцевих підрозділів поліції молодь проходить курс фізичної підготовки, виховної роботи та громадянського виховання. Тим учням, які зацікавлені в кар'єрі правоохоронця, пропонується навчання за програмою старших класів у спеціалізованій школі, де вони отримують навички роботи поліцейського, пожежника чи іншої професії, пов'язаної із гарантуванням безпеки населення. У подальшому, під час досягнення 22 років та прослухавши 60 кредитів навчання в коледжі, молодь, яка проходила курс підготовки в Поліцейській академії, може проходити стажування у відділках поліції. Юній особі також можуть запропонувати працевлаштування в галузі приватної охорони чи забезпечення безпеки середніх загальноосвітніх навчальних закладів. Фінансування Поліцейської академії для молоді здійснюється за рахунок приватних та державних фондів [8].

Для учасників Програми Поліцейської академії для молоді правоохоронці виступають рольовими моделями для неповнолітніх. Підлітки прагнуть наслідувати поведінку дорослих та ідентифікувати себе з органами правопорядку. Регулярна співпраця з офіцерами поліції підвищує обізнаність підлітків з нормами закону та наслідками їх недотримання. До того ж така позитивна взаємодія допомагає формувати кар'єрні



вподобання молоді та готувати резерв майбутніх кадрів для правоохоронних органів.

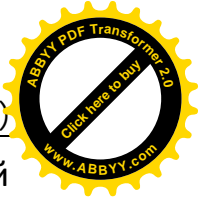
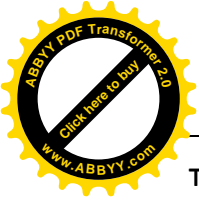
Підвищення обізнаності молоді з правовими і соціальними наслідками та метод «рольової моделі» є основними заходами профілактики алкоголізації та наркотизації учнівської молоді силами правоохоронних органів [4, 28].

Профілактика зловживання алкоголем юними громадянами, що здійснюється правоохоронними органами, крім діяльності зі стримування розповсюдження спиртних напоїв торговими мережами неповнолітнім, передбачає реалізацію низки заходів з освіти громадськості – від організації конкурсів у засобах масової інформації до розміщення повідомлень антиалкогольного характеру на рекламних носіях. Наприклад, поліцейський відділок міста Гейвард, Каліфорнія, співпрацює з місцевими флористами та фірмами з прокату вечірнього вбрання, щоб на кожному смокінзі чи букеті квітів на браслеті випускниці з'явився застережний напис проти зловживання алкоголем [5; 6].

Поліція міста Гемптон разом із Фондом Сірса виступають спонсорами та провайдерами послуг програми попередження вживання алкоголю перед або під час керування транспортними засобами – «Дружній офіцер» для учнів середніх навчальних закладів. Офіцери навчають школярів правил дорожнього руху та відповідального громадянства. Інша програма, що називається «Шефство над школою», передбачає участь правоохоронців у масових заходах, що проводяться школою, а також їх спілкування з учнями сам на сам на теми шкідливості вживання алкоголю та інших психоактивних речовин.

Особливого значення дотримання вимог про тверезе керування автотранспортними засобами набуває в період свят. Поліцейський відділок міста Фенікс урахував цей факт, і напередодні випускних церемоній у навчальних закладах правоохоронці проводять реконструкції надзвичайних подій за участі транспортних засобів, що спричиняються керуванням під впливом психоактивних речовин [7].

На окрему увагу заслуговує такий метод профілактики керування у нетверезому стані, як зустрічі з потерпілими або членами їх родин. Так, усі вісім шкіл округу Албані пропонують учням зустрічатися з жертвами нетверезого керування, які мають особистісний зв'язок з кожною окремою школою. Ними можуть бути матері або рідні брати/сестри потерпілих. У



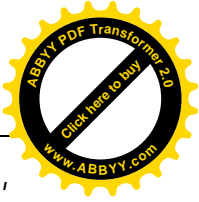
таких зустрічах беруть участь і поліцейські, які розповідають про свій досвід доставки повідомлень про смерть рідним та близьким потерпілих, про свій психологічний стан при цьому та почуття сім'ї загиблих [7].

Первинна та вторинна профілактика девіантної поведінки серед молоді здійснюється правоохоронними органами спільно з місцевими органами самоуправління, навчальними закладами та іншими органами системи ювенальної юстиції. Програми профілактики та втручання розробляються, реалізуються та оцінюються спільними зусиллями представників зазначених установ. Роль правоохоронців у здійсненні програм профілактики залучення підлітків до злочинних угруповань та зловживання забороненими речовинами полягає у виявленні молодих осіб групи ризику та направленні їх на отримання професійних соціальних послуг та допомоги.

Так, у межах реалізації програми протидії молодіжним бандам «CLEAR», що здійснювалася в місті Лос-Анджелесі, офіцери поліції входили до складу міжвідомчої команди втручання. У межах програми було розроблено спрощену систему направлення з використанням «абонентських книжок» вуличними патрульними офіцерами для направлення підлітків до участі у соціальних проектах для підлітків з девіантною поведінкою та їх родин [2].

Випадки проявів підлітками насильницької поведінки з використанням вогнепальної зброї в межах навчальних закладів, які почастишали останнім часом, зумовлюють потребу у співпраці школи з поліцією щодо відповідних превентивних заходів. Так, відділ поліції та шкільний округ Мемфіса спільно з організацією громадян «Зупини правопорушника» заснували гарячу телефонну лінію, зателефонувавши на яку учні школи можуть анонімно повідомити про випадки носіння вогнепальної зброї іншими учнями навчального закладу. Якщо надана інформація призводить до конфіскації зброї та арешту її носія, на учнів школи очікує винагорода [3, 22].

Інші заходи, що реалізуються з метою позбавлення можливості підлітків користуватися вогнепальною зброєю, передбачають залучення членів громади та релігійних організацій до планування профілактичних програм, роль поліції в яких полягає у здійсненні контролю за дотриманням законності.



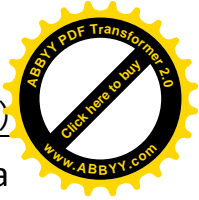
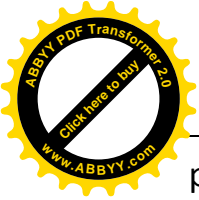
У штаті Аризона існує практика направлення одного з батьків дитини, яка притягається до відповідальності за носіння чи використання вогнепальної зброї, на чотиритижневий курс інструктування щодо вимог законів про зброю та її безпечного зберігання. Участь батьків в інструктажі дозволяє підліткам уникнути судового розгляду справи та отримати умовний термін покарання.

На окрему увагу заслуговує ініціатива під назвою «Тиждень підвищення обізнаності з безпечним володінням зброєю», що запроваджується в окрузі Дейд, штат Флорида, силами навчальних закладів, відділків поліції та організаціями громадян й охоплює весь округ. Протягом семи днів листопада учні школи від початкових класів до випускників проходять курс навчання, під час якого ознайомлюються із причинами неправомірного використання зброї, його наслідками та дізнаються про відповідальність у випадку арешту за носіння та використання вогнепальної зброї. Батьки школярів відвідують заняття, мета яких – розвинути у дорослих свідоме ставлення до безпечного володіння вогнепальною зброєю [3, 24].

Про схильність підлітків до демонстрації поведінки, яка відхиляється від норм, може свідчити нерегулярне відвідування школи без поважної причини. Дисциплінованість у відвідуванні підлітками навчальних закладів забезпечується співпрацею навчальних закладів з правоохоронними органами та батьками. Так, у місті Мілуокі, штат Вісконсін, поліція має право затримувати школярів, які пропускають заняття, щоб направити їх на консультування до «Клубу хлопців та дівчат Америки». У місті Ронерт Парк, Каліфорнія, учням, яких поліція затримала поза навчальним закладом під час занять, видається направлення на зустріч із завучем школи у присутності батьків. Третє поспіль направлення є рекомендацією на отримання послуг професійного соціального працівника [3, 51–52].

Іншою формою впливу правоохоронних органів на юнацтво є наставництво. Підлітки з неблагополучних родин мають можливість відкритого спілкування з правоохоронцями, які навчають їх долати тиск з боку однолітків, обирати професію та правильний спосіб життя [3, 83].

Поліція може співпрацювати також з окремим особами, які забезпечуватимуть установлення та підтримання зв'язків між громадою, у тому числі правоохоронними органами та молоддю. Інновацією у цій



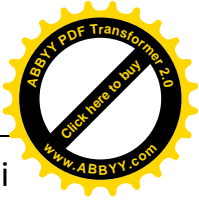
роботі є створення робочих груп молоді, які вивчають норми суспільства та вплив соціальної реклами на неї [5; 6].

Висновки. Як бачимо, заходи профілактики, що реалізуються американською поліцією стосовно молоді учнівського віку, спрямовуються не тільки на широкий загал законослухняних підлітків старшого віку, а й впливають і на тих молодих людей, які демонструють прояви девіантної поведінки чи є її потенційними жертвами.

Профілактичний вплив на молодь справляється шляхом інформування та підвищення обізнаності неповнолітніх з наслідками вчинення правопорушень, впливу незаконних діянь на громаду та потерпілих, залучення підлітків до практичної діяльності правоохоронних органів та їх професійного орієнтування. Не менш дієвими методами профілактики є наставництво та метод рольової моделі. Прикладів для наслідування у поведінці можуть потребувати і діти із групи ризику, у яких внаслідок деструктивного впливу сім'ї, однолітків чи громади формується викривлене уявлення про моделі поведінки. Іншими ефективними методами недопущення здійснення протиправних дій неповнолітніми є бесіди та інструктування не тільки самих підлітків, а й членів їх родини, їх залучення до реконструкції надзвичайних подій, ознайомлення з досвідом постраждалих у надзвичайних ситуаціях.

Профілактика віктимізації американської молоді учнівського віку силами правоохоронних органів полягає у застосуванні таких методів, як навчання практичних навичок безпечної життєдіяльності, організація роботи «гарячих ліній», до яких підлітки можуть повідомляти про прояви несхвальної поведінки інших молодих людей та заохочення молоді до викриття злочинності у молодіжному середовищі.

Слід зазначити, що основні напрями профілактичної діяльності правоохоронних органів у межах громади, до яких здебільшого відносимо дії з попередження вчинення протиправних дій, зловживання наркотичними та алкогольними речовинами та демонстрації небезпечної поведінки, здійснюються поліцією у тісній співпраці з громадськими організаціями, соціальними службами та навчальними закладами. Утім контроль за дотриманням законності підлітками та дотриманням законності іншими членами громади стосовно неповнолітніх залишається важливим напрямом правоохоронної діяльності з попередження криміналізації та віктимізації молодіжного середовища.



Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у вивченні практики здійснення правоохоронними органами США заходів щодо реабілітації неповнолітніх правопорушників, засуджених до виконання різних видів покарань, що виконуються в межах громади та у спеціальних виправних установах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні. Розпорядження від 12 жовтня 2011 р. № 1039-р. Кабінет міністрів України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1039-2011-%F0>.
2. Best Practices to Address Community Gang Problem. OJJDP's Comprehensive Gang Model. National Youth Gang Center. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Office of Justice Programs. U.S. Department of Justice.
3. Creating Safe and Drug-Free Schools: An Action guide. September 1996. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
4. Juvenile Justice. Volume V. Number 2. December 1998. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Office of Justice Programs. U.S. Department of Justice.
5. Shay Bilchik. Combating Underage Drinking. OJJDP Fact Sheet. February 1998. № 75. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Office of Justice Programs. U.S. Department of Justice.
6. Shay Bilchik. Enforcing the Underage Drinking Laws Program. OJJDP Fact Sheet. May 1999. №. 107.
7. Strategies for Success. Combating Juvenile DUI. The Eight Foundation Elements of a Successful DUI Strategy. – Режим доступу : <http://www.nhtsa.gov/people/injury/alcohol/juveniledui/part2/index.html>
8. William J. Bratton. Police Training for Youth / J. William // Police Practice and Research. – 1996. – March/April. – № 76.

РЕЗЮМЕ

О. В. Ушкварок. Опыт осуществления первичной и вторичной профилактической работы правоохрнительными органами США с учащейся молодежью по месту жительства.

В статье рассмотрены основные формы и методы осуществления профилактической работы правоохрнительными органами США относительно законопослушных подростков старшего возраста и молодых людей с проявлениями девиантного поведения. Дана характеристика основным направлениям такой работы, приведены интересные данные по возможности привлечения родителей к превентивной работе по месту жительства.

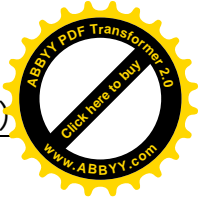
Ключевые слова: профилактика, криминализация, виктимизация, девиантное поведение, сотрудничество, социальная работа.

SUMMARY

O. Ushkvarok. Community-based primary and secondary prevention efforts among juveniles by the USA law enforcement agencies.

The article reviews common community-based practices of American law enforcement agencies to divert juveniles from criminal actions and victimization. It characterizes the major streamlines in preventive efforts and describes the ways of involving parents and relatives into prevention and diversion programs implemented by the law enforcers within the community.

Key words: prevention, criminalization, victimization, deviant behavior, cooperation, social work.



РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 372.894:371.382

О. В. Барнінець

Бердянський державний педагогічний університет

РЕТРОСПЕКТИВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті визначено умови організації та проведення ретроспективних ігор на уроках історії, алгоритм їх запровадження на основі збільшення складності та потенційні можливості у формуванні історичних компетентностей.

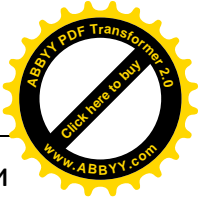
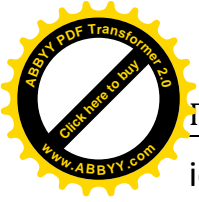
Ключові слова: ретроспективні ігри, предметні компетентності, пізнавальні задачі, логічні та проблемні завдання, театралізована вистава, театралізована гра, проблемно-дискусійна гра.

Постановка проблеми. Утвердження особистісно зорієнтованої парадигми навчання призвели до визнання основним вектором сучасної шкільної освіти розвиток індивідуальності учнів [6, 4]. У цьому контексті актуальними стають особисті досягнення школярів – результати навчальної діяльності, які науковці пов'язують з поняттям «компетентності», рівень сформованості яких дозволяє визначити готовність учнів до життя, подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Виходячи з цього, головне завдання сучасної системи освіти взагалі та історичної зокрема полягає у створенні умов для впровадження компетентнісного навчання.

Аналіз методичної літератури демонструє широку популярність ретроспективних ігор серед учителів історії. Однак доцільність їх застосування обмежується визнанням за ними здатності активізувати пізнавальну діяльність та інтерес, а також підвищувати мотивацію в учнів, що в умовах компетентнісного навчання є недостатнім.

Мета статті – визначити можливості ретроспективних ігор у формуванні історичних компетентностей.

Аналіз актуальних досліджень. Доцільність застосування ретроспективних ігор на уроках історії з погляду їх можливостей у збільшенні ефективності засвоєння фактичного матеріалу здійснено у дослідженні Л. Борзової; збудженні пізнавального інтересу до предмета, залучення додаткових знань та прояву різноманітних умінь – К. Баханова, формуванні образних уявлень – М. Короткової, розвитку умінь аналізувати



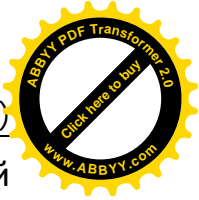
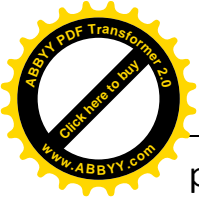
історичні факти, установлювати причини, результати, значення, давати характеристику й оцінку історичним явищам та діячам – І. Кучерук; розвитку потребносно-мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової, діяльнісної, комунікативної, екзистенціальної, морально-етичної сфер особистості учнів – Н. Титової.

Дидактичні ігри за сутністю ігрової основи поділяються на імітаційні (або рольові) та неімітаційні. До останніх належать тренінгові, які залежно від кількості і типу завдання поділяються на одновекторні (графічні (кросворди, шаради, ребуси) й умовні («Три речення», «Чиста дошка», «Бліцопитування»)) та багатовекторні («КВК», «Вікторина», «Брейн-ринг»). Імітаційні поділяються на ділові («Суд», «Наукова лабораторія», «Кінофестиваль») та ретроспективні (театралізована вистава, театралізована гра, проблемно-рольова гра дискусійного характеру).

Ретроспективними називаються дидактичні ігри, під час яких учні здійснюють цілеспрямовані дії в умовах уявної ситуації минулого відповідно до сюжету та розподілених ролей. В їх основі лежить створення конкретних історичних обставин з характерними образами представників певної групи, картин місцевості у поєднанні з подієвим, хронологічним та проблемним принципами викладення матеріалу.

Учні під час проведення означених ігор можуть виступати як актори, глядачі, експерти [4, 10]. Актори беруть участь у сценах, проговорюють тексти ролей. Глядачі вивчають додаткову літературу, сприймають інформацію, виконують завдання та беруть участь в обговоренні. Експерти аналізують гру та кожного учасника окремо, визначають адекватність ситуації, що розігрується.

Ключовою умовою проведення ретроспективних ігор на уроках історії, на думку методистів, виступає постановка пізнавальних задач (за І. Лернером), логічних (за Н. Дайрі) або проблемних завдань (за М. Кларінім), які полягають у виявленні спільних рис та відмінностей історичних явищ, установленні головних етапів, оцінки подій чи історичної особистості, що вивчається, висловлюванні школярами особистого ставлення до них, доведенні висновків тощо. Доцільність їх постановки пояснюється невизначеністю, що, на думку Є. Смірнова [7, 23–24], неминуче з'являється під час ігор унаслідок перевантаження правилами або відсутності жорстких обмежень з боку організаційних дій учителя. У результаті ігри

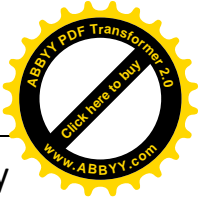
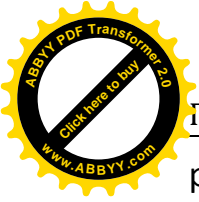


регулюються не тільки закономірністю дискурсивного мислення, а й безпонятійною (прихованою) логікою невизначеностей. Як уважає дослідник, засобом виходу з цього стану виступають проблемні ситуації, пізнавальні задачі чи завдання, які забезпечують появу руху логіки.

Відомий російський педагог Ю. Азаров зазначав, що ігри у тому випадку будуть розвивати всебічно, якщо вони будуть чітко розроблені технологічно [1, 333]. Дослідники ретроспективних ігор [5, 123] виокремлюють такі правила, обов'язкові для виконання: чітке і переконливе викладення інтересів і думок учасників; коректне проведення гри, а також її обговорення; прагнення до раціонального розв'язання проблеми. Додамо, що результативність означених ігор залежить від розвитку ключових та історичних компетентностей, відповідної психологічної підготовки, що включає емпатійну здатність учня уявляти себе на місці іншого, створення установки на гру й особистісне ставлення до її змісту.

З метою ефективного формування історичних компетентностей під час розподілу ролей доречно враховувати типажі учнів. Так, І. Вишковський виокремлює з них три категорії школярів, перші з яких можуть обирати одну універсальну роль й удосконалюються у процесі її виконання під час кожної гри; другі – ставити за мету відтворити якнайбільше різноманітних образів й треті, що роль не виконують, а нею живуть, оскільки їх мета полягає у створенні ігрового світу та зануренні в нього [2, 15]. Н. Тітова, залежно від стійкості інтересів підлітків, поділяє їх на три типи. До першого вона відносить учнів, що володіють ясністю та стійкістю інтересів, а також тих, що таких ознак не мають. Такі підлітки, на думку дослідниці, активно залучаються до підготовки та проведення ігор, погоджуються на будь-які ролі. До другого типу поведінки відносяться пасивні школярі. Вони зазвичай споглядальні, однак їх інтереси спонтанні. Вони погоджуються на ролі, однак грають без яскраво вираженої цікавості. До третього типу належать школярі зі складною ієрархією інтересів, що легко погоджуються на ролі. Однак наявність чітко визначених пріоритетів у цих підлітків потребує врахування їх думок.

Зважаючи на індивідуальні особливості учнів, що беруть участь у розігруванні ролей, доречною стає рокировка учасників у такій пропорції: 2:1, де більшість – гравці з досвідом. Це пояснюється тим, що початківці не вміють сприймати гру як цілісну дію, не можуть самостійно обирати собі



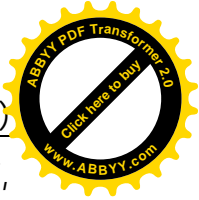
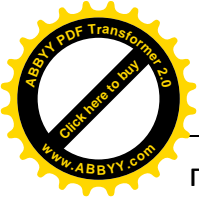
роль, тому завдання вчителя або досвідчених гравців полягає у взаємодопомозі та контролі.

Різновиди ретроспективних ігор, а також збільшення їх складності, на нашу думку, доречно визначати алгоритмом, запропонованим Т. Івановою [3, 6]: театралізована вистава – театралізована гра – проблемно-дискусійна гра.

Початкову ланку в оволодінні майстерністю організації власне імітаційних ігор посідає театралізована вистава. У структурі ретроспективних імпровізаційних ігор цей різновид найменш складний, оскільки відбувається за складеним учителем сценарієм. Під час організації гри він має уникати незрозумілих для учнів термінів, адаптувати мову для сприйняття підлітками, наголошувати на ключових поняттях, явищах, певному часі та місці перебігу подій, їх причинах та наслідках. Однак розігрування ролей не повинно зводитися лише до репродуктивного відтворення тексту, яке спонукає до обговорення: поступове ускладнення задач має змусити учнів самостійно підходити до написання ролей, що демонструватиме їх готовність до наступного виду імпровізаційної гри.

Театралізована гра передбачає наявність сценарію, самостійно складеного учнями. Завдання вчителя зводиться до контролю цього процесу настановами чи коментарями з метою уникнення помилок під час розігрування дійства. Як і в театралізованій виставі, у цій грі важливим є виокремлення вузлових компонентів теми, що розглядається. Ключовою умовою організації театралізованої гри є надання можливості учням імпровізувати. Самостійний пошук шляхів виходу із ситуації, що склалася, підштовхує вчителя до переходу до подальшого виду рольової гри.

Відсутність чіткого сценарію передбачає проблемно-рольова гра дискусійного характеру. Її невід'ємною ознакою виступає наявність проблеми, яку учні, що розігрують ролі, мають розв'язати, а також розподіл «акторів» на протидорчі табори, що захищають інтереси з погляду історичних особистостей, що імітуються. Організація дискусії між учасниками гри втілюється у конфлікті думок, поглядів чи переконань. Однак у цій грі важливим є не стільки ухвалення рішення (воно може і не бути ухваленим), скільки способи розв'язання проблеми. Незважаючи на відносну самостійність учнів, проблемно-рольова гра організовується під чітким контролем учителя, який лише зовні не втручається в неї, –



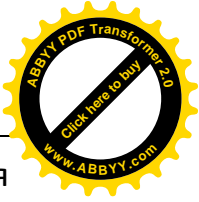
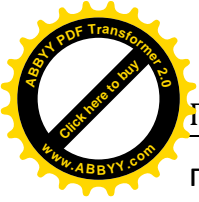
постановка дискусійного питання, спрямування на пошук інформації, визначення позицій груп здійснюється під його неухильним керівництвом.

За цільовим призначенням ретроспективні ігри проводяться з метою передачі інформації про певний історичний час, місце та перебіг подій. Однак ступінь динамізму інформації, а також залучення учнів до процесу складання сценарію та імпровізації зумовлюють їх відмінність між собою. Театралізована вистава передбачає створення картини минулого у вигляді статичного блоку з чітко визначеним переліком дат, географічних об'єктів та історичних імен. Завдання учнів, що виконують ролі, полягає у відтворенні ситуації без власної інтерпретації та припущень за складеним учителем сценарієм.

У театралізованій грі інформація більш рухлива, що обумовлюється встановленням зв'язку із попередніми подіями, хронологічними та географічними факторами. Учні, які приймають участь у інсценуванні, залучаються до процесу складання сценарію за допомогою вчителя, що сприяє більшій розкритості та самостійності у висловлюванні.

У третьому різновиді ретроспективної гри – проблемно-дискусійній – змістовно матеріал передбачає динамізм історичних подій, їх аналіз у розвитку, можливість яскравого емоційного забарвлення. Важливою умовою проведення ігор цього виду є наявність протиставлення у поглядах, характерах, поведінці історичних осіб. З організаційного боку відсутність чіткого сценарію стимулює до імпровізації, навіть експериментування у пошуках способів розв'язання поставленої проблеми.

Відповідно формування історичних компетентностей в імітаційних ретроспективних іграх відбувається за всіма напрямками. Становлення мовленнєвої компетентності здійснюється завдяки структурній особливості гри, складовою якої виступає спілкування. Воно має будуватися на семантично грамотному доборі слів, конструктивно побудованому діалозі, правильному веденні дискусії. Формування хронологічної компетентності здійснюється за рахунок визначення послідовності, тривалості та синхронності подій, сутнісних ознак історичного періоду, просторової – з'ясування територіальних меж історичних об'єктів, впливу геополітичних чинників на перебіг подій, інформаційної – виявлення різних думок, пояснення їх необ'єктивності використання додаткової літератури для інтерпретації подій. Виключення становить театралізована вистава, у якій відсутня потреба у самостійному пошуку додаткової матеріалу, що



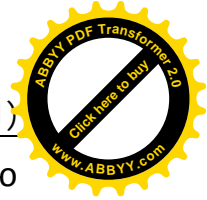
перешкоджає формуванню інформаційної компетентності. Становлення логічної компетентності здійснюється завдяки визначенню причин та наслідків подій, аксіологічної – оцінюванню окремих фактів, подій, ролі історичних осіб, виявленню цінностей, інтересів, потреб, суперечностей у позиціях історичних осіб, головного та другорядного, суб'єктивного та об'єктивного у змісті історичного матеріалу.

Зауваження потребує той факт, що у театралізованій виставі з'ясування причин і наслідків, оцінювання окремих фактів та подій відбувається після завершення театралізованого дійства, на етапі підбиття підсумків, а у процесі театралізованої й проблемно-дискусійної ігор виявлення цих ознак здійснюється як під час підготовки та її інсценування учнями, що розігрують виставу, так і на заключному етапі всім класом.

Прикладом розробки ретроспективної гри є проблемно-рольова гра дискусійного характеру «Ліквідація Запорізької Січі. П. Калнишевський».

Обрання цього підвиду ретроспективної гри зумовлено протиставленням, що є центральним у змісті історичного матеріалу у поглядах царської влади, з одного боку, та козацької старшини – з другого, Проблема, що постає з особливостей змісту матеріалу, передбачає з'ясування причин ухвалення царизмом безкомпромісного рішення про зруйнування Січі у 1775 р. Відповідно до цього мета гри спрямована на формування в учнів історичних компетентностей: логічної (визначати причини та перебіг подій, пов'язаних з ліквідацією Запорізької Січі); аксіологічної (оцінювати діяльність П. Калнишевського та Катерини II з позицій загальнолюдських та національних цінностей); інформаційної (виявляти полярні точки зору на ліквідацію Запорізької Січі); хронологічної (встановлювати хронологічну послідовність подій); просторової (визначати вплив географічного чинника на причини, перебіг та наслідки подій), мовленнєвої (відтворювати історичні події шляхом вирішення дискусійного питання).

Підготовчий етап гри займає від 3 до 4 тижнів й передбачає ознайомлення з фабулою гри та проблемою; розподіл ролей (Катерини II – імператриці, графа Григорія Потьомкіна – генерал-фельдмаршала, графа Петра Румянцева – генерал-фельдмаршала, Петра Калнишевського – отамана Запорізької Січі, Павла Головатого – військового судді, Івана Глоби – військового писаря); підготовку елементів одягу; вивчення додаткової літератури та розв'язання на основі цього проблеми з позиції зображуваної історичної особистості.



На етапі введення до гри вчитель повідомляє факт ліквідації царською владою Запорізької Січі у 1775 році та ставить проблемне запитання.

Ігровий етап побудований на повній імпровізації учнів, що розігрують ролі.

Варіант виступів.

Дія I. Царіцино, травень 1775 р.

Катерина. Нарешті з Пугачовим розібралися, але чого це нам коштувало! По окраїнах скільки розвелось військ: донське, волзьке, гребенське. Уся голота волі та неробства в козацтві шукає! Чому дивуватися, що нині Гайдамаччина нам дошкуляє. Звідки вона черпає нові сили? Знову ж у тих козаків?!

Румянцев. Пухир посеред України! Живуть у Січі своїй усе холостяками. А коли список поіменний у них вимагаєш, вони огризаються: мол, скільки їх – не пам'ятають, а рахувати поголовно – не барани ж...

Потьомкін. Так, Москва, потім Петербург завжди враховували небезпеку, яку несла ця вольність, більше того, козака у голому полі голими руками і не зловиш...

Румянцев. Займаються там хтозна-чим! По всій території селянство залежне, приносить дохід. А ті зі своїм хутірським, або, як вони кажуть, зимівчанським, господарством усе прагнуть до ринку. Кажуть, що там працюють навіть вільні робітники.

Катерина. Заводячи власне хліборобство, руйнують вони тим самим основи залежності від престолу нашого і помишляють, звичайно, створити із себе посеред вітчизни область цілком незалежну, під власним.

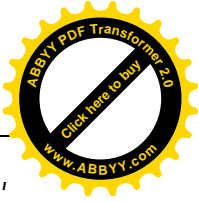
Потьомкін. Усе це так, але якщо на козаків тиснути, вони підуть. І як ви гадаєте куди? Було б добре, якби з поклоном до нас! Вони підуть за Дунай, на допомогу турецькому султану у мамелюки!

Катерина. Але наша політика виходить нелогічною. Якщо немає Гетьманщини, то як може бути Січ із своїм шаленим управлінням? І врешті-решт, навіщо ми стільки клопоталися про заселення півдня України? Авжеж не для того, щоб лишити ці землі вільними.

Потьомкін. Безумовно, ти права. Кючук-Кайнаджирський мир закріпив нові кордони вже на берегах чорноморських, і Січ Запорізька, опинившись усередині України, попереднє значення форпосту втратила.

Катерина. Ось ти, світліший, цією справою і займися.

Потьомкін. Але ж я не можу кров козацьку проливати, сам у Січі проживав, потреби козацькі мені відомі.



Катерина. А я чула, що козаки дедалі частіше входять у сутички, причому за допомогою зброї, з російськими гарнізонами, що стоять поблизу Запорозжя. Якщо ти їх так жалієш, то проведи цю операцію спокійно і без кровопролиття.

Дія II. Запорізька Січ, 4 червня 1775 р.

Калнишевський. Зібрав я вас, браття мої, на Раду, яка може стати останньою в історії Запорізької Січі. Сьогодні вранці на саме свято Трійці до наших брам підійшли російські вояки на чолі з генералам-поручиком Текелієм, що стало повною несподіванкою. Вони пропонують нам добровільно відкрити Січ, здатися, за що буде нам дароване життя та привілеї. Січ має бути зруйнована!

Головатий. Це таки сталося! Потьомкін ще у січні мені натякав, що йому не подобається наше свавілля, яке регулярно поповнюється неспокійним та некерованим товариством. Я тоді йому запропонував зберегти Січ шляхом реорганізації за типом Війська Донського. Однак він відповів: «Не можна вам залишатися, ви міцно розшалилися!».

Козак 1. І що ж робити? Невже ми поступимося своєю лицарською вдачею? Невже злякаємося купи москалів? Батьку (до *Калнишевського*), дозволь взятися до зброї та показати росіянам, де раки зимують!

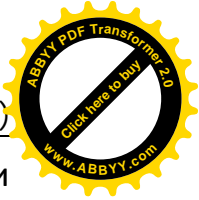
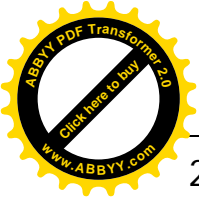
Головатий. Але ж вояків у 10 разів більше, ніж наших славних лицарів: їх прибуло 100 тисяч. Ми ж можемо протиставити 10 тисяч запорозців, для зібрання яких ще потрібен час: частина перебуває вдома, дехто подався на промисли.

Козак 2. Виходить, доки тривала війна із турками, Січ Росії була потрібна?! А тепер після Кючук-Кайнаджирського миру потреба у нас відпала?

Козак 2. Ми маємо скоритися! Катерина обіцяє нам волю, залишити наші господарства.

Козак 1. Як можна довіряти тій, яка тільки-но отримала перемогу у війні над Пугачовим? Вона люто ненавидить усіх свавільних, які загрожують її владі! Імператриця тільки і чекає нашого скорення, щоб розвіяти прах над славетними землями. А потім накладе свою ненажерливу лапу і запровадить кріпацтво, як у всій Росії!

Козак 2. З чим нам виступати проти них? Адже уряд зібрав армію, достатню для ведення війни з будь-якою європейською державою. Січову ж фортецю охороняють трохи більше як 3 тисячі козаків, маємо



20 невеликих гармат. Поляжемо кістьми ми тут і все, а що ж потім робити нашим сім'ям? Хто буде піклуватися про дітей, землю?

Козак 1. Але як можна спокійно жити після того, як ми ось цими руками віддамо нашу Січ? Краще вдаватися, ніж бачити, як вояки стануть грабувати її.

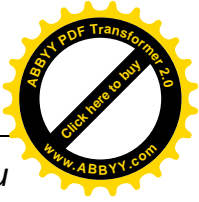
Головатий. Будемо сподіватися, що нам ще випаде нагода повернутися до славного діла. Адже після Петра також здавалося, що ніколи Січі не бути! Але ж козаки відстояли, знову вона ожила!

Козак 1. Але який сенс Катерині йти на такий рішучий крок? Адже зрозуміло, що ніяка єдиновладна держава не буде терпіти на своїй території демократичну общину, яка укриває у своєму середовищі біглих, залежних, колишніх пугачовців, нинішніх гайдамаків.

Головатий. Сьогодні Зелене Свято! Гріховне діло зробимо, якщо вдамося до війни! Вони ж православні: як нам йти на своїх братів зі зброєю?

Калнишевський. Усіх я вас вислухав, кожний має рацію. Тепер я скажу: Січ атакована... на Трійцю. Неначе турки-бусурсмани, повели себе вояки, які теж, як і ми, є православними християнами! Але цього слід було очікувати: обставини склалися так, що Січ заважає Росії у всіх відносинах. Тому Текелій привів сюди силу-силенну солдат, тепер вони не відступляться. Ми не зможемо їм протистояти – у нас занадто мало часу та сил! Тож ми маємо пристати на їх умови, не проявляючи ніякого опору! Будемо благодіяти Бога лише про одне, щоб Січ іще раз відродилася, як колись у 1640, після того, як поляки зруйнували Базавлуцьку Січ, та у 1711, після розгромлення Петром I Чортомлицької Січі!

На етапі підбиття підсумків ставляться запитання на формування компетентностей: просторової (*Покажіть на карті кордони Російської імперії після Кючук-Кайнарджирського мирного договору.*); логічної (*Визначте причину ліквідації Запорізької Січі.*); аксіологічної (*Оцініть діяльність кошового отамана Петра Калнишевського. Висловіть ставлення до Петра Калнишевського та Катерини II з позицій загальнолюдських та національних цінностей.*); хронологічної (*Установіть хронологічну послідовність подій: Ліквідація Запорізької Січі. Ліквідація Гетьманщини. Укладання Кючук-Кайнарджирського мирного договору. Запровадження кріпацтва на Лівобережній та Слобідській Україні.*); логічної, просторової, хронологічної (*Чому царизм після зруйнування Січі Петром I у 1709 році дозволив у 1711 р. її відродити цього разу ухвалив безкомпромисне рішення?*)



Після завершення проводиться бесіда щодо *аналізу проведеної гри за запитаннями*: Що нового ви дізналися з гри? Які зауваження виникли у процесі гри? Що треба зробити для усунення недоліків? Як ви оцінюєте акторську майстерність учасників?

Висновки. Таким чином, правильно підібраний зміст історичної інформації, постановка проблемних завдань з потребою їх вирішення, наявність чітких правил, необхідних для виконання, та поступове збільшення складності ретроспективних ігор сприяють розумінню учнями конкретних історичних обставин, сутності подій, що вивчаються, розвитку вміння аналізувати історичні факти, причини, результати та значення подій, що розглядаються, давати характеристику й оцінку історичним явищам, діячам, що у свою чергу зумовлює ефективне становлення всього набору історичних компетентностей.

Перспективи подальших пошуків наукових розвідок. Перспективними науковими розробками в означеному напрямку вважаємо дослідження можливостей ділових ігор у формуванні історичних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

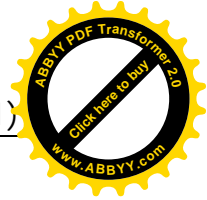
1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать / Ю. П. Азаров. – М. : Просвещение, 1979. – 448 с.
2. Вишковський І. В. Використання рольових ігор у викладанні громадянської освіти / І. В. Вишковський // Історія та правознавство. – 2008. – № 16–18 (152–154), червень. – С. 12–24.
3. Иванова Т. Н. История в 7 классе: Сценарии ролевых игр, тесты / Т. Н. Иванова. – Чебоксары : Изд-во Чувашского университета, 1993. – 44 с.
4. Короткова М. В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М. В. Короткова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001, – 256 с.
5. Одилова Н. Ф. Эффективность использования ролевых игр в процессе обучения / Н. Ф. Одилова // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т. 2. – С. 121–124.
6. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2001. – № 8–9. – С. 4–8.
7. Смирнов Е. М. Структура и временная организация игры / Е. М. Смирнов // Игровое моделирование: Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск : Наука, 1987. – С. 14–27.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Барнинец. Ретроспективные игры как средство формирования предметных компетентностей учеников на уроках истории.

В статье определены условия организации и проведения ретроспективных игр на уроках истории, алгоритм их внедрения на основе увеличения сложности и потенциальные возможности в формировании исторических компетентностей.

Ключевые слова: *ретроспективные игры, предметные компетентности, познавательные задачи, логические и проблемные задачи, театрализованное представление, театрализованная игра, проблемно-дискуссионная игра.*



SUMMARY

O. Barninets. Retrospective games as means of forming pupils' subject competences at history lessons.

The article defines the conditions of organizing and realization retrospective games at history lessons, gives the algorithm of their applying on the basis of increasing the difficulty and the potential possibilities of retrospective games in forming historical competences.

Key words: retrospective games, historical competences, cognitive tasks, logical and problematic tasks, theatre play, dramatized game, task-debate game.

УДК 37.01.37.048.4:37.011

Т. О. Близнюк

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника

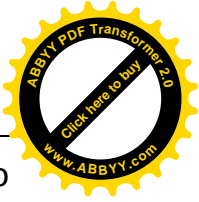
ВИХОВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У статті подано результати вивчення ціннісних орієнтацій сучасних старшокласників та рівень їх готовності до вибору професії вчителя на етапі допрофільного навчання. Виокремлено причини зниження професійної цінності фаху вчителя в освіті й самого вчительства у суспільстві у цілому та в орієнтирах учнів зокрема.

Ключові слова: професійна орієнтація, педагогічна професія, професійне самовизначення, старшокласники, допрофільна освіта, загальноосвітня школа, профільне навчання.

Постановка проблеми. В умовах жорстко конкурентного національного ринку праці, що інтенсивно інтегрується в загальносвітовий, актуальною є проблема оволодіння молодого людиною професією, яка б мала попит на ринку праці і водночас відповідала її пізнавальним інтересам і здібностям.

За даними регіональних органів праці, які склали приблизний список дефіцитних спеціальностей, першу десятку посідають в основному робітничі спеціальності та професії сфери послуг. Однак випускники шкіл уже кілька років підряд наполегливо на перше місце ставлять професії юриста, економіста, менеджера. Більшість старшокласників не мають чіткої життєвої перспективи, більш ніж 30% перебувають у стані стресу, невизначеності, одна з причин цього – почуття соціальної незахищеності. Значна частина випускників вищих і середніх спеціальних навчальних закладів останніми роками стають спеціалістами професій, на які немає попиту на підприємствах та в організаціях, тому вони змушені працювати не за фахом [3].



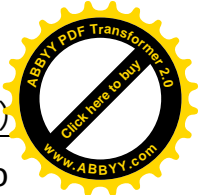
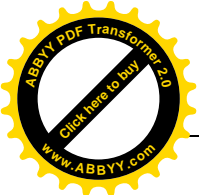
Незважаючи на перенасичення ринку праці педагогами, нині гостро постає питання відбору на ці спеціальності талановитої креативної молоді, яка дійсно обрала вчительський фах за покликанням. Адже вчителів з високим рівнем готовності до виконання професійних обов'язків в українській освіті не так вже багато ще й з огляду на непрестижність професії в суспільстві. За таких умов проблема виховання готовності учнів старших класів до професійно-педагогічного самовизначення стає особливо актуальною.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження проблеми профорієнтації учнівської молоді активізувалися у другій половині ХХ століття (С. Архангельський, А. Благонадьожина, Н. Лукин та ін.), зокрема професійні здібності й можливості їх розвитку вивчають В. Кириєнко, А. Степанов, Б. Теплов. У цей час формується напрям, пов'язаний з психологією професійної орієнтації й професійною консультацією [2, 206–208]. Педагогічним аспектам формування готовності учнів до вибору майбутньої професії присвячені наукові праці О. Губенка, В. Дорохіної, Є. Клімова, Л. Кондрашової, В. Мадзігона, Є. Павлютенкова, Н. Побірченко, В. Рибалки, Р. Скульського, П. Шавіра та ін. У них готовність як науково-педагогічна категорія розглядалася здебільшого у процесуальному аспекті.

У сучасній науці актуальними вважаємо ідеї організації системи профорієнтації та виховання конкурентоспроможної на ринку праці особистості, що переконливо обґрунтовано у працях зарубіжних учених (В. Адамс, С. Векслер, М. Вудкок, Н. Гісберс, К. Годжерс, А. Маслоу, М. Сакуяма, Д. Сьюпер, Е. Фромм, С. Фукуяма, Л. Якокка).

Мета статті – на підставі результатів експериментального дослідження виявити ціннісні орієнтації старшокласників щодо вибору професії на етапі допрофільної освіти в загальноосвітній школі.

Виклад основного матеріалу. Зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи у школі на сьогодні не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації – формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення. Перешкодою для успішного розвитку профорієнтації є те, що вона, як правило, розрахована на деякого середнього учня; відсутній індивідуальний, диференційований підхід до особистості школяра; профорієнтаційна робота має переважно декларативний характер, не надаючи можливості кожному спробувати себе в різних видах практичної діяльності тощо [4, 4].



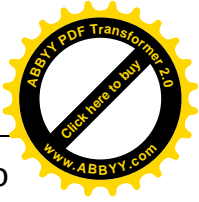
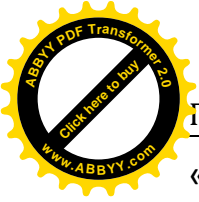
Прийняття Концепції профільного навчання у старшій школі стало поворотним моментом у профорієнтації школярів, оскільки йшлося про те, що навчально-виховний процес загальноосвітньої школи повинен скеровувати на подальше професійне навчання у ВНЗ. На тлі зазначених пріоритетів освітньої політики України гостро постало питання про взаємодію та інтеграцію загальноосвітніх предметів з предметами профільного характеру, які необхідно адаптувати та скоригувати до профілю навчання.

Виходячи з того, що важливими завданнями профільного навчання у старшій школі є створення умов для розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, здібностей і потреб учнів, забезпечення належних умов для їх життєвого і професійного самовизначення тощо, завданням нашого дослідження було вивчити готовність старшокласників до вибору професії вчителя.

Задля вивчення професійних орієнтацій учнівської молоді протягом 2008–2009 рр. для участі в експерименті обрано учнів 10-х класів, оскільки на початку 11-го класу (2009 р.) старшокласники вже визначилися з предметами зовнішнього незалежного оцінювання, тобто з фахом подальшої професійної підготовки. Отже, проаналізувавши результати дослідження на матеріалі двох груп: старшокласників міських шкіл та старшокласників сільських шкіл представників різних регіонів України дійшли висновку про характеристику всієї сукупності старшокласників.

До виявлення професійних уподобань старшокласників на етапі допрофільної освіти залучалися психологи зазначених загальноосвітніх навчальних закладів, які проводили тестування за диференційно-діагностичним опитувальником (ДДО) Є. Клімова – методикою, що призначена для виявлення належності до певного типу професій [1]. Після опрацювання даних тестування нами було встановлено, до якого з п'яти типів професій мали здібності наші респонденти: «людина–природа» – усі професії, які пов'язані з рослинництвом, тваринництвом та лісовим господарством; «людина–техніка» – усі технічні професії; «людина–людина» – усі професії, які пов'язані з обслуговуванням людини; «людина–образ» – усі творчі спеціальності; «людина-знак» – усі професії, що пов'язані з рахуванням цифр та літерними знаками, зокрема музичні спеціальності.

Як засвідчують результати аналізу, з однієї тисячі дев'яносто двох десятикласників, які брали участь в опитуванні, 295 належали до типу



«людина-людина» (27%), 251 – до типу «людина-техніка» (23%), 251 – до типу «людина-образ» (23%), 197 – до типу «людина-знак» (18%), 98 – до типу «людина-природа» (9%). На підставі підсумків тестування за ДДО для експерименту було відібрано старшокласників, які належали до типу «людина-людина» (295 старшокласників: 187 осіб – учні міських шкіл і 108 осіб – учні сільських шкіл), тобто із задатками до педагогічної діяльності. Остаточний вибір професії відбувався у 11-му класі.

На початку формувального експерименту (вересень 2009 року) з учнями 10-х класів проведено пошуковий зріз, мета якого – визначити, які чинники впливають на вибір професії та професії вчителя зокрема. Для цього було проведено анкетування та контент-аналіз; для уточнення окремих відповідей використано інтерв'ювання й бесіду. Складаючи анкету, застосовано здебільшого прями закриті запитання, відповіді на які краще піддавалися статистичній обробці. Комплекс запитань формувався так, щоб можна було визначити особливості чинників впливу на вибір професії, що функціонують у середовищі молоді. За такого підходу ми розглядали як зовнішні (потреби регіону, держави; рівень розвитку педагогічної науки, що ставить вимоги до педагогів; матеріальні можливості; суспільний статус; більше альтернатив для вибору творчої професії в галузі «людина-людина», так і внутрішні (самооцінка рівнів розвитку комунікативності, творчості, організованості, пізнавальних інтересів) чинники впливу.

Метою першого запитання анкети було з'ясувати, наскільки старшокласники визначилися з вибором професії. Відповіді засвідчили невизначеність професійного вибору: з 295 осіб 58 старшокласників (19,7%) не знали, яку професію обрати; 93 (31,5%) обирали дві або кілька можливих професій; 45 учнів (15,3%) орієнтувалися не на професію, а на галузь діяльності: «щось пов'язане з торгівлею, туризмом, рекламою, підприємництвом тощо»; 99 учнів (33,6%) назвали конкретну професію. У своєму виборі старшокласники орієнтувалися на професії менеджера, юриста, туристичного агента, лікаря, журналіста, дизайнера, бібліотекаря й ін. Педагогічну професію мали намір обрати 27 старшокласників. Отже, можемо констатувати, що відсоток учнів, які віддали перевагу професії вчителя, серед тих, хто визначився з професією, становить 27,3%, хоча відповідно до загальної кількості респондентів це лише 9,2%. Зважаючи на те, що збільшення кількості дітей шкільного віку очікується через 3–4 роки,

держава потребуватиме фахівців різних педагогічних професій, а, з огляду на якість освітніх послуг, таких фахівців повинно бути хоча б удвічі більше за необхідну кількість для створення здорової конкуренції на ринку праці.

Наступний напрям дослідження передбачав визначення серед опитуваних найбільш популярних навчальних предметів. З'ясували, що учні, які не визначилися з професією, перевагу віддавали не стільки самій навчальній дисципліні, скільки особистості вчителя. Це підтверджують такі відповіді: «тому, що цікаво», «дізнаюся багато нового для себе», «уроки проходять нестандартно» тощо. З-поміж старшокласників (99 осіб), які визначилися з професією, профілюючі предмети були названі серед улюблених, що свідчить про зв'язок їх навчальних інтересів з подальшим вибором професії (рис. 1).

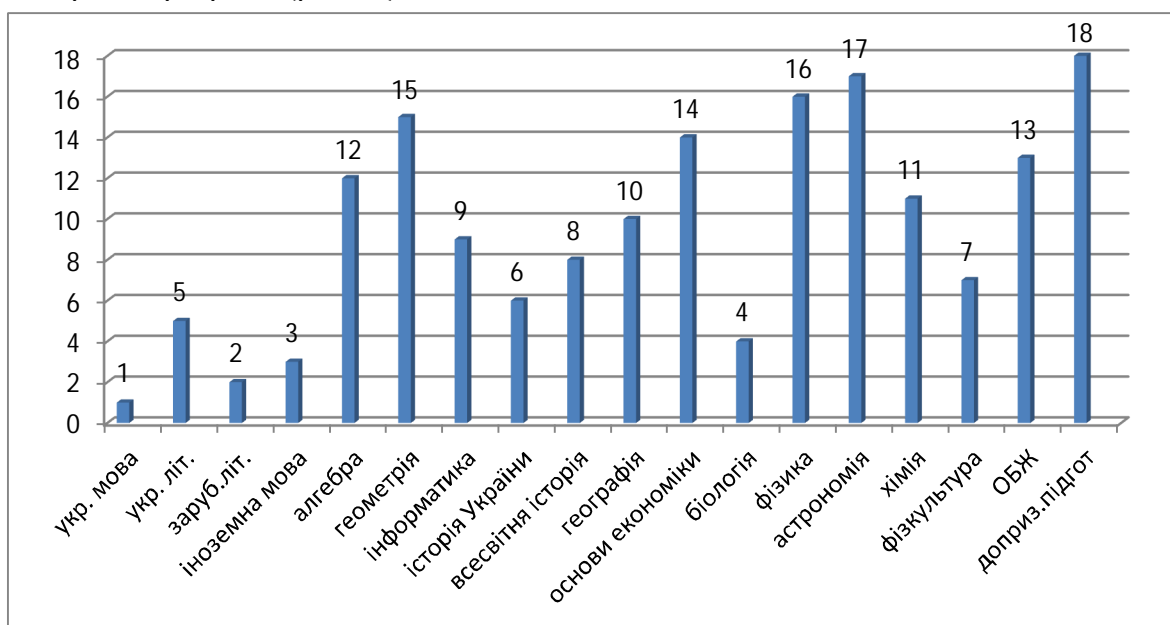
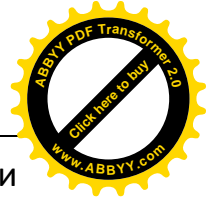
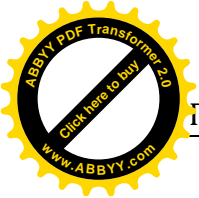


Рис. 1. Рейтинг улюблених навчальних предметів старшокласників

Як видно з рис. 1, серед улюблених навчальних предметів старшокласники назвали українську мову (57,3%), зарубіжну літературу (44,4%), іноземну мову (41,0%), біологію (38,0%), українську літературу (32,2%), історію України (28,8%), фізичне виховання (26,1%), всесвітню історію (23,4%) й інформатику (21,7%). З-поміж тих предметів, які викликали незначний інтерес у школярів, були допризовна підготовка (1,4%), фізика та астрономія (2,4%), геометрія (3,7%) й основи економіки (10,4%). Отже, встановлено, що формування пізнавального інтересу до певної галузі знання під час шкільного навчання відіграє важливу роль у професійному визначенні особистості старшокласника.



Відповідь на наступне запитання мала з'ясувати напрями пізнавального інтересу старшокласників. Серед запропонованих напрямів були: міжнародні проблеми, нові винаходи, досягнення в медицині, взаємостосунки між людьми, мистецтво, проблеми освіти, спортивні досягнення, економічні проблеми, молодіжний рух і літературні об'єднання (рис. 2).

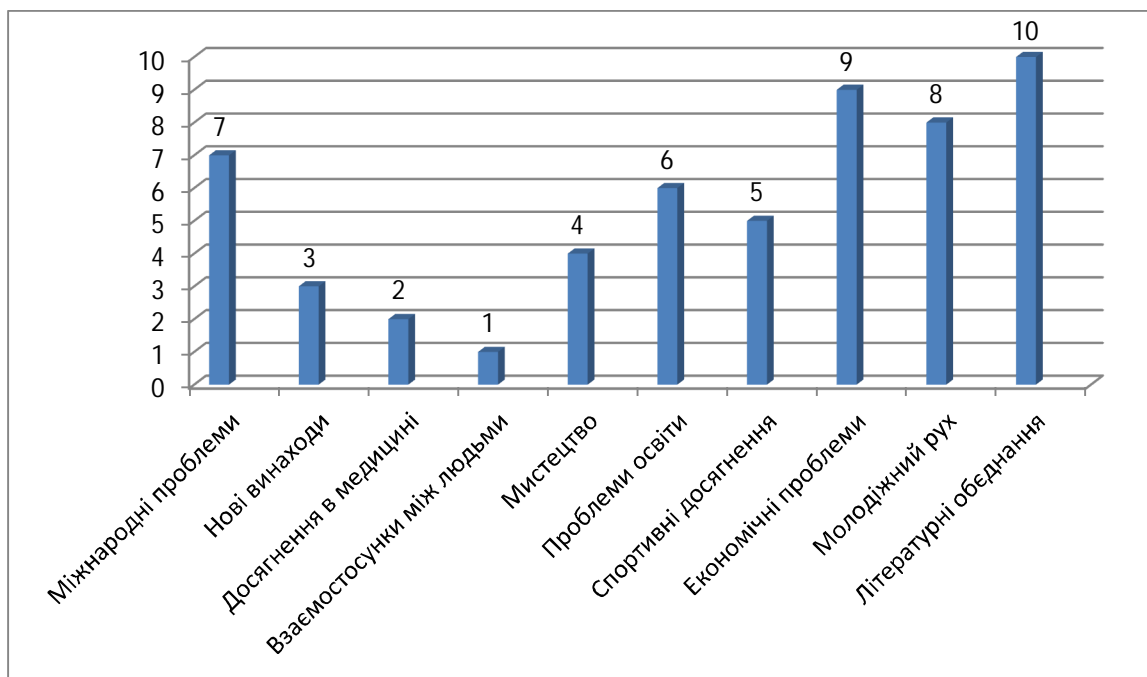
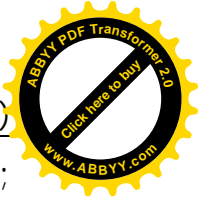
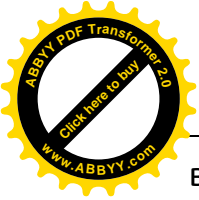


Рис. 2. Рейтинг напрямів пізнавального інтересу старшокласників

Аналіз результатів рис. 2 засвідчив той факт, що найбільший інтерес у десятикласників викликали взаємостосунки між людьми – перше місце у рейтингу, досягнення в медицині – друге місце, нові винаходи – третє місце, далі – мистецтво, спортивні досягнення, проблеми освіти, міжнародні проблеми. Отож учні старших класів недостатньо цікавляться проблемами освіти – шосте місце в рейтингу напрямів пізнавального інтересу. На останніх сходинках опинилися молодіжний рух, економічні проблеми та літературні об'єднання. Відтак до актуальної сфери інтересів старшокласників увійшли ті проблеми, що безпосередньо щоденно дотичні до їх життєдіяльності, те, що їм допомагає соціалізуватися і посідати належне місце серед однолітків.

Для виявлення безпосереднього ставлення старшокласників до професії вчителя було запропоновано оцінити такі твердження: 1) учитель допомагає зробити наше життя цілеспрямованим, знайти гідне місце в суспільстві; 2) людина може виховати себе сама, для цього непотрібні



вчителі; 3) найкраща нагорода за педагогічну працю – це любов дітей; 4) слово – найважливіший педагогічний інструмент; 5) широка ерудиція і культурний світогляд учителеві-предметнику не обов'язкові, потрібно добре розумітися на конкретній науковій дисципліні; 6) учителеві важливо не допустити виникнення конфліктів; розв'язувати конфлікти повинен досвідчений психолог; 7) у країні створено всі умови для здобуття освіти й подальшої самоосвіти вчителя.

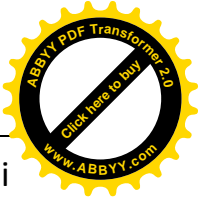
Результати опитування засвідчили, що більшість учнів нашої вибірки (55,6%) уважали, що вчителі сприяють досягненню успіху в житті, але лише за умови гуманного ставлення до учнів, широти власних інтересів. Тобто старшокласники розглядали особу вчителя як важливий чинник їх особистісного розвитку.

У розгляді другого твердження старшокласники, які стверджували, що людина може виховати себе сама (56,1%), все-таки вважали, що вчитель відіграє провідну роль у вихованні дітей саме молодшого й середнього шкільного віку, а в старшому віці учні повинні керувати своїми вчинками самі і відповідати за них. Відтак значна кількість старшокласників (43,9%) доводили, що якась частина світогляду особистості все-таки формується під впливом учителів, що свідчить про їх вагомую роль у становленні суспільних відносин.

З третім твердженням більшість учнів (67,4%) погодилася, уважаючи, що любов дітей і є найкраща нагорода вчителю за його педагогічну працю.

Розглядаючи наступне твердження, старшокласники (57,8%) констатували, що вміння грамотно висловлюватися, володіти стратегією мовленнєвого впливу є важливими педагогічними здібностями. Незначна частина десятикласників (42,2%) відзначила інше: слово вчителя іноді «вбиває». За такого підходу дійшли висновку про те, що відсутність педагогічного такту в учителів учні вважають чи не основною негативною рисою професії вчителя.

Щодо п'ятого твердження зазначимо: більшість старшокласників (57,8%) наголошують на тому, що широка ерудиція, володіння високою культурою поведінки і досконале знання свого основного предмета є невід'ємними компонентами професіограми сучасного педагога. Отже, до вчительського фаху учні старших класів ставили високі вимоги, які відображають вимоги суспільства загалом.



Думки респондентів у висловлюваннях щодо твердження «Учителеві важливо не допустити виникнення конфліктів; розв'язувати конфлікти повинен досвідчений психолог» не були однотайними. Більшість старшокласників (61,0%) акцентували на тому, що конфлікти між учнями має допомагати подолати саме вчитель, оскільки він краще знає своїх учнів, ніж шкільний психолог. Утім певна частина учнів (39,0%) стверджувала, що у скрутних ситуаціях вони майже не звертаються до вчителів за підтримкою, а покладаються на власні здібності у розв'язанні конфліктів.

Оцінювання учнями твердження «У країні створено всі умови для здобуття освіти й подальшої самоосвіти вчителя» засвідчило чітке розмежування їх думок. Менше половини старшокласників (31,0%) стверджували, що сьогодні держава створює всі умови для освіти й самовдосконалення вчителя. Водночас учні (69,0%) переконані, що вчитель сьогодні не має належних умов для освіти й самореалізації: не має достатньо можливостей використовувати сучасні інформаційні технології, не може дати відповіді на всі запитання учнів через брак джерел такої інформації. Тобто респонденти розуміють становище сучасного вчителя, звикли до нього і вважають це нормальним станом.

Нашим завданням було з'ясувати найвагомші мотиви вибору професії. Тут думки старшокласників сільських і міських шкіл несуттєво розділилися. Серед найбільш вагомих мотивів учні старших класів сільських шкіл назвали такі, як цікава робота (54,6%), заробітна плата (50,9%) (рис. 3).

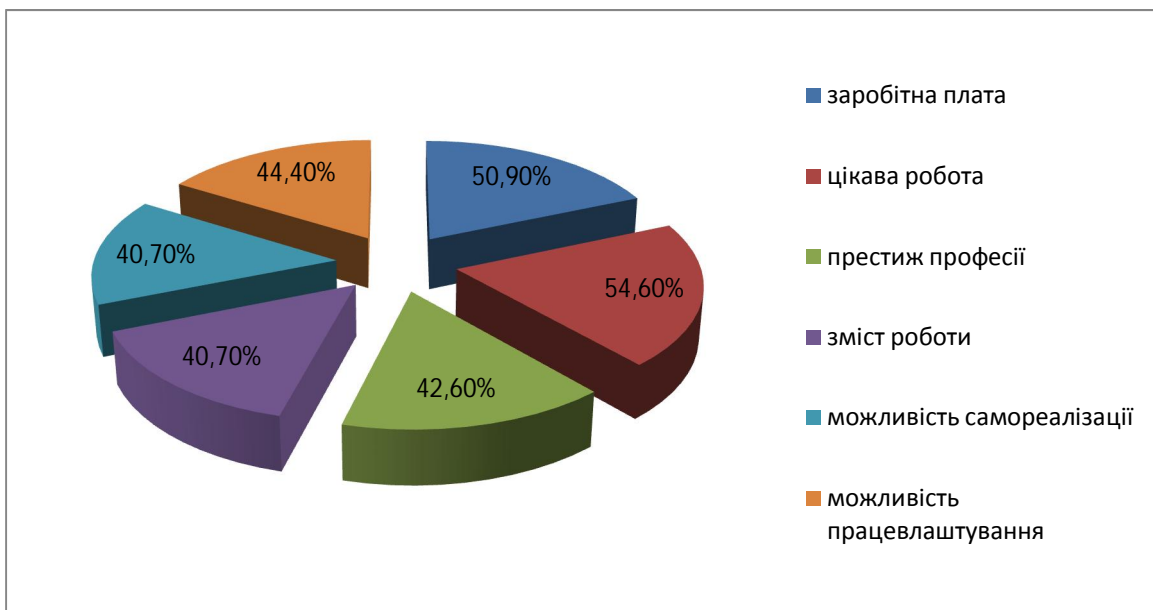


Рис. 3. Оцінка старшокласниками сільських шкіл мотивів вибору професії вчителя

Такі мотиви вибору професії, як можливості працевлаштування й престиж професії, були менш важливими для учнів – 44,4% та 42,6% відповідно, а можливості самореалізації та зміст самої роботи старшокласники сільських шкіл вважали ще менш важливими мотивами її вибору – по 40,7%.

Мотиви вибору професії старшокласниками міських шкіл мало відрізнялися від їх сільських однолітків (рис. 4).

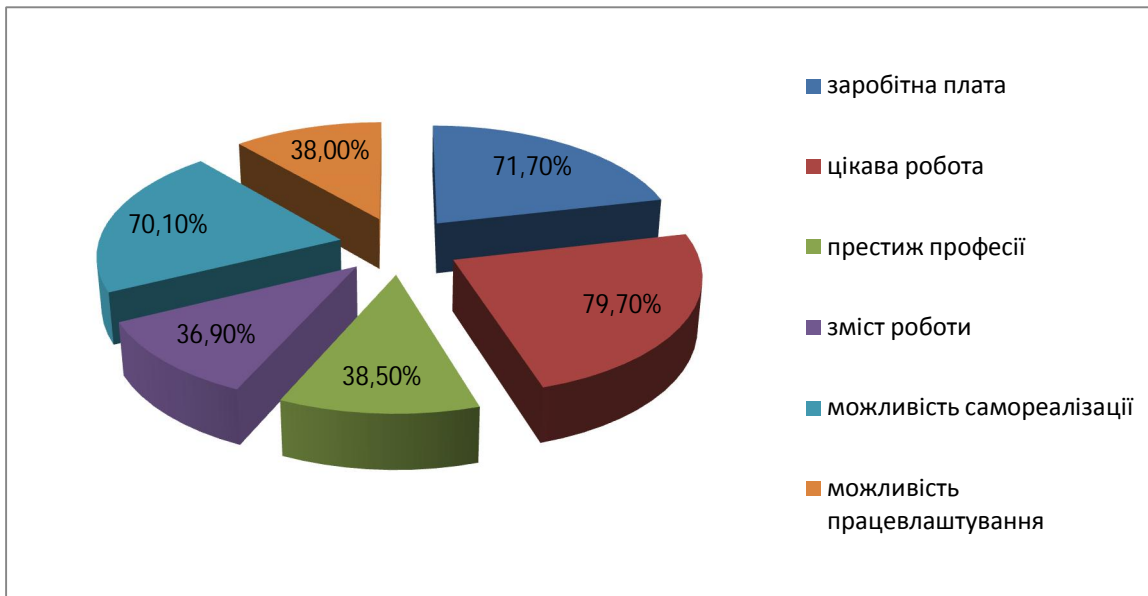
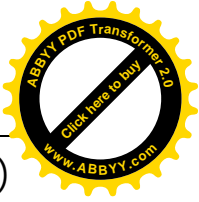
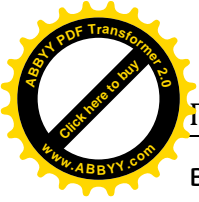


Рис. 4. Оцінка старшокласниками міських шкіл мотивів вибору професії вчителя

Як видно з рис. 4, учні старших класів міських шкіл вагомими мотивами вибору професії також називали цікаву роботу (79,7%), заробітну плату (71,7%) та можливості самореалізації (70,1%). А престиж професії, можливості працевлаштування та зміст самої професії є менш важливими чинниками й для учнів міських шкіл. Отже, згідно з нашим висновком, зарплата як мотив обрання професії більш важлива для десятикласників, ніж її престиж і можливість досягти успіху.

Відтак прагнули з'ясувати у респондентів, хто сьогодні впливає на вибір ними професії, й запропонували їм оцінити такі чинники, як вплив батьків, друзів, засобів масової інформації, авторитет учителя, особисті переконання старшокласника та потреби держави. У контексті вивчення чинників впливу на вибір професії з'ясовано, що більшість респондентів орієнтувалися або на думку родини (58,6%), або на власну думку (53,9%). Вплив засобів масової інформації виявився більш істотним (31,2%), ніж потреби держави (27,5%). Можемо зробити висновок про те, що такі чинники, як вплив друзів (19,7%) й авторитет учителя (14,9%) мало

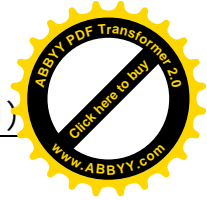


впливають на вибір професії старшокласниками. Вагомий відсоток (53,9%) тих респондентів, які орієнтуються насамперед на власну думку, засвідчує особистісну зрілість десятикласників цієї вибірки.

Отже, найбільш потужними чинниками впливу на професійний вибір сучасної молоді на етапі первинного професійного вибору є особистісний та соціально-економічний. Розуміючи, що у 10-му класі ще досить яскраво виявляється потяг учнів вийти з-під контролю й опіки дорослих, а також те, що у цьому віці відбувається боротьба за самостійність й самоствердження їх як особистостей, а вплив родини на десятикласників не такий слабкий, як вони думають, ми з'ясували в батьків, чи хочуть вони, щоб їх дитина стала вчителем і чому. Із 40 батьків, опитаних нами, половина (50%) відповіла позитивно, в іншій половині відповідей переважало негативне ставлення (10 – негативна відповідь (25%), 10 – утруднювалися з відповіддю (25%)), що засвідчило не лише позитивне сприйняття середнім поколінням цієї професії як творчої – «цікаво працювати з дітьми», «інтелігентної», «неважкої», а й негативне ставлення до неї в аспекті засобу забезпечення матеріальних благ.

Висновки. Проблема виховання готовності учнівської молоді до вибору професії вчителя в умовах школи – багаторівнева й складна. Результати експерименту дали змогу виявити рівень готовності учнів до вибору педагогічної професії. Серед 295 десятикласників, які брали участь в експерименті, готовими до вибору професії вчителя виявилися 224 особи (75,9%). З них високий рівень готовності мав 3,7% (6 учнів сільських і 5 – міських шкіл), середній – 72,2% (64 учнів сільських і 149 – міських шкіл). Уважаємо, що причини зниження професійної цінності фаху вчителя містяться не стільки у зміні світоглядних орієнтирів суспільства (і учні, й дорослі визнають педагогічну професію цікавою й суспільно важливою), скільки в скрутному становищі сучасної освіти й самого вчительства, зокрема у сільській місцевості.

У контексті виховання в учнівської молоді готовності до вибору професії вчителя важливими завданнями вважаємо: розвиток у них інтересу до особливостей професійної діяльності вчителя у процесі викладання навчальних дисциплін; сприйняття ціннісних орієнтирів професії педагога; поглиблення і засвоєння змісту освіти професійно зорієнтованим матеріалом, наприклад, через факультативи, спецкурси; формування корекційно-оцінної активності школярів шляхом їх залучення до активної педагогічної комунікативної діяльності.



ЛІТЕРАТУРА

1. Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) / Е. А. Климов // Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.
2. Лукашевич М. П. Психология труда : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич Н. П., Сингаевская И. В., Бондарчук Е. И. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : МАУП, 2004. – 112 с.
3. Отрощенко Н. Л. Профорієнтація учнів загальноосвітньої школи як соціально-педагогічна проблема / Н. Л. Отрощенко. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://alma-mater.lnpu.edu.ua/elect_v/N1/r2/07onlysp.pdf
4. Професійне самовизначення старшокласників : метод. посіб. / [упоряд. Л. Шелестова]. – К. : Шкільний світ; Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Т. А. Близнюк. Воспитание готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии: результаты экспериментального исследования.

В статье представлены результаты изучения ценностных ориентаций современных старшеклассников и уровень их готовности к выбору профессии учителя на этапе допрофильного обучения. Выделены причины снижения профессиональной ценности профессии учителя в образовании и самого учительства в обществе в целом и в ориентирах учащихся в частности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, педагогическая профессия, профессиональное самоопределение, старшеклассники, допрофильное образование, школа, профильное обучение.

SUMMARY

T. Blyznyuk. Upbringing of senior school-children's readiness for choosing pedagogical profession: results of experimental investigation.

The article shows the results of study of valuable orientations of contemporary school children and the level of their readiness for choosing teacher's profession on the stage of pre profile education. The author throws the light upon the reasons for decrease of professional value of the profession of a teacher in the educational environment, teachers themselves in the society on the whole, and in pupils' orientations in particular.

Key words: professional orientation, pedagogical profession, professional self-determination, senior school-children, pre profile training, comprehensive school, profile education.

УДК 316.454.52:377

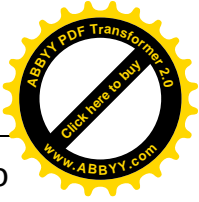
О. М. Коберник, С. А. Котловий

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

СОЦІАЛЬНІ ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ КОНФЛІКТІВ В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЇВ

У статті здійснено аналіз соціальних причин виникнення конфліктів в учнів професійних ліцеїв. Дослідження, присвячені поведінці в ранній юності, показали, що виділення конкретних причин виникнення конфліктів між самими вихованцями, а також між ними і дорослими є неможливим, оскільки вони обумовлюються низкою факторів, кожен з яких може бути визначальним.

Ключові слова: важкі учні, конфлікт, конфліктна поведінка, макро- і мікрофактори, об'єктивні причини, психоактивні речовини, суб'єктивні причини.

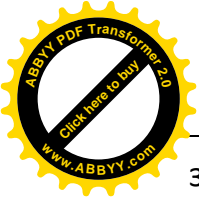


Постановка проблеми. Майже будь-яке сучасне суспільство певною мірою продукує всі типи жертв соціалізації. Дітей, підлітків і юнаків сьогодні можна розглядати як жертви несприятливих умов соціалізації. Це, насамперед, діти з фізичними, психічними, соціальними дефектами і відхиленнями. До того ж такими можуть стати діти-сироти та інваліди, власний чи сімейний статус яких визначає їх нерівність уже на початку життєвого шляху або дефіцит реальних можливостей для всебічного розвитку.

До найголовніших причин виникнення і подолання конфліктних форм поведінки сучасні українські вчені Л. Котлова, Н. Максимова, В. Оржеховська, О. Пилипенко [2; 3; 5] відносять систему ціннісних орієнтацій особистості. Ціннісні орієнтації, як ВІДЗНАЧАЮТЬ педагоги і психологи, є одним із найважливіших елементів структури особистості, оскільки в них сконцентровано виражені суб'єктивні ставлення особистості до об'єктивних рівнів її буття, які зумовлюють спрямованість її соціальної поведінки. Вони істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, перебіг емоційних та мотиваційних процесів, а також на формування інтересів особистості. Виховання людини у цілому можна розглядати як керування становленням або зміною її ціннісних орієнтацій.

Соціум повинен володіти певним набором ціннісних орієнтацій, з яких особистість буде обирати індивідуальне моральне кредо. Особливість сучасної ситуації полягає в тому, що молоде покоління змушене розв'язувати ці життєво важливі проблеми в умовах зростання егоцентризму, культу сили та досить жорстоких відносин між людьми. За таких обставин проявляється протилежність декларованих і реальних цінностей та ідеалів суспільства. «Подвійна мораль», що міцно укорінилася у всіх соціальних сферах, є перешкодою для розвитку особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Такі науковці, як М. Окаринський, М. Фіцула правомірно стверджують, що суперечність між цінностями, які проголошуються у навчальному закладі, та реальними вчинками значущих дорослих є досить частою ситуацією. Одні учні порівняно легко засвоюють ці «правила гри» – привчаються лицемірити, пристосовуватися, цинічно ставитися до інших людей та до будь-яких ідеалів і моральних норм. Інші – важко переживають, намагаються зрозуміти суперечності, що розкриваються перед ними, і часто, не зумівши подолати це нелегке



завдання, відмовляються взагалі від оволодіння соціальними нормами, протиставляють себе суспільству. Однак у підсвідомості у них назавжди залишається неприємне почуття, яке переходить у комплекс неповноцінності. Цей комплекс людина або компенсує в асоціальній поведінці (злочинність, правопорушення), або «приглушує» за допомогою вживання психоактивних речовин. Аналогічну реакцію викликає і нерівність людей у суспільстві – матеріальна, соціальна, політична [4; 8].

Дослідження, присвячені поведінці в ранній юності, показали, що виділення конкретних причин виникнення конфліктів між самими вихованцями, а також між ними і дорослими є неможливим, оскільки вони зумовлюються низкою факторів, кожен з яких може бути визначальним. Ґрунтовний аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури з проблеми профілактики конфліктів у ранньому юнацькому віці засвідчив різноманіття точок зору і підходів до цього явища. Якщо узагальнити причини, що перелічені авторами, вийде список, який, однак, не буде вичерпним.

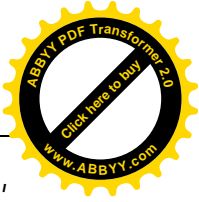
Мета статті – розкрити соціальні причини виникнення конфліктів в учнів професійних ліцеїв.

Виклад основного матеріалу. Для зручності ми узагальнили і класифікували всі названі різними авторами причини виникнення конфліктів за кількома показниками, отримавши таким чином сукупність факторів, що взаємодіють один з одним.

Провідною причиною виникнення конфліктів в учнів професійно-технічних навчальних закладів, які відносяться до раннього юнацького віку, є психофізіологічні особливості цього віку: почуття дорослості спричиняє прагнення позбутися опіки батьків, педагогів, прагнення підкоритися вимогам референтної групи. Цей вік позначається термінами «важкий», «критичний», конфліктний, якому притаманний протест і ризик, експериментування з психоактивними речовинами тощо.

Можна виділити й інші причини:

- потурання дорослим, специфіка соціалізації і пошук нових вражень, порушення в емоційній сфері;
- стрес, навіювання, педагогічна занедбаність, наслідки травм;
- економічні причини, недосконалість законодавства, традиції вживання легальних наркотиків (кава, тютюн, пиво, алкогольні напої);
- сімейні проблеми, спадковість, психопатології, неповна сім'я, деструктивна сім'я, ригідна сім'я та ін.;



– особливості характеру, такі, як агресивність, почуття зверхності, самозакоханість, тривожність тощо;

– особистісні особливості, афіліативність (пошук покровителя), потреба у визнанні, придушення душевних і сексуальних переживань, психологічний захист, стиль поведінки і мислення тощо.

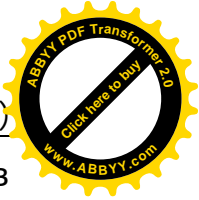
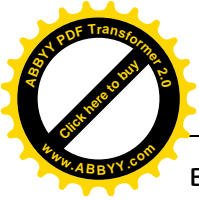
Фактори виникнення конфліктних форм поведінки в учнів професійних ліцеїв умовно можна поділити на об'єктивні і суб'єктивні. Усередині об'єктивних причин виділяють макропричини і мікропричини. Суб'єктивні поділяються на індивідуально-біологічні, індивідуально-психологічні й особистісно-психологічні.

У вивченні об'єктивних соціальних факторів виникнення конфліктів в учнів для нас вагомим виявилось дослідження О. Савчука [6], який вивчав таке явище, як деформація у підлітків стратегії пошуку соціальної підтримки. Для таких підлітків характерний дуже низький рівень використання цієї стратегії і низьке сприймання цієї підтримки. За досить високого рівня потреби у соціальній підтримці з боку сім'ї, близьких учні, які не мають такої підтримки, обстоюють власні інтереси шляхом фізичної сили, прояву цинізму і жорстокості. Спроби мікросередовища уникнути конфліктів зазвичай полягають у заходах репресивно-адміністративного залякування (покарання, догани) або у залякуванні негативними наслідками асоціальної поведінки.

Таким чином, сучасні наукові дослідження доводять, що виникнення конфліктів в учнів професійно-технічних закладів освіти відбувається внаслідок недостатнього розвитку у них особистісних і середовищних ресурсів, використання неефективних стратегій подолання стресу.

Серед макропричин передусім виділяють соціальні проблеми. Серед концептуальних моделей, які лежать в основі пояснення соціальних причин конфліктної поведінки, найбільш вагомою є модель А. Дж. Самерофа (A. J. Sameroff) [11]. Інноваційним у цій моделі є те, що дитина і середовище розглядалися не окремо одне від одного, а як взаємозалежні компоненти єдиної системи.

Вихідними у моделі Патерсона (G. E. Patterson) [10] є уявлення про те, що в процесі розвитку дітей існують періоди «неузгодженої» активності. Коли дорослі прагнуть повсякчасно дисциплінувати і контролювати дітей, створюється контекст, в якому дитина навчається примусової поведінки. У

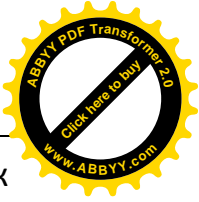
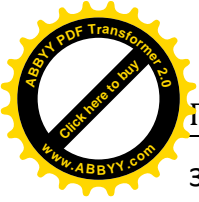


відповідь у дитини розвивається опірна поведінка, яка проявляється в різних формах протесту до заходів з боку батьків. Унаслідок цього у дитини знижується самооцінка, формуються негативні утворення, що призводять до асоціальної поведінки, у тому конфліктної.

Модель поведінки ризику Р. Джессора (R. Jessor) [9] базується на психосоціальних концепціях проблемної поведінки й аналогічно до моделі А. Самерофа [11] розглядає фактори ризику появи психосоціальних розладів з погляду двох домінант – соціального середовища і поведінки. Практичним здобутком цієї моделі є те, що вона демонструє позитивну для вихованця «поведінку конфлікту» (встановлення стосунків з однолітками, ствердження власної дорослості і незалежності від батьків, набуття вищого статусу. Автор уводить термін «конфліктна поведінка або поведінка ризику» і доводить, що така поведінка може виконувати функції психосоціального вікового розвитку підлітків та юнацтва, слугувати їх психосоціальної адаптації та набуттю соціального досвіду.

Серед об'єктивних макропричин виділяється економічне (соціальне) неблагополуччя. Конкретизуємо його. Учні професійного ліцею із соціально неблагополучних сімей, для яких характерні соціальна ізоляваність, незадовільні житлові умови, батьки яких мають малопrestiжний рід занять або є безробітними, більше схильні до ризику бути постійними учасниками правопорушень і часто вступають у конфлікти. Економічно (соціально) неблагополучні умови можуть бути визначені соціальним працівником, соціальним педагогом як один із можливих факторів ризику. Завдання соціальних відділів – сприяти соціальній адаптації неблагонадійних сімей шляхом реалізації можливих правових або економічних заходів (виділення матеріальної допомоги, надання гуртожитків, сприяння в улаштуванні батьків і працездатних дітей на роботу, направлення дітей у санаторії, дитячі табори, соціальні готелі та ін.).

Такий же високий шанс вступити в конфлікт, проявити конфліктну поведінку мають і учні із зовнішньо благополучних, заможних сімей: занепокоєність батьків своїм соціальним станом, напруження, тривожність, конфлікти, які часто виникають у відносинах між бізнесменами та їх дружинами і дітьми, створюють несприятливу обстановку в сім'ї, що не може не вплинути на психологічне благополуччя юнака або дівчини. На жаль, багато заможних людей (особливо батьків) з певних причин не

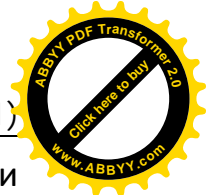
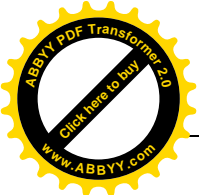


завжди визнають наявність несприятливої атмосфери в сім'ї, а відтак своєчасно не звертаються до психолога. З боку центрів соціально-психологічної допомоги контроль майже неможливий, оскільки без запиту спеціалісти не можуть втручатися в сімейну ситуацію і протистояти виникненню конфліктів. У цьому разі важливим є співробітництво центрів соціально-психологічної допомоги з навчальними закладами, ліцеями, коледжами та ін., у тому числі недержавними освітніми закладами, в яких спеціалісти (педагоги, психологи) мають більше можливостей для спілкування з дітьми та їх сім'ями, а отже, більше можливостей для профілактичної роботи.

Наступною причиною є несприятливе оточення і суспільна невлаштованість. Райони, які відрізняються високим рівнем злочинності, з мешканцями, що часто змінюються, не сприяють виникненню почуття єднання і суспільності серед людей, що населяють її, яке існує в більш сприятливих районах з меншою щільністю населення і низьким рівнем злочинності. Несприятливе сусідство і суспільна невлаштованість спричиняють прояв агресивності, що призводить до постійних конфліктів серед місцевої молоді.

Найчастіше соціальними причинами конфліктної поведінки в підлітковому та ранньому юнацькому віці є: зайвий не використаний продуктивною діяльністю вільний час; відсутність контролю за заняттями дітей; конфліктна атмосфера в родині; стимулювання до наркоманії з боку компанії, тобто найближчої «контактної зони» спілкування, що виступає референтною групою, де вважають модним чи престижним уживання наркотиків; бажання досягти морального задоволення від перебування в колі «своїх»; можливість продемонструвати свою фізичну силу, зверхність над іншими; негативний вплив засобів масової інформації: окремих передач, фільмів, публікацій; погіршення соціально-економічної ситуації у країні, що призводить до зростання безробіття батьків, або їх надмірної зайнятості, що заважає їм приділяти увагу дітям; ігнорування інформації щодо шкідливих наслідків, до яких призводить агресивність і жорстокість.

Безумовно, поява таких негативних факторів, як екологічне, токсикогенне забруднення навколишнього середовища, різне соціальне розшарування сімей, неврівноваженість психоемоційного фону, в якому виховуються учні, соціалізація неповнолітніх в умовах поширення і впливу кримінальної субкультури посилює ризик виникнення конфліктів.

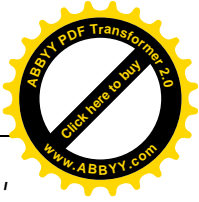


Соціально-моральне зубожіння призводить до того, що люди виявляють неприязнь один до одного, проявляють конфліктну поведінку.

Дослідження О. Савчука [6] засвідчило, що соціальні детермінанти конфліктної поведінки полягають у викривленні міжособистісних стосунків, що виявляються: в усвідомленні учнями відсутності підтримки з боку батьків (за нашими даними, кожний третій учень професійного ліцею не знаходить контакту з батьками), що призводить до відчуття своєї непотрібності; у надвисокій значущості спілкування та страху втрати прихильності групи. Зважаючи на те, що саме в учнівській групі вихованці намагаються зайняти визначальний соціальний статус, вплив зазначеного феномену є визначальним.

Чи не найгострішою причиною виникнення конфліктів в учнів професійного ліцею є вживання ними психоактивних речовин. Доступність алкоголю та наркотиків об'єктивно пов'язана з ймовірністю зловживання ними. У ПТУ, де наркотики вищі, існують більш високі показники їх уживання. Крім того, на ймовірність уживання наркотиків впливає сусідство навчального закладу і його гуртожитків з нічними клубами, ресторанами, кафе, продуктовими магазинами, ринками, парками та іншими місцями зі зниженим контролем за поширенням наркотиків та алкоголю. Дійсно, незважаючи на існуючу заборону на продаж алкоголю дітям до 18 років, багато продавців з метою збільшення прибутку продовжують постачати підлітків алкоголем і не несуть за це ніякої відповідальності. Значну деструктивну роль у поширенні і вживанні алкогольних і тютюнових виробів відіграє реклама. Супроводжуюча їх інформація, наприклад, «Повна свобода...», «Завжди перший...», «Свіжий погляд на речі...» та ін., міцно пов'язує в свідомості підлітка, юнака і дівчини тютюн й алкоголь з цінностями життя: свобода, досягнення, престиж, дружба. Наявність цих зв'язків, що відкриваються тільки за допомогою психодіагностики, як правило, не усвідомлюється, що робить їх більш небезпечними. Експлуатується вічне прагнення людини до свободи. Але вільним робить тільки внутрішня свобода, але не наркотик!

Реклама, на жаль, належить до макрофакторів, запобігти впливу яких часто неможливо. Протистояти рекламі може тільки емоційно зрілий і самодостатній юнак або дівчина, що не має емоційного дефіциту у відносинах з ровесниками й оточуючими дорослими людьми.

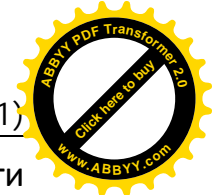
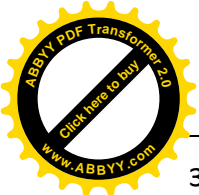


Як і у випадку несприятливого оточення і соціальної невлаштованості, необхідне співробітництво адміністрацій навчальних закладів із правоохоронними органами, а також з органами державного місцевого управління.

Серед об'єктивних макропричин варто виділити часті зміни місця навчання і проживання, які є досить характерними для учнів професійного ліцею. Згідно з нашим опитуванням, 47,8% учнів професійного ліцею за час навчання у загальноосвітній школі кілька разів змінювали місце навчання, переходячи з однієї школи до іншої через конфлікти з учителями та однокласниками. Часта зміна місця навчання негативно впливає на підлітка, оскільки зіштовхує з необхідністю побудови стосунків з новими педагогами, друзями, сусідами, однокласниками, що нерідко зумовлює появу труднощів і проблем. Чим частіше учень переходить до нового навчального закладу, тим вища небезпека виникнення проблем, пов'язаних з виникненням конфліктів.

Завдання соціального педагога і практичного психолога, центрів соціально-психологічної допомоги полягає у цьому разі в допомозі учням першого року навчання професійно-технічного навчального закладу в адаптації на новому місці: надання допомоги у знайомстві учнів групи, у поселенні в гуртожитку, необхідної інформації про навчальний заклад, місто, де знаходиться заклад освіти, а також тісне співробітництво з груповими керівниками.

Вагомим фактором є приклад батьків. Учні, які виховані в неблагополучних сім'ях, де постійні сварки на основі алкогольних традицій, більш схильні до конфліктів. У цьому свою роль відіграє сімейне середовище, в якому постійно сваряться, агресивно виявляють свої взаємини. Так, учні професійних ліцеїв, які виховувалися у неблагополучних сім'ях, у чотири рази частіше конфліктують, ніж ті, що проживали в «благополучних» сім'ях. У сім'ях, де батьки для того, щоб продемонструвати свою значущість шляхом крику і фізичної сили, вживають наркотики або багато п'ють (не обов'язково стають алкоголіками), є ймовірність того, що діти почнуть виявляти свою значущість у групі подібно до цього. Якщо батьки до того ж залучують своїх дітей до вживання наркотиків, уключаючи, звичайно, і алкоголь, ризик збільшується. Чим більше членів сім'ї проявляють конфліктні форми поведінки, тим більший ризик [1]. Очевидно, що в таких сім'ях імовірно ранне



залучення до конфліктів. Воно спричиняє високу ймовірність того, що діти почнуть відчувати потребу шляхом емоційної поведінки або ж фізичної сили заявити про себе, зайняти відповідний соціальний статус у групі.

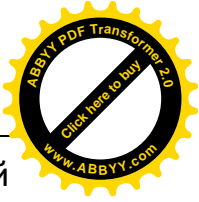
Дослідження довели, що молодь засвоює рольові моделі батьків й однолітків і таким чином копіює їх поведінку. Це означає, що вони мають тенденцію до поведінки, яка схвалюється групою. Молода людина, вирішуючи, у який спосіб їй заявити про свою значущість, які дії їй обрати, наприклад курити чи не курити, ураховує, чи зможе вона дотримуватися такої поведінки у своєму оточенні. У цьому й полягає концепція впевненості у собі. Багато вихованців професійного ліцею вважає, що вони більш упевнено себе почувають, якщо конфліктують з викладачами й однолітками, це дає їм змогу продемонструвати себе як особистість, свою зверхність над іншими.

У виникненні конфліктної поведінки відіграє значну роль неправильне виховання дитини, коли в неї формуються негативні риси характеру: свавілля, схильність утікати від труднощів тощо. Типами неправильного виховання, які можуть стати причиною залучення підлітків, юнаків і дівчат до конфліктів, є: гіпоопіка (гіпопротекція); гіперопіка, домінуюча гіперпротекція [7, 58]. Хибні типи виховання часто призводять до розвитку дисгармонійної особистості з підвищеним ризиком прояву конфліктної поведінки.

У цьому випадку завдання центрів соціально-психологічної допомоги, соціальних педагогів полягає в педагогічній та психологічній корекції стосунків у сім'ї, навчанні батьків і дітей способів ефективної міжособистісної взаємодії.

Спостерігаючи за групою однолітків або старших за себе, які шляхом конфліктів демонструють свою зверхність над іншими, силою розв'язують життєві проблеми, уживають психоактивні речовини, учень професійного ліцею виробляє переконання, що це нормальна поведінка. Іноді вони запевняють, що така «нормальна поведінка» не тільки прийнятна, але й необхідна для того, щоб стати популярним або сексуально привабливим, здаватися красивим, дорослим, досвідченим.

При цьому надається велике значення саморегуляції і самоконтролю. Це викликано тим, що сприйнятливість до соціальних впливів залежить від знань, установок, переконань вихованця, його уявлень про власне майбутнє. Учні, перед якими стоять серйозні життєві цілі, що несумісні з



агресивністю, нестримною фізичною силою, уживанням тютюну й алкоголю, мабуть, не будуть проявляти конфліктні форми поведінки.

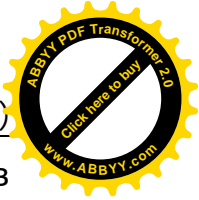
Сприйнятливість до соціальних впливів пов'язана також з низькою самооцінкою, невпевненістю в собі і невдоволеністю собою, підвищеною потребою в соціальному схваленні, невмінням контролювати себе і наполягати на своєму, прагненням здаватися старше. Спираючись на ці факти, учені вважають, що опірність соціальним впливам може бути вихована, а метою виховання є формування психологічної несприйнятливості до шкідливих соціальних впливів. Поведінка й установки членів сім'ї прямо пов'язані з життєвими перспективами учня: чи він прийшов у професійний лицей отримати улюблену професію, чи перебути певний час у закладі, де дають стипендію і безкоштовно харчують.

Недостатні знання, позитивні установки щодо участі у конфліктах різного характеру, очікування, уявлення про те, що вживання психоактивних речовин – норма життя, спричиняють залучення учнів професійного навчального закладу до конфліктів різного змісту.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у ранньому юнацькому віці через складності і суперечливості особливостей підростаючих людей, внутрішніх і зовнішніх умов їх розвитку можуть виникнути ситуації, що порушують перебіг особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення і прояву конфліктних форм поведінки.

Таким чином, на перший план виходить проблема профілактики фізіологічних, поведінкових, психологічних, соціальних і навіть кримінальних проявів конфліктної поведінки в учнів професійного лицю.

На жаль, на цьому етапі діяльність професійно-технічних навчальних закладів здебільшого зорієнтована на виконання плану набору за всяку ціну, організацію професійної підготовки, а найменше спрямована на пошук дійових механізмів формування у вихованців соціального досвіду безконфліктної поведінки. Існуюча профілактична діяльність побудована на екстенсивних формах роботи. Профілактичні засоби зорієнтовані переважно не на соціально-педагогічну допомогу, а передусім на заходи адміністративно-правового впливу. Тому пріоритетним напрямом виховної діяльності у ПТНЗ, ураховуючи вікові особливості учнів та відповідний контингент, слід уважати роботу з подолання виникнення конфліктних форм поведінки, формування гуманних відносин.



Отже, розуміння об'єктивно-суб'єктивного характеру причин конфліктів є досить корисним надалі під час визначення способів їх попередження, вироблення оптимальної стратегії поведінки людей у типових конфліктах.

ЛІТЕРАТУРА

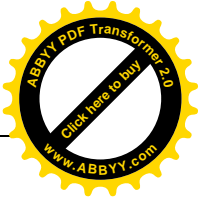
1. Бурмака Н. П. Психологічні чинники формування алкогольної адитивної поведінки у підлітків і юнацтва : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04 / Бурмака Надія Петрівна. – Х., 2003. – 207 с.
2. Котлова Л. О. Ціннісні орієнтації у подоланні конфліктних форм поведінки студентів : [монографія] / Л. О. Котлова, Н. І. Пов'якель. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 144 с.
3. Максимова Н. Ю. Психологічна профілактика вживання підлітками алкоголю та наркотиків : [навч.-метод. посіб.] / Н. Ю. Максимова. – К. : «ВПОЛ», 1997. – 208 с.
4. Окаринський М. М. Формування в підлітків несприятливості до вживання наркогенних речовин у діяльності Пласту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М. М. Окаринський. – К., 2000. – 20 с.
5. Оржеховська В. М. Педагогічна профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: орієнтовна прогр. для пед. навч. закл. України / В. М. Оржеховська. – К. : ІЗМН, 1996. – 44 с.
6. Савчук О. В. Соціально-психологічні детермінанти адитивної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. В. Савчук. – К., 2006. – 19 с.
7. Федорченко Т. Є. Кроки до здоров'я (профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин) : [навч.-метод. посіб.] / Т. Є. Федорченко. – К. : ПП «Медіана», 2003. – 160 с.
8. Фіцула М. М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання : [навч.-метод. посіб.] / М. М. Фіцула, І. І. Парфанович. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 432 с.
9. Jessor R. Risk Behavior in adolescence / R. Jessor // J. of adolescent health. – V. 12. – P. 597–605.
10. Patterson G. E. Performance models for antisocial boys / G. E. Patterson // American Psychologist. – Vol. 41. – 1986. – P. 432–444.
11. Sameroff A. J. Development systems: Contexts and evolution // W. Kessen (Eds.) History, Theories and Methods. – 1983. – V. 1. – P. 23–67.

РЕЗЮМЕ

А. Н. Коберник, С. А. Котловой. Социальные причины возникновения конфликтов в учащихся профессионального лицея.

В статье совершен анализ социальных причин возникновения конфликтов у учащихся профессиональных лицеев. Исследования, посвященные поведению в ранней юности, показали, что выделение конкретных причин возникновения конфликтов между самими воспитанниками, а также между ними и взрослыми невозможно, поскольку они обуславливаются рядом факторов, каждый из которых может быть определяющим.

Ключевые слова: *тяжелые ученики, конфликт, конфликтное поведение, макро- и микрофакторы, объективные причины, психоактивные вещества, субъективные причины.*



SUMMARY

O. Kobernyk, S. Kotlovyyu. Social causes of conflicts in vocational lyceum.

The article analyzes the social causes of conflict among students in professional schools. Research on behavior in early adolescence, showed that the selection of specific causes of most conflicts between pupils and between them and the older is possible because they are conditioned by several factors, each of which may be crucial.

Key words: difficult students, conflict, conflict behavior, macro- and microfactors are objective reasons, psychoactive substances, subjective reasons.

УДК 378.147.146:371.72

О. Б. Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

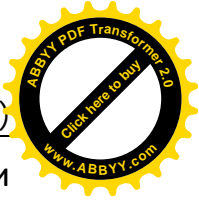
ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті розглянуто виховні можливості проектної технології у формуванні здорового способу життя учнів і студентів. Подано результати експериментального дослідження молодіжних проектів як серед учнівської молоді загальноосвітньої школи, так і серед студентів молодших курсів педагогічного університету.

Ключові слова: *проектна технологія, фізичне виховання, форми виховання, масові форми виховання, принцип «рівний–рівному», здоров'я, хвороба, здоровий спосіб життя, психологічний тренінг.*

Постановка проблеми. Актуальність нашого дослідження обумовлена станом здоров'я молоді. В Україні відзначається щорічне погіршення фізичного і психічного здоров'я підлітків, насамперед унаслідок малорухомого способу життя, вживання алкогольних напоїв, наркотичних та інших психотропних речовин, ранніх статевих відносин.

Так, за даними Міністерства охорони здоров'я України, в останні десять років зареєстровано підвищення рівня захворюваності й поширення серед молоді хвороб крові та кровотворних органів; недоброякісних новоутворень; хвороб сечостатевої та кістково-м'язової систем; кровообігу; почастишали ускладнення вагітності, пологів і післяпологового періоду, наявні вроджені вади розвитку. Залишається високим рівень захворювань, що передаються статевим шляхом. Соціально небезпечною проблемою став СНІД (ВІЛ-інфекція): за темпами розвитку цієї епідемії Україна посідає одне з перших місць у світі. Переважна більшість ВІЛ-інфікованих – наркомани, особи віком від 15 до 30 років; спостерігається зростання ВІЛ-інфекції серед наркоманів-підлітків і дітей. Кількість випускників шкіл, які є практично здоровими становить 5%–15%. За таких умов здоров'я школярів має стійку тенденцію до погіршення [1, 48].



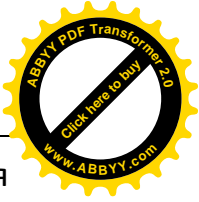
Як свідчать результати досліджень, у тому числі результати національного опитування молоді 10–22 років, багато молодих людей, які вже вийшли зі шкільного віку, указують на відсутність навичок збереження здоров'я. Регулярні заняття фізичною культурою не стають звичною нормою для більшості молоді, стрімко поширюється вживання алкогольних напоїв, наркотичних засобів, типовою є часта зміна сексуальних партнерів [2, 5].

Темпи руйнування здоров'я викликають низку проблем, які потребують негайного розв'язання. Актуальним завданням сучасної педагогічної науки є пошук нових підходів до організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, вищому навчальному закладі, спрямованих на гуманізацію освіти, що забезпечить створення оптимальних умов для духовного зростання особистості, повноцінної реалізації психофізичних можливостей, збереження та зміцнення здоров'я. Одним з таких ефективних підходів ми вважаємо проектну діяльність молоді, організовану за принципом «рівний–рівному», спрямовану на розв'язання зазначених проблем.

Аналіз актуальних досліджень засвідчує, що проблема формування здорового способу життя охоплює широкий спектр питань. Висвітленню сутності проблем здоров'я та різних аспектів здорового способу життя присвячені дослідження філософів, соціологів, медичних працівників, а саме: М. Амосова, І. Брехмана, В. Войтенко, С. Громбаха, В. Казначеева, Ю. Лисицина, В. Петленко, Г. Сердюковської, Л. Суценко, А. Щедріної. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що необхідність збереження здоров'я і запобігання руйнуванню потребує всебічного і комплексного вивчення всіх можливих форм запровадження способів формування здорового способу життя в систему освіти.

За допомогою досліджень встановлено суперечність між важливістю і перспективністю завдання збереження, зміцнення здоров'я учнів шляхом організації особистісно орієнтованого педагогічного процесу і реальним станом виховання відповідального ставлення до власного здоров'я як до найвищої індивідуальної та суспільної цінності.

Дослідники визначають, що школа, трудові колективи, сім'я – найефективніші інституції формування здорового способу життя та культури здоров'я дітей і молоді – недостатньо використовують свої можливості через брак практичного досвіду та нерозробленість відповідних виховних технологій.



Вивчення й аналіз наукової літератури, власні спостереження обґрунтовують необхідність усебічного дослідження проблеми виховання здорового способу життя підлітків. На пошук шляхів розв'язання цієї проблеми спрямоване наше дослідження.

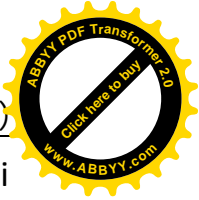
Мета статті – проаналізувати ефективності використання виховних можливостей проектної діяльності студентів з метою формування здорового способу життя сучасної молоді за принципом «рівний–рівному».

Виклад основного матеріалу. Органи управління освітою на місцях реалізують програму «Здоров'я через освіту», в межах якої у практичній діяльності навчальних закладів застосовується система ранньої профілактики поширення шкідливих звичок, психолого-педагогічне діагностування, індивідуальна виховна робота для попередження девіантної поведінки дітей та молоді, використовується наявний науковий та методичний потенціал [2, 12].

Проблемою є те, що навчання культури здоров'я у навчальних закладах України реалізується у деяких випадках формально, епізодично, без урахування тенденцій, що наявні в молодіжному середовищі. Однією із найсуттєвіших причин є брак відповідно підготовлених педагогів. Тому у школах країни реалізується програма «Сприяння просвітницькій роботі за методикою «рівний–рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя». Запровадження цієї програми забезпечило підготовку педагогів-тренерів для роботи з учнівською та студентською молоддю, волонтерів, які працюють з однолітками за цією програмою. У багатьох областях проводиться підготовка старшокласників для волонтерської роботи серед однолітків з профілактики шкідливих звичок за концепцією «рівний–рівному» [3, 231].

З метою пропаганди здорового способу життя серед учнівської молоді студентами педагогічного університету був реалізований власний проект «Ініціатива» за принципом «рівний–рівному» з урахуванням досвіду їх волонтерської роботи. Цільовою спрямованістю проекту стала організація проведення змістовного дозвілля молоді шкіл м. Лебедина у нестандартній формі з метою пропаганди здорового способу життя в молодіжному середовищі.

У проекті взяли участь підлітки, які ігнорують засади здорового способу життя; підлітки, які шукають себе; учні, які ведуть здоровий спосіб життя.



Реалізація проекту здійснювалася у чотири етапи. На першому етапі розроблявся зміст проекту, визначалися його учасники, термін проведення.

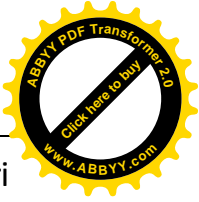
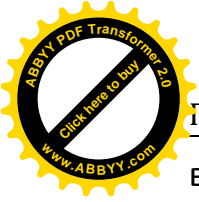
Другий етап був організаційним: за участі психологів та заступників директора з виховної роботи семи загальноосвітніх шкіл міста Лебедина (№ 1–7) формувалася контингент учнів, які були залучені до реалізації проекту. На основі співбесіди з психологом учні були розподілені на три групи: перша група – учні, які ведуть здоровий спосіб життя; друга група – учні, які до кінця не визначилися, третя група – учні, які ігнорують засади здорового способу життя. У цілому із семи шкіл було відібрано двадцять п'ять учасників проекту.

На третьому етапі безпосередньо реалізовувався проект «Ініціатива» з пропаганди здорового способу життя, а на четвертому – оцінювалися його результати.

Під час реалізації проекту учнівська молодь залучалася до різних форм роботи, а саме: тренінги, бесіди, лекції, відеолекторії, концертні програми. На цьому етапі після проведення кожної форми роботи шляхом анкетування і спілкування визначався рівень впливу на свідомість учнів з питань здорового способу життя. Таким чином, виявлялася ефективність проведених заходів. До здійснення експертної роботи ініціативною групою проекту залучалися два досвідчені психологи.

У процесі реалізації проекту організовувалися тренінги з пропаганди здорового способу життя, роздавалися буклети і проводився конкурс плакатів на цю тему. Наприкінці проекту був проведений заключний концерт, де учасники тренінгів висловлювали своє враження від побаченого, відзначили зміну своїх поглядів на ведення здорового способу життя. Молодь показувала відомі всім казки на новий лад, ідеєю яких була пропаганда здорового способу життя. Такі заходи цінні тим, що привертають увагу учнів до проблеми формування здорового способу життя і дають можливість молодим людям виявити своє ставлення до неї. Щоб реально змінити повсякденну поведінку молоді, потрібна довгострокова і цілеспрямована профілактична програма.

Під час експерименту були досліджені позитивні і негативні сторони існуючих соціальних проектів з пропаганди здорового способу життя. Малоефективність програм визначається загальними рисами. Так, ці програми містять такі особливості, як: розраховані на «населення у цілому» чи на великі і неоднорідні групи населення (наприклад, «молодь»);



включають неконкретні, неоднозначні чи непридатні в реальному житті заклики; використовують переважно однобічний дидактичний підхід (лекції, бесіди, поширення інформації); засновані на почутті страху чи сорому, використовують репресивні заходи; розглядають цільову групу як «об'єкт впливу», а не як свідому силу, від якої залежить успіх програм [4, 56].

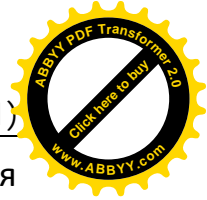
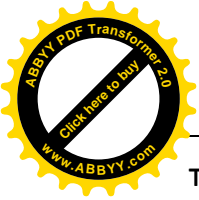
Ці недоліки ми намагалися враховувати у процесі розробки і реалізації власного проекту. Метою тренінгів було визначено навчання здорового способу життя: усвідомлення, розвиток і тренування визначених умінь справлятися з вимогами соціального середовища, керувати своєю поведінкою; надання дітям і підліткам психологічної і соціальної підтримки адекватними підтримуючими системами і структурами.

Наприклад, під час тренінгів на тему «Молодь і проблеми тютюнопаління» учасники отримали багато інформації про історію, вплив, та «за» і «проти» тютюнопаління. Присутні на запитання « Чому починають палити?» відповідали: «це розслабляє, це шикарно, це зближує, сприяє неформальному спілкуванню, рятує від зайвої ваги . . . ». Тренери намагалися переконати їх у негативності паління в ігровій формі.

На запитання «Чому в компаніях вживають алкоголь?» один з учасників тренінгу відповів: «Тому що, на перший погляд, так легше спілкуватися, бути веселим та почуватися невимушено. Але насправді, коли хтось із компанії напився, то це стає небезпечно для всіх, і вечірка замість приємного відпочинку стає неприємністю – поряд з вами з'являється психічно неврівноважена та отруєна людина, яку треба відводити додому, або залишити на ніч та проводити «комплекс оздоровчих заходів».

Після завершення проекту учням, які взяли участь в експерименті, пропонувалося створити власні рекламні презентації-проекти з пропаганди здорового способу життя .

З метою оцінювання ефективності виховних можливостей проектної діяльності студентів за принципом «рівний–рівному» на початковому і завершальному етапах проекту було проведено анкетування учнівської молоді, метою якого було вивчити рівень їх обізнаності із сутністю поняття «здорового способу життя». За результатами анкетування можна зробити висновок про те, що реалізований проект позитивно позначився на обізнаності учнів зі сферою здорового способу життя (хоча б той факт, що зацікавленість у власному способі життя збільшилася на 56%, свідчить про



те, що було досягнуто одне з найголовніших завдань у розв'язання поставленої проблеми: активізувалася зацікавленість учнівської молоді у порушеному питанні). Уважаємо, що отримана інформація мотивує учнів до подальшого використання здобутих знань у реальному житті й до самостійного інформування однолітків.

На жаль, відсоток тих, хто кинув палити значно не зменшився (дві особи – 8%). З позитивної динаміки відповідей після експерименту можна зробити висновок про те, що пройшовши програму, передбачену проектом, вдалося допомогти учасникам оволодіти ранжуванням цінностей, глибше відчувати й пережити ситуацію залежності, відчувати почуття відповідальності за себе й інших, сформувані усвідомлену позицію щодо наркотичних речовин.

Висновки. Отже, проектна діяльність студентів із пропаганди здорового способу життя справляє потужний виховний вплив як на учнівську молодь, так і на самих студентів. Реалізація принципу «рівний–рівному» дає можливість учням повірити в головні ідеї проекту.

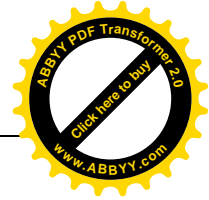
Крім того, залучення студентів до проектної діяльності у процесі навчання сприяє вирішенню питань підготовки майбутнього педагога до становлення його педагогічної компетентності з питань виховання учнівської молоді. За допомогою проектної діяльності розвивається інтелектуальний потенціал студентів, їх самостійність, формуються творчі здібності, педагогічна позиція.

Навчальні проекти можуть мати досить різноманітну спрямованість діяльності, різний масштаб, терміни виконання, складність, але всі вони є проявом ініціативи студентів, індикатором їх прагнення до вдосконалення як самих себе, так і педагогічної дійсності.

Проектна діяльність дозволяє організувати виховання як цілісний процес, забезпечуючи показ реальної значущості досліджуваних явищ у розвитку та формуванні особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деякі аспекти оцінки ефективності надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 124 с.
2. Основи здоров'я / [за ред. І. Бойченко]. – К. : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2007. – 104 с.
3. Практичний досвід роботи спеціалістів служб та партнерських організацій ЦССМ / [упоряд. К. С. Шендеровський]. – К. : ДЦССМ, 2006. – 384 с.
4. Як створити школу сприяння здоров'ю / [за ред. О. Ващенко]. – К. : Шкільний світ, 2008. – 128 с.



РЕЗЮМЕ

О. Б. Кривонос. Проектная деятельность учащейся молодежи как важный фактор формирования их здорового образа жизни.

В статье рассмотрены воспитательные возможности проектной технологии при формировании здорового образа жизни учеников и студентов. Представлены результаты экспериментального исследования молодежных проектов как среди учащейся молодежи общеобразовательной школы, так и среди студентов младших курсов педагогического университета.

Ключевые слова: проектная технология, физическое воспитание, формы воспитания, массовые формы воспитания, принцип «равный–равному», здоровье, болезнь, здоровый образ жизни, психологический тренинг.

SUMMARY

O. Krivonos. Project activities young people as an important factor in the formation of the healthy way of life.

In the article discusses the educational opportunity project technologists in the formation of the healthy way of life for pupils and students. Presents the results of experimental research of youth projects, both among students and among undergraduate students of Pedagogical University.

Key words: design, technology, physical education, forms of upbringing, massive forms of upbringing, принцип «peer to peer», health, illness, healthy lifestyle, psychological training.

УДК 514.12(07)

Т. М. Махомета

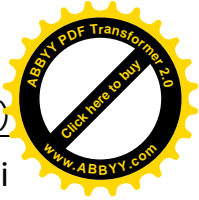
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИВЧЕННЯ ЛІНІЙ ТА ПОВЕРХОНЬ ЗАСОБАМИ НІТ

У статті розкрито ефективність використання НІТ у навчальному процесі. Розглянуто особливості та можливості використання програмного комплексу «3D Plotter» під час вивчення ліній та поверхонь у курсі аналітичної геометрії.

Ключові слова: нові інформаційні технології навчання, педагогічний програмний засіб, програмний комплекс «3D Plotter», геометричний образ, аналітична геометрія, криві, поверхні.

Постановка проблеми. Комп'ютер – один із засобів, що активно впроваджується викладачами математики в систему навчання й уможливорює технологічне забезпечення навчального процесу. Технології навчання формують необхідне інформаційне середовище, що сприяє активній педагогічній взаємодії викладача і студента. Для такої взаємодії використовують прикладні педагогічні програмні продукти, бази даних, а також сукупність методичних засобів і матеріалів, необхідних для кращого управління якістю підготовки фахівців.



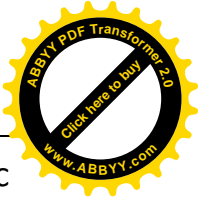
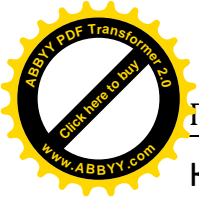
Викладач зосереджує увагу на розробці системи завдань, які сприяють творчому застосуванню студентами базових знань (ідей, понять, методів пізнання) під час вирішення навчальних завдань і розв'язання доступних проблем. При цьому на інформаційні технології як засіб навчання покладаються різноманітні дидактичні функції. Використання НІТ є незамінним на стадії чуттєвого сприйняття явищ чи об'єктів, що вивчаються, за абстрактного мислення і під час ознайомлення з практичними застосуваннями вивчених явищ й об'єктів. Застосування інформаційних технологій забезпечує більш повну і точну інформацію про явище чи об'єкт, що вивчається; допомагає задовольнити і розвинути пізнавальні інтереси до вивченої теми; підвищити наочність навчання і доступність навчального матеріалу; інтенсифікує працю студентів і тим самим дозволяє підвищити темп вивчення навчального матеріалу; збільшує обсяг самостійної роботи на занятті. Важливі функції НІТ виконують і в діяльності викладача: дозволяють повніше і глибше розкрити, доступніше викласти зміст навчального матеріалу; збільшують можливості викладача як вихователя, джерела інформації, організатора, що оцінює і контролює процес та результати учіння. Ефективність використання інформаційних технологій залежить від їх технічної якості та педагогічної доцільності; від професійної підготовки викладача до їх використання, умов, у яких вони застосовуються.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням упровадження НІТ у навчальний процес присвячені праці багатьох дослідників, а саме: В. Безпалька, А. Єршової, М. Жалдака, В. Зінченка, Г. Костюка, А. Пенькова, С. Ракова та ін.

На сьогодні кількість ППЗ для підтримки математичних дисциплін дуже велика: Derive, Maple, Mathematica, MathCad, MathLab, Advanced, Graf тощо. Ці програмні засоби мають широкі можливості використання як у вищому навчальному закладі для підтримки математичних дисциплін, так і у шкільному курсі математики.

Мета статті – показати можливості використання НІТ під час вивчення ліній і поверхонь у курсі аналітичної геометрії на прикладі, ПП 3D Plotter.

Виклад основного матеріалу. Вивчення курсу аналітичної геометрії супроводжується великою кількістю графічної інформації, яку доцільно реалізовувати за допомогою відповідного програмного забезпечення.



Комп'ютерні технології дають можливість презентувати готові рисунки під час лекцій та практичних занять, демонструвати процес зміни геометричних об'єктів зі зміною значень параметрів, зображати геометричні фігури.

Під час вивчення аналітичної геометрії більш поширеними у використанні викладачами є ППЗ Gran та Derive. Їх використання ефективно у процесі вивчення всіх тем аналітичної геометрії на площині та у просторі. Вони дають можливість будувати прямі, кола, визначати координати певних точок, за заданим рівнянням будувати пряму та коло, досліджувати системи геометричних об'єктів на площині, виконувати побудову площин, поверхонь другого порядку у просторі, дозволяють досліджувати вигляд поверхонь залежно від параметрів їх рівняння, що сприяє розвитку просторової уяви, візуального мислення студента.

Ці педагогічні програмні засоби призначені передусім для вирішення широкого класу завдань шляхом моделювання об'єктів, про які говориться в умові задачі.

Крім зазначених програмних засобів, сьогодні створюються та використовуються й інші навчальні програми. Так, О. М. Коломієць у дослідженні «Диференційоване навчання аналітичної геометрії студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю» [1] пропонує використовувати навчально-контролюючу програму «Control», яка належить до типу тренажерів. Програма слугує для формування у студентів умінь і навичок під час навчання курсу аналітичної геометрії. За допомогою цієї програми можна виявляти недоліки підготовки студентів, визначати необхідний тип допомоги студентам, активізувати їх навчально-пізнавальну діяльність тощо. Завдяки програмі можна здійснювати перевірку, самоперевірку та своєчасну корекцію знань, посилювати роль самонавчання.

У статті ми також пропонуємо розглянути педагогічний програмний комплекс «3D Plotter», який створений студентом Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини О. Кривенком і використовується на заняттях з аналітичної геометрії.

Ця програма була створена у середовищі Delphi 7 і має програмні ресурси, які дозволяють отримати високоякісні тривимірні зображення.

Головне вікно програми зображено на рис. 1.

Основним призначенням програми є побудова тривимірних графіків функцій – поверхонь та їх перерізів. Це дає можливість кожному студенту

краще оволодіти навчальним матеріалом, розвивати просторову уяву, активізувати пізнавальну діяльність під час вирішення завдань різної складності, тим самим забезпечує студенту індивідуальний темп роботи, а також дає низку переваг, які були зазначені вище.

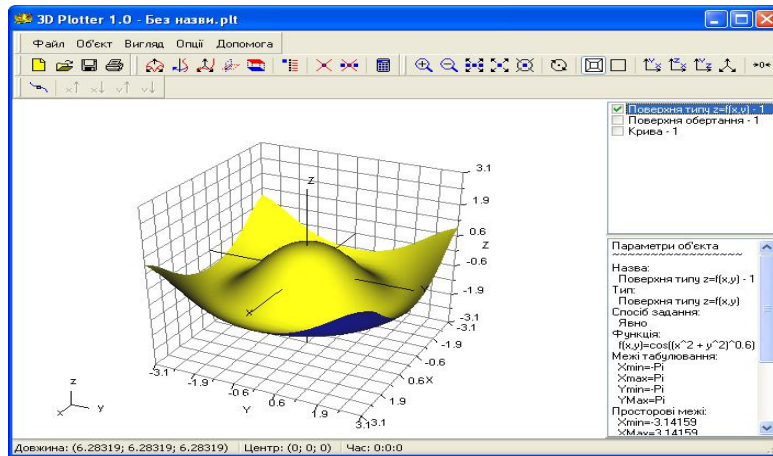


Рис. 1. Головне вікно програми

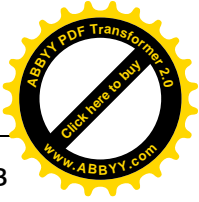
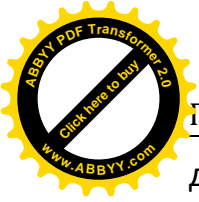
Використання програмного засобу 3D Plotter, як комп'ютерної моделі геометричних образів, під час вивчення аналітичної геометрії можливе і доцільне у таких напрямках:

- побудова кривих;
- побудова поверхонь;
- дослідження форми, взаємного розміщення, орієнтації кривих та поверхонь за зміни параметрів їхніх рівнянь;
- отримання ліній перетину поверхонь;
- отримання проекцій на площину [2].

Ураховуючи особливості та можливості програми 3D Plotter її використання в навчальному процесі з аналітичної геометрії доцільне під час вивчення таких тем як: «Пряма на площині», «Площина в просторі», «Пряма в просторі», «Криві другого порядку», «Поверхні другого порядку».

Можливості програми під час побудови геометричних образів досить широкі та охоплюють майже всі типи кривих і поверхонь, які вивчаються у курсі аналітичної геометрії. Використання цього засобу під час вивчення окремих розділів дисципліни дозволить унаочнити навчальний матеріал, сприятиме кращому його розумінню студентами, формуванню у них просторового мислення, що в багатьох випадках є дуже важливим.

Проте є одна особливість, пов'язана з 3D Plotter. Якщо пряма (крива) чи площина задана канонічним рівнянням, то для побудови їх за



допомогою цієї програми, потрібно перетворити канонічне рівняння в неявному вигляді до явного вигляду або задати їх параметрично. А це, у свою чергу, дає можливість студенту вивчати геометричні образи як у канонічній, так і в параметричній формах.

Наприклад, для побудови еліпса, канонічне рівняння якого має вигляд $\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} = 1$, рівняння кривої задаємо параметрично за допомогою рівнянь $x = a \cos u$ та $y = b \sin u$. Змінюючи відповідно параметри a та b можна дослідити зміну форми кривої (рис. 2).

Якщо ж потрібно побудувати криву за канонічним рівнянням, то тоді перетворюємо канонічне рівняння кривої в явну залежність виду $y = f(x)$. При цьому виникає одна особливість – одному значенню змінної x відповідатиме два значення змінної y : додатне і від’ємне. Щоб побудувати графік цієї залежності, треба розділити його на дві частини: одна зі знаком «+», а інша – зі знаком «-».

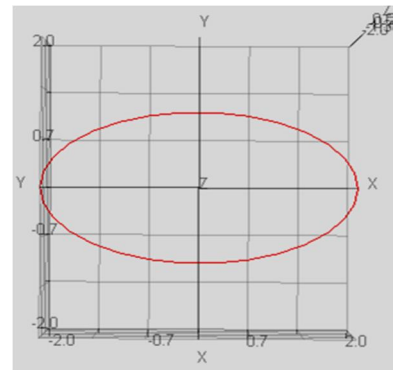
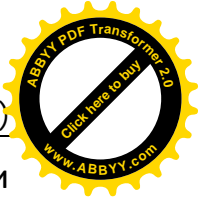
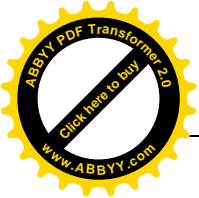


Рис. 2. Еліпс, заданий параметрично

Під час вивчення поверхонь другого порядку за їх канонічними рівняннями способи їх побудови аналогічні до вищеописаних, проте є деякі особливості. Одну і ту саму поверхню можна побудувати різними способами. Наприклад, поверхні обертання можна побудувати за допомогою таких типів об’єктів: «Поверхня типу $z = f(x, y)$ », «Поверхня обертання», «Циліндрична поверхня», «Конічна поверхня». Щоб вибрати конкретний спосіб, який, можливо, є більш зручним, необхідно знати особливості побудови кожного з них. При цьому поверхню в межах одного об’єкта можна задати як параметрично, так і явно.

Таким чином, використання програми 3D Plotter на заняттях з аналітичної геометрії під час вивчення ліній та поверхонь дозволяє унаочнити навчальний процес, а саме:

- аналізувати зміну вигляду геометричного образу залежно від зміни параметрів відповідних рівнянь;
- будувати лінії перерізу поверхонь як площинами, так й іншими поверхнями;



– будувати ті геометричні образи, які задані неканонічними рівняннями, з метою їх ідентифікації.

Цей програмний засіб ми використовуємо у процесі проведення як лекційних, так і практичних занять під час вивчення ліній та поверхонь у курсі аналітичної геометрії.

Наприклад, у процесі лекційного заняття на тему «Криві другого порядку» ми використовуємо ППЗ 3D Plotter з метою унаочнення, пояснення нового матеріалу. Давши студентам необхідний теоретичний матеріал з кожного виду кривої, задаємо рівняння кривої другого порядку аналітично за допомогою програми та досить швидко отримуємо на екрані монітора задану криву. Отже, вивчаючи теоретичний матеріал, можна паралельно споглядати загальний вигляд певної кривої.

З метою закріплення теоретичного матеріалу, наприклад, про гіперболу ми пропонуємо студентам виконати практичні завдання, одним з яких є: *скласти канонічне рівняння гіперболи, фокуси якої розміщено на осі Ox симетрично початку координат, якщо дійсна вісь дорівнює 6, а ексцентриситет $e = \frac{5}{3}$.*

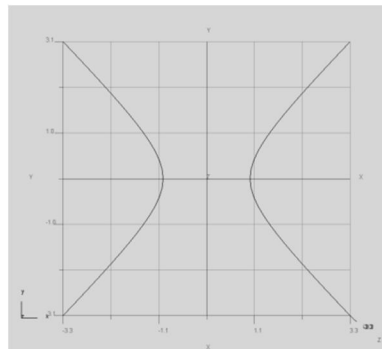


Рис. 3. Гіпербола

Спочатку ми разом зі студентами

$$\frac{x^2}{9} - \frac{y^2}{16} = 1$$

вирішуємо це завдання аналітично: $\frac{x^2}{9} - \frac{y^2}{16} = 1$.

у результаті отримали канонічне рівняння гіперболи. Далі за допомогою програми виводимо результати на великий екран, тобто будуємо графік цієї кривої (рис. 3).

Аналогічно ми використовуємо ППЗ 3D Plotter під час проведення практичних занять з аналітичної геометрії.

Наприклад, під час виконання завдання: *звести загальне рівняння кривої другого порядку $2x^2 + 4x - y - 1 = 0$ до канонічного вигляду, визначити тип кривої та побудувати графік*, у процесі вивчення теми «Зведення загального рівняння кривих другого порядку до канонічного вигляду», студенти спочатку вирішують завдання

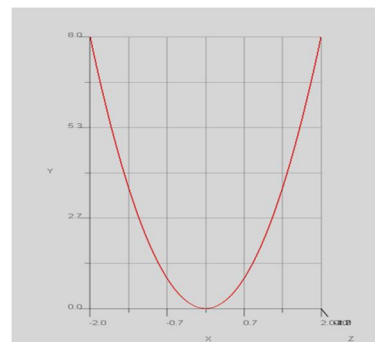
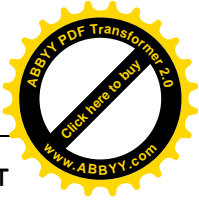
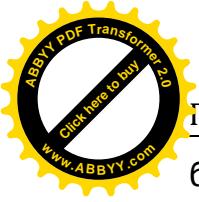


Рис. 4. Парабола



біля дошки, користуючись при цьому методом повороту осей координат або за допомогою інваріантів, визначають тип кривої та самостійно виконують побудову графіка у своїх зошитах. А потім, з метою перевірки правильності розв'язання даної задачі та унаочнення, виводимо рівняння на екран використовуючи програмний засіб (рис. 4). Це сприяє ефективному поєднанню традиційних, інтерактивних та інформаційних технологій одночасно.

За аналогією можна розглядати наступне завдання практичного заняття з теми «Поверхня другого порядку»: *Яка поверхня визначається рівнянням $z = x^2 + y^2$* . Побудувавши цю поверхню за допомогою програми (рис. 5), робимо висновок про те, що це рівняння визначає параболоїд обертання, віссю якого є вісь Oz .

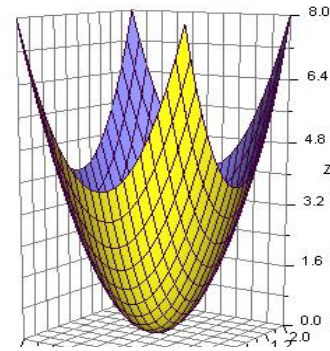


Рис. 5. Параболоїд обертання

Крім того, на практичних заняттях ми використовуємо до деяких задач уже раніше підготовлені рисунки кривих та поверхонь, які були створені разом зі студентами на гурткових заняттях з аналітичної геометрії «Дослідження геометричних образів I та II порядків».

Наведемо приклади завдань, вирішення яких можливе з використанням програмного комплексу «3D Plotter» на практичному занятті:

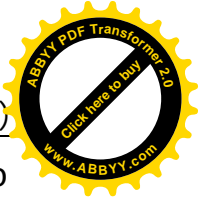
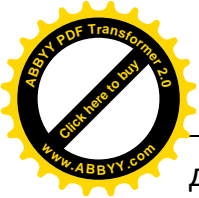
Задача 1. Дослідити та побудувати поверхню, яка задана рівнянням $z = \frac{x^2}{4} + \frac{y^2}{9}$.

Задача 2. Знайти рівняння поверхні, утвореної обертанням гіперболи $\frac{x^2}{a^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1$.

Задача 3. Звести загальне рівняння поверхні другого порядку $x^2 + y^2 - 6xy + 2yz - 4xz + 6x + 8 = 0$ до канонічного вигляду, визначити тип поверхні та побудувати графік.

Крім лекційних та практичних занять, цей програмний комплекс ми використовуємо під час виконання студентами ІНДЗ (графічно-розрахункова робота) з таких тем курсу аналітичної геометрії, як: «Загальна теорія кривих другого порядку» та «Загальна теорія поверхонь другого порядку».

Отже, впровадження НІТН підвищує ефективність процесу навчання з аналітичної геометрії; сприяє активізації творчо-пошукової, дослідницької



діяльності студентів. Про ефективність впливу ІКТ на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів свідчить їх ініціативність, інтерес, позитивне й усвідомлене ставлення до навчання, інтенсивність діяльності, самостійність, зацікавленість у досягненні мети і бажання виконати завдання, вибір складного завдання, посилення самоконтролю, використання під час відповіді додаткового матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коломієць О. М. Диференційоване навчання аналітичної геометрії студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю : дис. канд. наук : 13.00.02 / Коломієць Оксана Миколаївна – Черкаси, 2009. –300 с.
2. Кривенко О. Г. Комп'ютерні моделі геометричних образів як засіб підвищення якості математичної освіти / О. Г. Кривенко // Молодь та соціально-інформаційні проблеми суспільства : зб. матеріалів III міжвузівської студент. наук. конф., (Умань, 21 квітня 2007 р.) – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2007. – С. 321–323

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Махомета. Изучение линий и поверхностей средствами НИТ.

В статье раскрыта ефективність використання НИТ в учебном процессе. Рассмотрены особенности и возможности использования программного комплекса «3D Plotter» во время изучения линий и поверхностей в курсе аналитической геометрии.

Ключевые слова: новые информационные технологии обучения, педагогическое программное средство, программный комплекс «3D Plotter», геометрический образ, аналитическая геометрия, кривые, поверхности.

SUMMARY

T. Mahometa. Lines and surfaces learning with the means of NIT.

The effectiveness of NIT using in the learning process is opened in the article. The peculiarities and opportunities of program complex «3 D Plotter» in the process of lines and surfaces learning in the analytical geometry course are observed.

Key words: new informational learning technologies, pedagogical program means, program complex «3 D Plotter», geometrical image, analytical geometry, curved lines, surfaces.

УДК 159.928.22-057.875

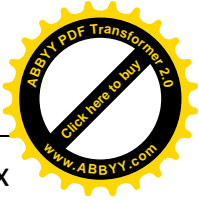
Л. В. Тихенко

Сумський обласний центр позашкільної освіти
та роботи з талановитою молоддю

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ ПОШУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ

У статті розглянуто питання щодо створення цілісної педагогічної системи, спрямованої на розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді засобами позашкільної навчально-творчої діяльності. Особливу увагу приділено впровадженню інноваційних організаційно-педагогічних технологій, що передбачають органічне поєднання колективних й індивідуальних форм пізнавальної та творчої діяльності учнівської молоді в позаурочний час як у містах, так і в сільській місцевості; залученню обдарованих учнів до активної науково-дослідницької діяльності під час навчання в Сумському територіальному відділенні МАН України.

Ключові слова: творчі здібності, навчально-творча діяльність, цілісна педагогічна система, колективні та індивідуальні форми пізнавальної та творчої діяльності.

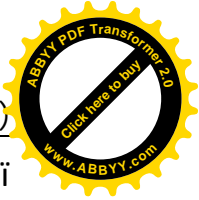


Постановка проблеми. Актуальність проблеми розвитку творчих здібностей особистості у креативному позашкільному навчально-виховному просторі зумовлюється взаємопов'язаними факторами, серед яких основними є соціальний фактор – соціальна потреба в підвищенні ефективності всіх освітніх систем як запорука успішного соціально-економічного та політичного розвитку держави, що можливо лише за умови постійного вдосконалення навчально-виховного середовища (простору) та забезпечення креативності навчально-виховного мікросоціуму; психолого-педагогічний фактор – потреба суспільства у вихованні високоосвіченої креативної комунікативної активної особистості, здатної до продукування та реалізації соціально значущих ідей; медико-фізіологічний фактор – потреба суспільства у збереженні та зміцненні фізичного та психічного здоров'я підростаючого покоління, інтеграції в освітній галузі навчально-розвивальних і здоров'язбережувальних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. У працях Б. Ананьєва, В. Андрєєвої, М. Вердяєва, І. Волкової, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, В. Козленко, В. Лозової, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Пушкіна, О. Столярової, О. Суценко, Г. Шевченко, О. Штепенко розглянуто окремі аспекти виховання творчої активності учнів: в умовах проблемного навчання, трудової, естетичної, громадської діяльності.

Проблемі творчого розвитку учнівської молоді присвячено значну кількість наукових досліджень у галузі психології та педагогіки. Різні аспекти виховання творчої активності в учнів розглянуто у працях Ю. Бабанського, Л. Базиленко, А. Колмогорова, В. Лозової, Л. Овсянецької, Т. Шамової. Однак зауважимо, що сьогодні питання розвитку творчих здібностей дітей та учнівської молоді у процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі актуалізується й у соціально-педагогічному контексті (О. Безпалько, Н. Гриценко, В. Завгородня, І. Зверева, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, В. Лінніческо, І. Ніколаєску).

Виклад основного матеріалу. Сучасна наука та практика зробили значний внесок у дослідження проблеми формування та розвитку творчої особистості, розроблення психолого-педагогічних теорій розвивального навчання й виховання [1; 2; 3]. У всіх галузях освіти діють та постійно вдосконалюються сучасні моделі навчально-виховної роботи, спрямованої на розвиток творчих здібностей підростаючого покоління.

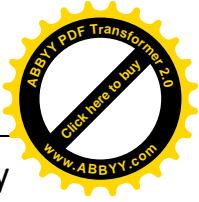
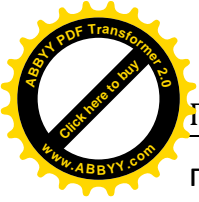


Педагогічним колективом Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю на основі впровадження відповідних організаційно-технологічних, методичних і процесуальних інновацій напрацьовано власний досвід з означеної проблеми.

До організаційно-технологічних інновацій останніх років належить започаткування діяльності пересувного позашкільного навчального закладу (ППНЗ), започаткованого у 2007 році. Метою його діяльності є практичне втілення в життя принципу рівного доступу до якісної позашкільної освіти, апробація новітніх методик і технологій організації позашкільної роботи з учнями сільських шкіл, створення реальних умов для залучення їх до соціально значущої, навчально-розвивальної, пошуково-дослідницької діяльності. Інноваційність роботи ППНЗ полягає в організації цілеспрямованого використання сільською дитиною вільного від навчання в загальноосвітній школі часу для розвитку своїх потенційних можливостей [4].

Методичними інноваціями є проведення педагогічного дослідження з проблеми формування творчих здібностей дітей та учнівської молоді у процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі; розроблення програмного навчального комплексу Сумського територіального відділення МАН України; апробація нових навчальних методик і технологій розвивального спрямування, узагальнювальний опис психолого-педагогічних та організаційно-технологічних умов розвитку творчих здібностей особистості у процесі навчально-творчої діяльності школярів; упровадження в систему роботи Сумського територіального відділення МАН України авторської методики формування творчих здібностей старшокласників у процесі дослідницької діяльності МАН України, її адаптація до систем навчально-виховної роботи профільних гуртків, секцій НТУ навчальних закладів, творчих об'єднань пересувного позашкільного навчального закладу [5]. Результатом цієї роботи стало розроблення методики формування творчих здібностей дітей та учнівської молоді в процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі.

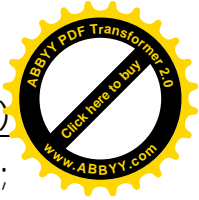
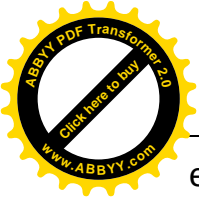
Упровадження означеної методики передбачає цілеспрямовану і систематизовану роботу щодо формування пошуково-дослідницької компетентності, необхідної для вирішення завдань творчих робіт, здійснення проектної діяльності, визначених спеціальними розділами



профільних навчально-виховних програм. Методика застосовується у гуртковій роботі навчально-виховних структур ПНЗ, зокрема шкіл раннього творчого розвитку дитини; профільних відділів, що організують пошуково-дослідницьку діяльність вихованців за напрямками позашкільної освіти; у системі роботи Сумського територіального відділення МАН України, що організує пошуково-дослідницьку діяльність обдарованої учнівської молоді регіону на профорієнтаційному навчально-організаційному рівні; у роботі пересувного позашкільного навчального закладу, що передбачає реалізацію освітньо-дослідницьких проектів, програм, організацію пошукової роботи за завданнями всеукраїнських краєзнавчих експедицій.

Моделі організації навчально-творчої діяльності вихованців з елементами дослідницької роботи орієнтовані на вихованців школи раннього творчого розвитку, профільних гуртків пропедевтичного навчально-організаційного рівня та реалізуються через надання вихованцям знань, формування вмінь і навичок, визначених профільними навчально-виховними програмами; ознайомлення з найпростішими методами досліджень (у межах начально-виховних програм: організація спостережень, проведення простих дослідів, підготовка усних повідомлень тощо); створення психолого-педагогічних умов, що стимулюють розвиток творчих здібностей, та активізацію творчої активності вихованців (проведення творчих конкурсів, організація суспільно корисної праці тощо).

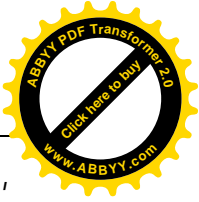
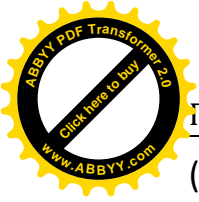
Моделі організації профільної навчальної пошуково-дослідницької діяльності орієнтовані на середній і старший шкільний вік вихованців та реалізуються в системі роботи дослідницьких гуртків ознайомчого та базового навчально-організаційних рівнів ПНЗ, зокрема ППНЗ. Реалізація означених моделей забезпечується шляхом поглиблення загальних знань вихованців, а також спеціальних знань про предмет навчально-дослідницької діяльності, методи пошуку й обґрунтування закономірних зв'язків і відношень, про фактори, явища та процеси, що експериментально спостерігаються чи теоретично аналізуються; організації навчально-дослідницької діяльності вихованців: уключення елементів наукового пошуку у процес вивчення тем (розділів, модулів) навчальних предметів (курсів) науково-дослідницького спрямування, у вирішенні вихованцями індивідуальних творчих завдань, що сприяє підвищенню



ефективності їх самостійної роботи (частково-дослідницька діяльність); залучення вихованців до виконання реферативно-творчих і пошуково-дослідницьких робіт; організації масових заходів для презентації виконаних учнями реферативно-дослідницьких, раціоналізаторських, пошукових робіт: днів науки, тематичних учнівських конференцій тощо; залучення учнів до участі в конкурсах-захистах учнівських дослідницьких робіт, всеукраїнських конкурсах, виставках дитячої творчості.

Важливим аспектом навчально-виховної роботи є забезпечення постійної комунікативної навчально-творчої взаємодії вихованців профільних відділів ПНЗ, творчих об'єднань ППНЗ. Така взаємодія відбувається як під час роботи дослідницьких груп, так і під час «мозкових штурмів», ділових ігор, диспутів, спілкування в мережі Інтернет, інших форм навчально-виховної роботи. Крім зазначеного, важливим є застосування педагогічних засобів непрямого або перспективного управління, спрямованих на максимальне використання вихованцями прийомів самоуправління та реалізацію власних творчих здібностей (розроблення дослідницьких мініпроектів на задану тематику, проведення конкурсних пізнавально-розважальних програм, рольові ігри, участь у роботі голубих і зелених патрулів, природоохоронних та екологічних акціях тощо).

Моделі організації систематизованої пошуково-дослідницької діяльності орієнтовані переважно на старший шкільний вік вихованців і реалізуються в системі роботи творчих об'єднань профорієнтаційного навчально-організаційного рівня, наукових секцій і шкіл Сумського територіального відділення МАН України, пересувного позашкільного навчального закладу. Вони передбачають органічне поєднання колективних й індивідуальних форм пізнавальної та дослідницької (пошукової, раціоналізаторської, дослідно-експериментальної, проектної, моніторингової тощо) діяльності учнівської молоді в позаурочний час як у містах, так і в сільській місцевості; залучення обдарованих учнів до активної науково-дослідницької діяльності за орієнтовною тематикою територіальних відділень МАН України, за тематикою всеукраїнських конкурсів учнівських творчих робіт; педагогічне управління дослідницькою діяльністю слухачів МАН: допомога у виборі тем, консультування, організація зустрічей з науковими керівниками, створення презентацій; залучення обдарованих школярів до участі в учнівських конференціях



(міських, районних, обласних, всеукраїнських, міжнародних), Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт учнів – членів МАН України.

Висновки. Отже, діяльність педагогічного колективу закладу є свідченням того, що застосування означених інноваційних організаційно-педагогічних моделей є фактором, що підтверджує ефективність методики розвитку творчих здібностей особистості у креативному позашкільному навчально-виховному просторі.

ЛІТЕРАТУРА

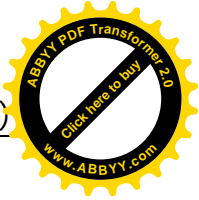
1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. вид. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. посіб. / Л. І. Ковбасенко. – К., 2000. – 53 с.
3. Мачуський В. В. Формування творчої активності старшокласників у клубах позашкільних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. / В. В. Мачуський, В. Ю. Гаврилюк. – Біла Церква : КОІПОПК, 2006. – 216 с.
4. Тихенко Л. В. Пересувний позашкільний навчальний заклад як одна з моделей позашкільної освіти та важливий компонент розвитку креативного освітнього соціуму в регіоні / Л. В. Тихенко // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в креативному освітньому соціумі : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 верес. 2008 року. / МОН України [та ін.]. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня», 2008. – 296 с.
5. Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді в процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі: компетентнісний підхід, еколого-натуралістичний аспект / Л. В. Тихенко ; [упоряд. Л. М. Бондар, Н. В. Перепелиця, Н. Ю. Сидоренко] ; за ред. Л. В. Тихенко. – Суми : Університетська книга, 2010. – 608 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Тихенко. Развитие творческих способностей детей и ученической молодежи в процессе поисково-исследовательской деятельности во внешкольном учебно-воспитательном пространстве.

В статье рассмотрен вопрос относительно создания целостной педагогической системы, направленной на развитие творческих способностей детей и учащейся молодежи средствами внешкольной учебно-творческой деятельности. Особое внимание уделено внедрению инновационных организационно-педагогических технологий, которые предусматривают органическое сочетание коллективных и индивидуальных форм познавательной и творческой деятельности учащейся молодежи во внеурочное время как в городе, так и в сельской местности; вовлечению одаренных учеников к активной научно-исследовательской деятельности во время учебы в Сумском территориальном отделении МАН Украины.

Ключевые слова: творческие способности, учебно-творческая деятельность, целостная педагогическая система, коллективные и индивидуальные формы познавательной и творческой деятельности.

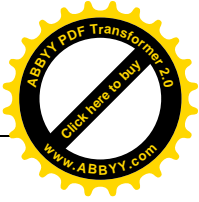


SUMMARY

L. Tykhenko. Developing of children and school students' creative abilities in the process of search and research activity in after-school educational and upbringing space.

The article deals with the problem of the creation of the integral pedagogical system aimed to developing of children and school students' creative abilities by the means of after-school educational and creative activity. The special attention is paid to implementation of innovative organizational and pedagogical technologies that provide combination of collective and individual forms of school students' cognitive and creative activity in after-school time both in cities and in rural locality; bringing in the gifted students to active scientific and research work while their studying at the Sumy territorial department of Junior Academy of Sciences of Ukraine.

Key words: creative abilities, educational and creative activity, integral pedagogical system, collective and individual forms of cognitive and creative activity.



РОЗДІЛ ІV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:33:004

І. Е. Артеменко

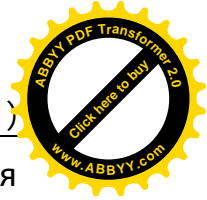
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ З КУРСУ: «МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ» ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті продемонстровано переваги використання інформаційних технологій у навчальному процесі, розглянуто основні напрями застосування інформаційних технологій при організації лекційних занять з курсу «Методика викладання економіки»; проаналізовано можливості використання комп'ютерної програми створення презентацій Microsoft PowerPoint.

Ключові слова: інформаційні технології, лекція, автоматизована лекція.

Постановка проблеми. Сучасна українська вища школа накопичила багатий досвід психолого-педагогічної підготовки студентів непедагогічного профілю, результат якого – певний практичний і теоретичний матеріал у вигляді навчальних програм, планів, навчальних посібників, підручників з дисциплін психолого-педагогічного циклу. Суспільний розвиток вимагає сьогодні від психолого-педагогічної підготовки не тільки передачу студенту від викладача психолого-педагогічних знань, умінь і навичок з психології, педагогіки та методики. У сучасному інформаційному і демократичному суспільстві перед майбутнім фахівцем висувуються нові вимоги, що пов'язані з необхідністю професійного розвитку і самовдосконалення фахівця упродовж усього життя, розвитку у нього інформаційної культури. Саме тому проблема інформатизації освітньої галузі є досить актуальною і має на меті вдосконалення педагогічного процесу на всіх його етапах. Інформаційні технології покращують викладання, контроль та оцінювання засвоєного студентами навчального матеріалу. Впровадження інформаційних технологій у процес психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки дає змогу: усучаснити сам процес психолого-педагогічної підготовки, посилюючи тим самим, пізнавальний інтерес у студентів до підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності; забезпечити зовнішній зворотний зв'язок (викладача зі студентом) і внутрішній (самоконтроль студента), через можливість постійного автоматизованого контролю рівня засвоєних знань, умінь та навичок студентів з психолого-педагогічних дисциплін на всіх етапах педагогічного процесу.



Одним з важливих аспектів зазначеної проблеми є організація лекційних занять засобами інформаційних технологій в умовах інформатизації суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення літературних джерел засвідчило, що проблема організації занять з використанням інформаційних технологій розглядається в дослідженнях Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемії, Т. І. Коваль, В. Н. Кухаренко, П. В. Стефаненко, Т. Б. Поясок.

Мета статті – вивчити й узагальнити основні напрями застосування інформаційних технологій під час організації лекційних занять з курсу «Методика викладання економіки».

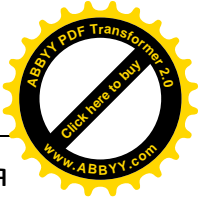
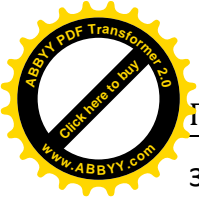
Виклад основного матеріалу. Використання інформаційних технологій при організації лекційних занять з курсу «Методика викладання економіки» вимагає деяких пояснень і уточнень.

У науковій літературі поняття форми організації занять позначають кількома термінами (форма навчання, організаційна форма навчання, форма організації навчання).

Форми навчання (у найбільш загальному розумінні) – це способи організації навчання. Форми навчання визначають, яким чином має бути організовано процес навчання і зумовлюють часовий і організаційний режими навчання, місце його проведення, склад студентів, характер зовнішнього виявлення функцій викладача і студентів у процесі навчання, порядок спілкування суб'єктів навчального процесу [3].

«Організаційна форма навчання – це зовнішній вигляд організації навчального процесу, котрий пов'язаний з кількістю учнів, місцем і часом їхнього навчання й порядком його реалізації. У ній органічно поєднуються мета, зміст, методи навчання. Структура кожної з форм навчання включає ті самі елементи, що й процес навчання: цільовий, мотиваційно-стимулюючий, змістовий, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, контрольовано-регульовальний, оцінювально-результативний».

Перелік організаційних форм навчання є досить різноманітним (індивідуальна, групова, фронтальна, факультативна, самостійна), що породжує необхідність їх класифікації за сутнісними характеристиками. Так, Г. Щукін класифікує їх за організацією навчально-виховної роботи студентів на уроці як індивідуальну, групову, фронтальну; І. Огородніков за формою організації навчальної роботи розрізняє уроки, семінарські



заняття, факультативи, а також фронтальні, групові та індивідуальні заняття в системі уроку [3, 965].

У вищому навчальному закладі організація навчально-виховного процесу регламентована Законом України «Про вищу освіту»[4].

У вищих навчальних закладах виділяють такі форми навчально-виховного процесу: навчальні заняття; самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи.

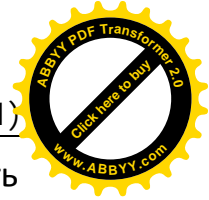
Під методами здійснення цілісного педагогічного процесу розуміють способи професійної взаємодії викладача і студента з метою рішення освітньо-виховних задач [6].

До основних видів навчальних занять у вищій школі відносять: лекцію, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття і консультацію.

Лекція – це основна форма передання великого обсягу систематизованої інформації як орієнтованої основи для самостійної роботи студентів [7].

«Лекція (з латин. lectio – «читання») – одна з провідних форм навчального процесу і одночасно метод навчання і виховання у вищій школі, сутність якого полягає в послідовному, логічному, переважно монологічному викладі навчального матеріалу із певної дисципліни [3]. Головні вимоги до неї: науковість, доступність, єдність форми і змісту, емоційність викладу, органічний зв'язок з іншими видами навчальних занять. Вона повинна дати цілісне, систематизоване, аргументоване і чітке, найсучасніше уявлення про відносно самостійне, складне питання життя чи професійної діяльності. У ній завжди повинна поєднуватись теорія з практикою.

В основі лекційного навчання лежить інформаційно-рецептивний метод передачі знань, відповідно до якого викладачем проводиться попередній відбір інформації, організація її сприйняття [2, 208] студентами з урахуванням їх індивідуальних стилей навчання і демонстрація зразків діяльності із застосуванням отдержаних знань на практиці. Як вважав І. Я. Лернер, «...суті справи не змінюється, якщо ця інформація передається не учителем, а по радіо, телебаченню, з кіноекрана...». Застосування, згідно з дослідженнями Р. С. Гуревич, інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості лекційних демонстрацій, дозволяє візуалізувати розв'язання низки творчих задач, проводити демонстрацію «уявних» експериментів, застосовувати мультиплікацію [2].



Логічним у такому випадку, є висновок про необхідність застосування, на сучасному розвитку інформаційного суспільства, при організації лекційних занять з психолого-педагогічних дисциплін інформаційно-комунікаційних технологій (або автоматизація лекцій).

В. І. Васильєв та А. М. Довгялов під автоматизованою лекцією розуміли систематичне і послідовне викладення проблемних ситуацій розділів конкретної науки з використанням комп'ютерної техніки для демонстрації малюнків, графіків, рухливих зображень тощо [5].

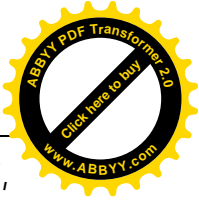
Проведення занять з використанням інформаційних технологій у навчальному процесі (зокрема на лекційних заняттях) здійснюється в аудиторіях з різними рівнями технічного обладнання, а також в різних режимах роботи лектора з аудиторією.

Автоматизована лекція передбачає роботу лектора в аудиторії де є можливість підключення одного комп'ютера і мультимедійного проектора до комп'ютера. Під час такої лекції лектор викладає матеріал при цьому усні повідомлення супроводжуються демонстрацією малюнків, графіків, таблиць, відеосюжетів тощо. Під час такої лекції можливий зворотній зв'язок аудиторії з лектором тільки у формі усних питань і відповідей, але все ж таки в ході такої лекції переважає монолог лектора з його особистими висновками.

У працях Р. С. Гуревич підкреслюється, що використання інформаційних технологій у навчальному процесі дещо змінює функції викладача, оскільки здійснюється їх перерозподіл між викладачем і технічними засобами [1]. Технічні засоби полегшують роботу викладача, знімаючи з нього навантаження від рутинних робіт, що пов'язанні з перевіркою дидактичних і психологічних тестів. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі значно підвищує результативність засвоєння матеріалу завдяки можливостям мультимедійного супроводу лекцій і семінарів. Електронні засоби навчання надають більше можливостей щодо самостійного навчання студентами під керівництвом викладача.

Застосування інформаційних технологій під час організації лекційних занять з курсу «Методика викладання економіки» можливо за такими напрямками:

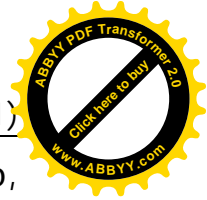
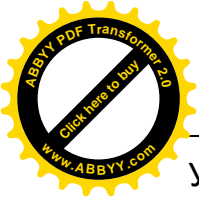
– візуалізація навчального матеріалу лекцій у вигляді схем, таблиць, малюнків тощо. Досить потужним інструментом візуалізації



лекцій є сьогодні програма, за допомогою якою здійснюються презентації, Microsoft Power Point. Презентація у *Microsoft Power Point* дозволяє викладачу значно скоротити час подачі інформації, а також конкретизувати й узагальнити лекційний матеріал. Необхідно зазначити, що використовуючи інформаційні технології на лекції викладач отримує можливість працювати з аудиторією в інтерактивному режимі, який дозволяє, в разі потреби, моделювати і вносити зміни у демонстраційний матеріал. Використання презентацій можливе з таких тем: «Методика підготовки і проведення лекцій з економіки», «Особливості методики підготовки і проведення практичних занять з економічних дисциплін», «Особливості методики підготовки і проведення семінарських занять з економічних дисциплін», «Методи навчання як спосіб організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з економічних дисциплін», «Організація індивідуально-консультативної та самостійної роботи студентів у процесі вивчення економічних дисциплін», «Контроль і оцінювання результатів економічного навчання», «Інноваційні педагогічні технології і майстерність викладача економіки», «Технологія конструювання педагогічного процесу», «Технологія здійснення педагогічного процесу», «Технологія педагогічного спілкування і встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин»;

– демонстрація навчальних відеосюжетів в яких розглядаються конкретні проблемні ситуації з професійної діяльності майбутнього викладача економіки, розв'язання яких носить психологічний характер. Демонстрація відеосюжетів можлива з таких тем: «Економічна освіта в умовах інформаційного суспільства», «Реалізація завдань економічної освіти в методиці викладання економічних дисциплін», «Технологія педагогічного спілкування і встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин» тощо;

– демонстрація науково-популярних фільмів. Навчальні фільми можуть використовуватись напередодні вивчення навчального матеріалу, у процесі вивчення матеріалу чи після вивчення теми як повторення і закріплення вивченого. Обов'язковим елементом демонстрації науково-популярних фільмів є їх обговорення в аудиторії. Прикладом використання науково-популярного фільму в навчальному процесі є демонстрація фільму «Олігархи» у процесі вивчення теми «Концепція економічної освіти в



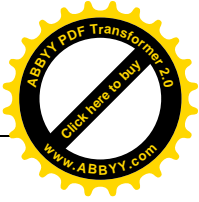
Україні». Після перегляду цього фільму викладач організовує дискусію, виносячи на обговорення студентами такі питання (хто такий олігарх? Підприємець і олігарх, що між ними спільного і чим вони відрізняються? Які особистісні якості властиві діловим людям України? Чи має великий капітал національність? Який сьогодні сформувався образ багатого людини у суспільній уяві? Якою має бути концепція економічної освіти України? ...).

Необхідно зазначити, що використання інформаційних технологій на лекційних заняттях не є самоціллю. Викладач має оцінювати виправданість використання інформаційних технологій у конкретних робочих моментах психолого-педагогічної підготовки майбутніх викладачів економіки і вдало поєднувати використання інформаційних технологій з іншими з засобами проведення занять.

Висновки. Таким чином, на основі нашого дослідження ми дійшли висновку, що при організації лекційних занять з курсу «Методики викладання економіки» інформаційні технології необхідно визначати не як повну заміну викладача-лектора комп'ютером та комп'ютерними програмами, а як складовий елемент системи засобів навчання, додаткове джерело інформаційних ресурсів, обов'язкову складову професійної діяльності кожного викладача. У процесі дослідження було визначено та виявлено можливості комп'ютерної програми створення презентацій Microsoft PowerPoint, що використовується під час організації лекційних занять з курсу: «Методика викладання економіки» з метою ефективного подання навчального матеріалу

ЛІТЕРАТУРА

1. Гороль П. К. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання / Гороль П. К., Коношевський Л. Л., Подоляк В. О. ; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 1999. – 324 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. [для студ. пед. ВНЗ і слухачів ін-тів післядипл. освіти] / Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Нак України; головний редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року. – К., 2004. – С. 168–221.
5. Компьютерная технология обучения. Словарь-справочник / Под ред. Гриценко В. И., Довгяло А. М., Савельева А. Я. – К. : «Наукова думка» 1992. – С 42.
6. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений / В. А. Слостени, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – [4-е изд.]. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
7. Яворська Г. Х. Основи педагогіки : навч. посіб. / Г. Х. Яворська. – Одеса: Юридична література, 2002. – 304 с.



РЕЗЮМЕ

И. Е. Артеменко. Организация лекционных занятий по методике преподавания экономики средствами информационных технологий.

В статье продемонстрированы преимущества использования информационных технологий у учебном процессе; рассмотрены основные направления использования информационных технологий при организации лекционных занятий по методике преподавания экономики; проанализированы возможности использования компьютерной программы создания презентаций Microsoft PowerPoint

Ключевые слова: информационные технологии, лекция, автоматизированная лекция

SUMMARY

I. Artemenko. Lectures organization on the teaching Economics methods by means of information technologies.

The article demonstrates the benefits of information technology in the learning process, the main areas of application of information technology in the lectures organization on the teaching Economics methods, and analyzes the possibility of using the computer program to create Microsoft Power Point presentations.

Key words: information technologies, lecture, automated lecture.

УДК 378.147.85:004.9

Т. Л. Богданова

Донбаська державна машинобудівна академія

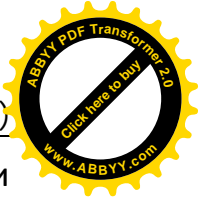
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

(на прикладі створення комп'ютерної моделі «Додавання коливаль»)

У статті розглянуто різні погляди щодо оцінювання науково-дослідної роботи студентів. Запропоновано систему оцінювання педагогічної ефективності процесу створення комп'ютерних моделей студентами під час науково-дослідної роботи.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, комп'ютерне моделювання фізичних процесів і явищ, якість навчання, педагогічна ефективність.

Постановка проблеми. Сучасний розвиток науки та техніки характеризується швидким та різким збільшенням інформації. Саме з цієї точки зору завдання щодо придбання студентами сталих знань вже не є ключовим напрямом розвитку освіти. В таких умовах дуже важливим стає формування здатностей до творчого мислення, вмінь самостійного пошуку потрібної інформації, та, що найважливіше, вмінь самостійно перетворювати знайдену потрібну інформацію у знання. Це педагогічне завдання можна вирішити шляхом впровадження елементів науково-дослідної роботи в усі елементи навчального процесу: починаючи від лабораторної роботи з елементами науково-дослідного характеру та закінчуючи розробкою власного нового проекту.



Необхідність впровадження елементів науково-дослідної роботи студентів у всі види навчального процесу регламентується нормативно-правовими документами та постановами (національною доктриною розвитку вищої освіти, Законами України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», державними програмами реформування та розвитку вищої освіти, указами Президента України).

Але організувати будь-яку діяльність, в тому числі, науково-дослідну роботу студентів (НДРС), без оцінок не можливо, тому що саме оцінка є одним з компонентів діяльності, її регулятором та показником ефективності.

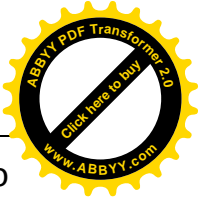
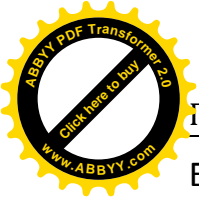
Виникає загальна проблема: як оцінювати науково-дослідну роботу студента? якими мають бути критерії оцінювання такої роботи? що є показниками якості НДРС?

Аналіз актуальних досліджень. Раніше, у праці було доведено, що створення комп'ютерних моделей фізичних процесів є однією з ефективних форм організації науково-дослідної роботи студентів молодших курсів технічних вузів [1, 121].

Як показує досвід, процес створення таких моделей є комплексним міжпредметним завданням. Тому і оцінка такої роботи студента має бути комплексною, а система критеріїв оцінювання має складатися з критеріїв оцінки створених студентами програмних продуктів, критеріїв оцінки наукового представлення інформації та критеріїв оцінки педагогічної ефективності такої роботи.

Дослідженням проблеми оцінювання якості освіти займаються майже всі вчені та практикуючі педагоги. Але необхідно зазначити, що у зв'язку з тим, що НДРС стала обов'язковим елементом освітнього процесу у вищій школі нещодавно, наукових досліджень, присвячених оцінюванню якості студентських наукових проектів майже немає, а досліджень, присвячених педагогічній або дидактичній ефективності цього процесу взагалі немає. Ситуація погіршується ще й тим, що кожен науковий керівник має власну точку зору щодо структури студентської наукової роботи, кожна окрема кафедра та ВНЗ має власні критерії оцінювання.

Проведений аналіз існуючих критеріїв оцінювання НДРС показує, що в різних закладах освіти вони відрізняються як за сенсом так і за кількістю балів, що відповідають критеріям оцінювання. Оцінюються такі показники як: соціальна значимість роботи, форма її представлення, готовність доповідачів.



Безумовно, це дуже важливі показники, але, якщо мова йде все ж про наукову роботу, то на перший план повинні бути винесені ті показники, що відрізняють науково-дослідну роботу від реферативної, а саме: актуальність, наукова новизна, вміння робити обґрунтовані висновки та ін.

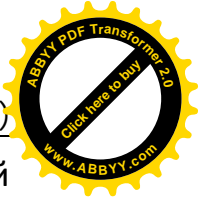
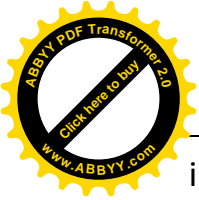
Як зазначає А.В. Леонтьєва: «У наш час дуже явно простежується необхідність розробки універсальних критеріїв оцінювання проектних та науково-дослідних робіт, бо конкурси таких досліджень проводяться на різних рівнях. Та одна й та ж сама робота оцінюється на різних рівнях за різними критеріальними показниками» [3].

Мета статті – виділити загальні критерії оцінювання науково-дослідної роботи студентів, спроектувати їх на процес створення комп'ютерних моделей реальних фізичних процесів, що розроблюються студентами під час науково-дослідної роботи та перевірити працездатність такої системи оцінювання на прикладі студентської роботи: «Розробка комп'ютерної моделі «Додавання коливаль».

Виклад основного матеріалу. Під *якістю* НДРС будемо розуміти сукупність властивостей, що обумовлюють її педагогічну корисність, наукову цінність та дидактичну ефективність. Ключовим моментом будь-якої оцінки, в тому числі і педагогічної, є вибір та обґрунтування адекватних критеріїв, характеристик та параметрів. При цьому критерії повинні задовольняти таким загальнонауковим вимогам: бути об'єктивними; вміщувати найбільш суттєві моменти явища, що досліджується, бути стислими та зрозумілими; охоплювати типові сторони явища; охоплювати усю галузь знань; враховувати невпевненість експерта в граничних областях.

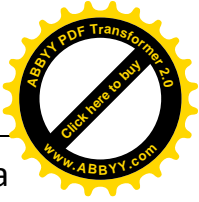
Процес оцінки якості НДРС поділяється на апіорну оцінку, тобто деяку експертизу якості програмного продукту і наукового представлення результатів дослідження, та оцінку апостеріорну, яку можна отримати, вивчаючи педагогічний ефект після роботи зі студентом.

Першу частину оцінки можна отримати, якщо провести оцінювання, наприклад, якості наукового представлення результатів дослідження. На основі аналізу педагогічного досвіду різних ВНЗ України та Росії було виділені такі найважливіші критерії та показники (в дужках) якості наукового представлення результатів дослідження: актуальність дослідження (1 – має великий науковий та практичний інтерес; 2 – ступінь актуальності оцінити важко; 3 – не актуальне); новизна дослідження (1 – отримана нова



інформація, дано пояснення невідомого феномену або створено новий алгоритм; 2 – розповсюджені відомі результати на новий клас об'єктів або систем, розроблені більш прості методи досягнення відомих результатів; 3 – задача відома давно); оригінальність методів розв'язання завдання дослідження (1 – розв'язання новими оригінальними методами; 2 – використані нові ідеї; 3 – використовуються традиційні методи розв'язання); новизна отриманих результатів (1 – отримано нові теоретичні та практичні результати; 2 – є новий погляд щодо вирішення відомої проблеми, є елементи новизни; 3 – нічого нового немає); наукове та практичне значення результатів роботи (1 – результати заслуговують опублікування та практичного використання; 2 – можна використовувати в навчальному процесі; 3 – не заслуговують на увагу); матеріально-технічна база, що супроводжує НДРС (1 – використовується сучасне обладнання та комп'ютерна техніка, що дозволяє отримувати такі ж результати як у закордонних лабораторіях; 2 – рівень обладнання, що використовується, достатньо високий, дозволяє реалізовувати мету та завдання дослідження; 3 – рівень обладнання не забезпечує достатнього рівня результатів); рівень опрацювання дослідження, розв'язання завдань (1 – завдання розв'язано повністю, проведено глибокий літературний огляд; 2 – недостатній рівень опрацювання рішення; 3 – недостатній літературний огляд, розв'язання не може оцінюватись як задовільне); доповідь, ерудованість автора в науковому напрямі (1 – вільне володіння теоретичними відомостями щодо питань дослідження, висока ерудованість автора, простота та зрозумілість доповіді, естетичне оформлення презентації; 2 – автор достатньо ерудований, але доповідь має занадто багато наукових термінів та формулювань, що затрудняє розуміння матеріалу; 3 – доповідь не відповідає рівню дослідження, що проводилось); оформлення роботи (1 – сформульована мета, є вступ, постановка завдання, список літератури, висока грамотність; 2 – є зауваження щодо оформлення роботи; 3 – естетика оформлення роботи бажає кращого).

Другий підхід до оцінювання відображає якість освіти, що отримав студент після навчання. Таку якість можна перевірити за допомогою тестування та інших форм контролю. Звісно, можна й комбінувати, і це буде третій, комплексний варіант оцінки. Отже, існує три підходи: експериментальна оцінка якості, експертна та комплексна оцінка.



У всіх способах важливим моментом є вибір критеріїв. Сучасна освіта за звичай орієнтується при оцінюванні досягнень тих, хто навчається, на три складові якості освіти: предметно-інформаційну, діяльнісно-комунікативну та ціннісно-рефлексивну. Для визначення рівня досягнень студентів потрібно мати шкалу показників розвитку навчальних навичок та критеріїв, за якими має проводитись оцінювання ключових компетенцій науково-дослідної роботи.

Можна, наприклад, спроектувати критерії оцінювання НДРС на три складові якості освіти, а також на три рівня сформованості науково-дослідної компетенції та надати такі бали рівню сформованості: 2 – вище за середній, 1 – середній, 0 – нижче за середній. Отримуємо таке:

1. Предметно-інформаційна складова (максимум 8 балів): знання основних термінів та фактичного матеріалу по темі роботи; знання існуючих поглядів на проблему, способів та методів її розв'язання; знання джерел інформації; знання сучасного обладнання і технічних можливостей вирішення завдань, що були поставлені.

2. Діяльнісно-комунікативна складова (максимум – 14 балів): уміння виділяти проблему; уміння доводити актуальність дослідження; уміння формулювати мету, завдання, наукову новизну дослідження; уміння використовувати нові оригінальні методи розв'язання завдання, використовувати нові ідеї; уміння співвідносити отриманий результат (кінцевий продукт) з поставленою метою; уміння знаходити потрібну інформацію в різних джерелах; уміння використовувати сучасне обладнання та можливості комп'ютерної техніки).

3. Ціннісно-рефлексивна складова (максимум 10 балів): розуміння актуальності теми та практичної значимості роботи; висловлення власної позиції, її обґрунтування; уміння оцінити достовірність та наукову новизну інформації, що отримана; уміння ефективно організувати індивідуальний інформаційний та часовий простір; розуміння рівня спрацьованості дослідження, розв'язання завдання.

Максимально можлива кількість балів – 32. Можна запропонувати таке ранжирування отриманих результатів: науково-дослідні компетенції сформовані не достатньо – від 0 до 13 балів (менш ніж 42 %); науково-дослідні компетенції сформовані задовільно – від 14 до 20 балів (від 42 до 65 %); науково-дослідні компетенції сформовані відмінно – від 30 до 32 балів (вище за 90 %).

У якості прикладу оцінювання рівня сформованості науково-дослідних компетенцій, можна розглянути роботу студента третього курсу С. Шильцева (гр. ІТ-06-1) Донбаської державної машинобудівної академії (м. Краматорськ), яка полягала в тому, що було створено комп'ютерну модель «Додавання коливань». Візуалізація була виконана на мові програмування Visual Basic 6.0 і запускала без додаткової інсталяції через ехе-файл. Комп'ютерна модель дає змогу демонструвати гармонічні та затухаючі коливання, додавати коливання однаково спрямовані та взаємно перпендикулярні. Вхідними величинами є: амплітуда коливань, частота коливань, кінцевий час. Програма будує графік обраного користувачем типу коливань (рис.1).

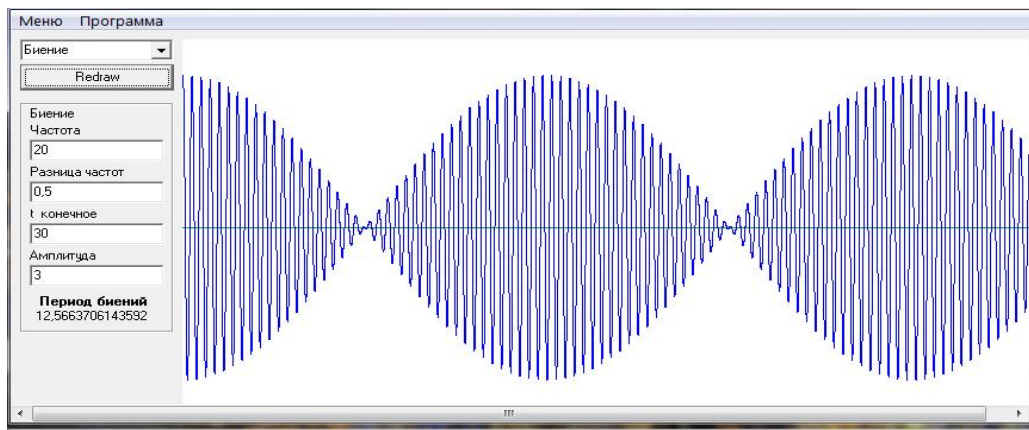
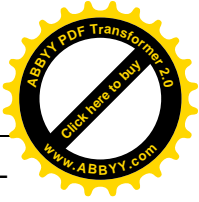
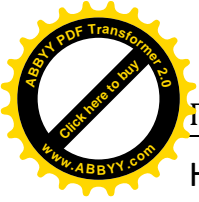


Рис.1. Інтерфейс робочого вікна програми «Додавання коливань»

На кафедрі фізики Донбаської державної машинобудівної академії була проведена експертна оцінка сформованості науково-дослідних компетенцій, згідно запропонованим критеріям. Кількісні показники були отримані на основі усереднення експертних оцінок, зроблених дванадцятьма викладачами. В результаті педагогічному ефекту від такої роботи студента було присвоєно рейтинг 26,33 бала, що відповідає сформованості науково-дослідних компетенцій на доброму рівні.

Висновки. 1. У наш час НДРС є обов'язковою частиною навчально-виховного процесу у ВНЗ. 2. Однією з форм НДР студентів технічних спеціальностей на молодших курсах може бути розробка комп'ютерних моделей, що імітують реальні фізичні процеси. 3. Процес оцінки якості НДРС поділяється на апіорну оцінку, тобто деяку експертизу якості отриманого програмного продукту та наукового представлення результатів дослідження, та оцінку апостеріорну, яку можна отримати вивчаючи педагогічний ефект від такої роботи зі студентом. 4. Критерії оцінювання



НДР можна спроектувати на три складові якості освіти: предметно-інформаційну, діяльно-орієнтаційну та ціннісно-рефлексивну, а також на три рівні сформованості науково-дослідної компетенції.

Перспективи подальшого дослідження полягають у побудові розгалуженого дерева критеріїв оцінювання умінь та навичок, що набули студенти в процесі науково-дослідної роботи зі створення комп'ютерних моделей, розробка рейтингової системи оцінювання такої роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Л. Компьютерное моделирование физических явлений как форма научно-исследовательской работы студентов технических вузов // Проблемы инженерно-педагогической освіти : зб. наук. пр. / Т. Л. Богданова. – Харків : УІПА, 2011. – Вип. 30–31. – С. 121-127.

2. Дубровина Е. А. Роль исследовательского обучения в формировании познавательной активности студентов на уроках информатики / Е. А. Дубровина // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II / Под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 9–13.

3. Леонтьева А. В. О критериях оценивания проектно-исследовательских работ учащихся / А. В. Леонтьева, Ю. О. Шевяхова // Биология в школе: Электронный сб. статей, 2009. – Вып. 4. – С. 47-50. – Режим доступа :

<http://www.schoolpress.ru/products/rubria/index.php?ID=864>.

4. Вострокнутов И. Е. Разработка принципов построения моделей оценки эффективности современных информационных технологий учебного назначения : автореф. дис. на соиск. уч. ст. к. п. н. / Вострокнутов И. Е. – Санкт-Петербург, 1995.

5. Вострокнутов И. Е. Как оценить педагогическую эффективность компьютерной программы / И. Е. Вострокнутов // Компьютерные учебные программы. – №2, 1998.

РЕЗЮМЕ

Т. Л. Богданова. Критерии и показатели оценивания педагогической эффективности научно-исследовательской работы студентов (на примере создания компьютерной модели «Сложение колебаний»).

В статье рассмотрены различные подходы к оцениванию научно-исследовательской работы студентов. Предложена система оценивания педагогической эффективности процесса создания компьютерных моделей студентами в процессе научно-исследовательской работы.

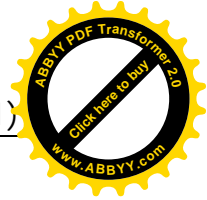
Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, компьютерное моделирование физических процессов и явлений, качество обучения, педагогическая эффективность.

SUMMARY

T. Bogdanova. Criteria and indicators of estimation of pedagogical efficiency of research work of students (according to the example of computer model «Addition of fluctuations»).

Various approaches to estimation of research work of students are considered. The system of estimation of pedagogical efficiency of process of creation of computer models by students in the course of research work is offered.

Key words: research work of students, computer modeling of physical processes and the phenomena, the quality of education, pedagogical efficiency.



УДК 371.134

Т. Є. Бондаренко

Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний
інститут ім. Тараса Шевченка

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ У КВАЗІПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У статті розглядаються проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів біології у процесі квазіпрофесійної діяльності. Висвітлюється методика застосування методу конкретних ситуацій під час занять з методики викладання біології у вищому педагогічному навчальному закладі. Розкривається їх роль у підвищенні якості професійної підготовки, розвитку інноваційно-орієнтованого мислення в майбутніх учителів біології.

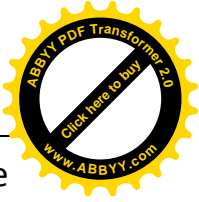
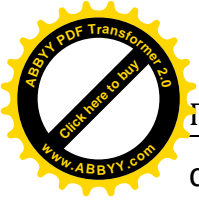
Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка, квазіпрофесійна діяльність, метод конкретних ситуацій.

Постановка проблеми. Домінуючим фактором розвитку вищої школи в Україні сьогодні є утвердження інновацій, що зумовлено вимогами швидкого динамічного розвитку суспільства. Сучасний стан освіти характеризується як кризовий і зумовлений він не лише економічними проблемами в державі, але й застарілістю попередньої освітньої парадигми, яка ставила основною метою формування професійних знань, умінь і навичок. Англійським вченим Ф. Г. Кумбсом була сформульована сутність цієї кризи – розрив між знаннями, уміннями і навичками учнів і вимогами реального життя, яке швидко змінюється [6].

В основу нової парадигми освіти покладені ідеї американського педагога Д. Дьюї, згідно з якою студента потрібно навчати не сумі знань, а способам мислення, розвивати творчі здібності (уміння застосовувати засвоєні знання в різних ситуаціях, включаючи і самостійну постановку завдання, а також пошук нових способів вирішення завдань), підвищувати професійну майстерність (вільне здійснення діяльності в стандартних і нестандартних ситуаціях) [1].

Виникла потреба в організації у вищих педагогічних навчальних закладах інноваційного процесу, який характеризувався б постійною розробкою і спільною інтелектуальною творчістю викладача і студента, під час якої вдосконалюється креативне мислення, технології пошуку рішення. Вирішити цю проблему дає змогу включення студентів до квазіпрофесійної діяльності, яка передбачає використання ефективних інноваційних методів.

Активне впровадження квазіпрофесійної діяльності у викладацьку практику педагогічного вищого навчального закладу дає змогу подолати

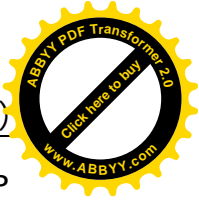


суперечності між тим, що і як вивчав студент у ВНЗ, і тим, чим він буде займатися в освітньо-виховних інституціях. Зокрема А. Л. Кондратьєва виділила 5 таких суперечностей: 1) між абстрактним предметом майбутньої професійної діяльності й реальним предметом професійної діяльності спеціаліста; 2) між диференціацією досвіду, знань у навчальних дисциплінах і системним використанням у подальшій трудовій діяльності; 3) між опорою на традиційні засоби навчання і залучення до професійної діяльності всіх сутнісних сил особистості спеціаліста; 4) між індивідуальним характером навчальної діяльності студента та колективним характером професійної діяльності, яка передбачає обмін досвідом з колегами, взаємодію та спілкування з ними та учнями загальноосвітніх закладів; 5) між пасивною позицією студента в традиційному навчанні (епізодичне виконання завдань, періодичні відповіді на запитання викладача та ін.) та принциповою, активною та ініціативною позицією спеціаліста у навчально-виховній діяльності школи [4].

Аналіз актуальних досліджень. Підготувати майбутнього вчителя біології до майбутньої професійної діяльності можливо лише за умови його активного включення до педагогічної діяльності. Її основи досліджувалися В. В. Давидовим, В. Н. Каптеліним, В. А. Львовським, Є. І. Машбіцем, В. В. Рубцовим. Проблема професійної підготовки студентів присвячені праці В. І. Гінецинського, С. Б. Єлканова, І. А. Зимньої, Н. В. Кузьміної, Н. В. Кухарева, А. К. Маркової, Б. В. Пальчевського, І. П. Підласого, Є. І. Рогова, Ю. В. Сенько, В. А. Сластеніна.

Ідея послідовного систематичного наближення студента до майбутньої професійної діяльності від самого початку навчання у ВНЗ реалізована у працях А. О. Вербицького. Його точку зору, згідно з якою навчальна діяльність має розгортатися на фоні квазіпрофесійної діяльності, розділяє Н. А. Бакшаєва, А. Г. Кислов, М. В. Левківський, Ж. С. Фрицко, Л. В. Шкверіна та інші.

Проте проблема формування методичної компетентності майбутніх учителів біології у процесі квазіпрофесійної діяльності, що забезпечує підвищення якості професійної підготовки та розвиток інноваційно-орієнтованого мислення, залишається недостатньо вивченою. Виникла потреба в обґрунтуванні, розробці та уведенні у практику вищих навчальних закладів ефективних форм і методів квазіпрофесійної діяльності, які б могли забезпечити формування методичної компетентності майбутнього вчителя біології.

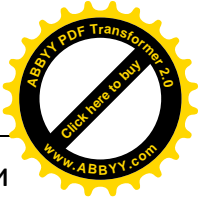


Мета статті – розкрити методика та обґрунтувати ефективність використання в межах квазіпрофесійної діяльності методу конкретних ситуацій як засобу формування професійної компетентності в майбутніх учителів біології під час занять з методики викладання біології.

Виклад основного матеріалу. Провідним принципом професійної освіти вчителів сьогодні є принцип професійної спрямованості. Його реалізації сприяє контекстне навчання, сутність якого полягає в інтеграції освіти, науки й виробництва. Згідно з концепцією контекстного навчання А. О. Вербицького [2], виділяються три блоки підготовки майбутнього вчителя: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна, навчально-професійна діяльність. Квазіпрофесійна діяльність відіграє особливу роль у становленні педагога, оскільки вона є проміжною ланкою між навчальною і професійною діяльністю вчителя, яка допомагає подолати значний відрив теоретичного навчання від педагогічної практики [3].

Сутністю квазіпрофесійної діяльності є відтворення в аудиторних умовах майбутньої праці вчителя. Під час лабораторних занять з методики викладання біології викладач має змогу забезпечити можливість для створення педагогічних ситуацій, під час яких відтворюється контекст майбутньої професійної діяльності. Цьому сприяє використання методу конкретних педагогічних ситуацій. Зрозуміло, що організація квазіпрофесійної діяльності потребує від викладача володіння відповідними педагогічними технологіями, оскільки його роль у навчанні студентів кардинально змінюється.

Квазіпрофесійна діяльність включає практико орієнтоване теоретичне навчання (проектування, ігрові форми і методи) та моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності (предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст). На сучасному етапі розвитку системи професійної підготовки найбільш розповсюдженим її варіантом є такий: теоретична підготовка – моделювання – педагогічна практика – рефлексія – наставництво [5]. У процесі розв'язання реальних навчально-професійних ситуацій через моделювання цілісного предметного і соціального змісту професійної діяльності відбувається засвоєння досвіду використання теоретичних знань. Це забезпечує умови трансформації засвоєних знань у професійно значущі уміння, дає зразки педагогічної етики, гуманістичної орієнтації освітнього процесу, креативності професійно-практичної діяльності майбутнього спеціаліста [8].



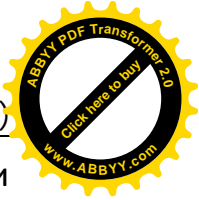
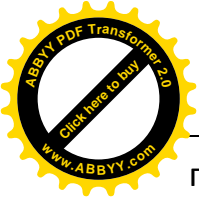
Елементи квазіпрофесійної діяльності доцільно ввести до структури лабораторних занять з методики викладання біології. Одним із найефективніших методів квазіпрофесійної діяльності студентів є метод конкретних ситуацій, який співзвучний ідеям контекстного підходу, оскільки передбачає розгляд реальних педагогічних ситуацій, які могли б мати місце в навчально-виховному процесі з біології в загальноосвітній школі. Завдання студента полягає в тому, щоб проаналізувати навчальну ситуацію, визначити помилки, запропонувати найкращі варіанти вирішення проблеми. Розгляд кількох альтернативних рішень дає змогу формувати у студента певну гнучкість у підходах до організації навчально-виховного процесу.

Ситуація виступає як сукупність взаємопов'язаних фактів, явищ і проблем, що характеризують конкретну дію вчителів і учнів під час відповідного моменту навчально-виховного процесу і вимагають від педагога певних рішень та активних дій. Такий підхід до професійного навчання дає змогу пов'язати теорію з реальною педагогічною практикою. Студенту задаються контури і контексти його майбутньої професійної праці.

Метод конкретних ситуацій сприяє виробленню у студента умінь відбору та аналізу найважливіших факторів, що становлять методичну проблему, їх групування, актуалізує і мобілізує теоретичні знання, сприяє науковому обґрунтуванню рішень, що приймаються. На думку Г. В. Лаврентьева, Н. Б. Лаврентьевої та Н. А. Неудахіної, «ситуаційне навчання орієнтується на те, що знання і уміння даються не як предмет, на який має бути спрямована активність студента, а як засіб вирішення завдань діяльності фахівця» [7].

За навчальною функцією розрізняють чотири види ситуацій: ситуація-проблема, яка вимагає знаходження причини виникнення описаної ситуації, постановки і вирішення проблеми; ситуація-оцінка, яка передбачає здійснення оцінки ухваленим рішенням; ситуація-ілюстрація, в якій студенти одержують приклади з основних тем курсу з методики викладання біології на підставі розв'язаних проблем; ситуація-вправа, під час виконання якої студенти вирішують неважкі педагогічні завдання, використовуючи метод аналогії (навчальні ситуації).

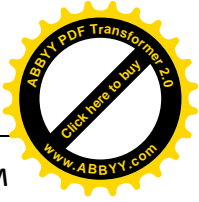
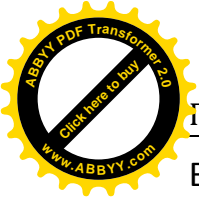
Ситуація-проблема вимагає знаходження студентом причини виникнення описаної ситуації, постановки і вирішення проблеми. Конкретний приклад із педагогічної практики викладається як існуюча



проблема, яку треба вирішити. Наприклад, студенти можуть розглянути педагогічну ситуацію і виконати завдання, пов'язане із виправленням помилок, допущених учителем під час оцінювання ним навчальних досягнень учнів на уроці. Ситуація може полягати в такому: вчитель поставив питання, що вимагає відтворення окремих положень підручника; учень відповів, допустивши значні помилки; вчитель задає не допоміжні, а питання-підказки, він зайнятий з одним учнем; клас не працює».

З метою аналізу методичної ситуації доцільно використати гру «Проблема на долоні», під час якої кожному учаснику пропонується подивитися на проблему зі сторони таким чином, ніби він її тримав би на долоні. Аналіз конкретних методичних ситуацій дає змогу майбутнім учителям біології обґрунтувати обрану позицію, проілюструвати її на прикладі фрагментів уроків чи роботи над окремими видами завдань. Відстоювання обраної позиції передбачає дискусію, в якій опонентами є товариші з групи та викладач.

Ситуація-оцінка полягає в тому, що студентам пропонується дати оцінку одному із варіантів методичної проблеми чи альтернативним рішенням, вибрати з них краще і обґрунтувати свій вибір. Це вимагає від майбутніх вчителів біології мобілізації знань під час вибору правильного варіанту і визнання його переваг над іншими. Ситуація-оцінка може застосовуватися під час аналізу уроку чи іншого навчального заняття, які проводилися вчителем, або студентом у реальних умовах, були подані у вигляді відеофрагменту, описувалися у науково-методичній літературі. Студенти встановлюють наскільки вдалося педагогу зацікавити учнів вивченням біологічного матеріалу; створити позитивний настрій до сприйняття нового матеріалу і роботи з ним; забезпечити упевненість в успішному подоланні труднощів під час вивчення нового матеріалу; сформувати постійну потребу в удосконаленні біологічних знань; підтримувати інтерес учнів до уроків біології за допомогою використання продуктивних і творчих завдань. Звертається увага на розкриття вчителем значущості вивчення нового матеріалу для учнів, його зв'язку з життям. Студенти мають навчитися встановлювати, наскільки вдало у конкретній ситуації відібраний необхідний для уроку фактичний матеріал, здійснено логічні переходи між етапами уроку, передбачено і попереджено стомлення чи спад під час засвоєння навчального матеріалу школярами.



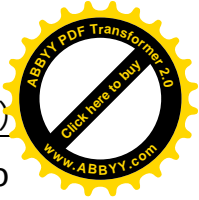
Важливо піддавати аналізу ефективність використання вчителем різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності, засобів навчання, способів активізації пізнавальної діяльності учнів.

Аналіз будь-якого уроку здійснюється комплексно, звертається увага на психологічний, педагогічний, змістовий, методичний і наочний аспекти. Під час аналізу майбутній учитель має змогу цілеспрямовано осмислити сукупність теоретичних знань, способів, прийомів роботи в їх практичному заломленні у взаємодії з класом і конкретними учнями. Аналізу піддаються психологічні особливості особистості вчителя, його діяльність на конкретному уроці, організаторські, комунікативні, пізнавальні дії, пов'язані із засвоєнням учнями нового матеріалу, виробленням необхідних умінь і навичок, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів. Уміння проводити спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, узагальнювати і робити науково обґрунтовані висновки слугує дієвим засобом вдосконалення професійно-педагогічної майстерності майбутнього вчителя біології.

Ситуація-ілюстрація передбачає показ певного способу вирішення методичної проблеми – її вирішення вже існує, студентами воно не обговорюється, але вони можуть запропонувати і свій варіант. Її доцільно використовувати під час ілюстрування ефективних прийомів навчальної діяльності, які може застосувати вчитель біології під час проведення навчальних занять.

Під час виконання ситуації-вправи студенти вирішують неважкі педагогічні завдання, використовуючи метод аналогії (навчальні ситуації). Майбутні вчителі можуть моделювати різні фрагменти уроку, враховуючи прийоми навчальної діяльності, які б сприяли розвитку пізнавального інтересу та активності учнів.

Студенти можуть виконувати завдання, пов'язані із визначенням теми уроку. Вона має бути таким коротким викладом всього уроку, щоб, поглянувши на неї, учні змогли визначити основну ідею уроку, сформулювати його мету, спробувати скласти його план. Одночасно у формулюванні теми має міститися проблема, загадка, питання, які учень має вирішити на уроці. Студентові потрібно передбачити, що з теми уроку учень має сформулювати для себе життєву, практичну цінність навчального матеріалу, який буде пропонуватися на даному уроці.



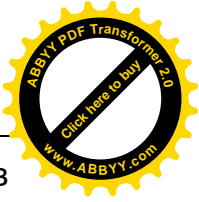
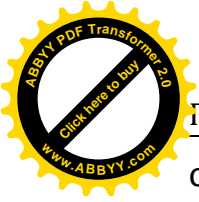
Анонсування теми студенти можуть зробити типовим, або нетрадиційним. Оголошення теми з ефектом парадоксальності і неочікуваності можна досягнути, використовуючи низку прийомів. Зокрема прийом «зашифрована тема» полягає в тому, що перед тим, як сформулювати тему, учні розв'язують кросворд, ребус. Наприклад, на дошці оформлений кросворд, в якому початкові букви слів закриті кольоровими кульками. Учні мають відгадати, про які біологічні об'єкти піде мова на уроці.

Під час використання прийому «Самостійно сформульована тема» вчитель може подати незакінчену фразу, а учні під час «мозкового штурму» складають асоціативну низку, потім ці асоціації класифікуються, складаються нові словосполучення, з яких вибираються потрібні для формулювання теми. Самостійне визначення теми уроку спонукає учнів до вираження свого розуміння явищ, що вивчаються, подій фактів.

Тема-загадка може бути подана у вигляді картинки, набору біологічних об'єктів. Прийом «Трансформація пропозиції» передбачає те, що тема може бути задана складним формулюванням, яке учням рекомендується скоротити таким чином, щоб виділити основну думку уроку. Така пропозиція може містити в собі прихований план вивчення теми. Під час аналізу пропозиції учні виділяють ключові слова або словосполучення, а потім визначають порядок і спрямованість пізнавальної діяльності на уроці.

Тема у віршах дає змогу налаштувати учнів на уроці на творчу атмосферу, звернутися до асоціацій. Тема-афоризм або цитата спонукають учнів до активної розумової діяльності, полеміки, завдяки чому в учнів виробляється активна життєва позиція, формується світогляд. Наприклад, під час вивчення теми «Здоровий спосіб життя» можна запропонувати заголовок «Чим більше звичок, тим менше свободи», або «Здоров'я не купиш, ним можна тільки розплачуватися». Під час уроку учням потрібно довести цей вислів.

Під час занять з методики викладання біології доцільно організовувати роботу студентів, спрямовану на розробку етапу мотивації пізнавальної діяльності учнів, яка використовується з метою забезпечення мобілізації уваги дітей на вивчення нового матеріалу. Мотивація пізнавальної діяльності учня на уроці досягається за рахунок опори на життєвий досвід. Учня зрозумілі і цікаві питання, пов'язані із їх

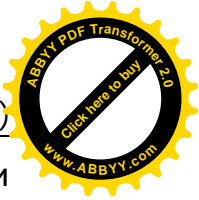


оточенням, роботою батьків. Дуже важливо, щоб майбутній педагог мав установку: будь-який матеріал, що вивчається, потрібно поєднати з життям, показати його значущість. Доцільно актуалізувати мотиви попередніх досягнень («ми добре попрацювали над попередньою темою, дізналися багато нового, навчилися застосовувати ці знання в різних ситуаціях»), викликати мотиви відносної незадоволеності («але не засвоїли ще одну дуже важливу сторону цієї теми»), посилювати мотиви орієнтації на майбутню діяльність («адже це буде необхідне в певній ситуації»), викликати мимовільні мотиви здивування, допитливості. Така початкова мотивація створює готовність школярів до сприйняття нового матеріалу, концентрує увагу на питанні, що вивчається.

Розвитку професійних умінь і навичок майбутніх учителів біології сприяє включення їх до діяльності, пов'язаної із вибором, поєднанням і комплексним використанням методів навчання, що необхідно здійснювати під час вивчення конкретного біологічного матеріалу на уроці. Аналіз і обговорення фрагментів уроків доцільно здійснювати в ракурсі вибору оптимального варіанту зміни навчальних методів, прийомів, видів пізнавальної діяльності. Методи мають відповідати певним вимогам: забезпечувати глибоке розуміння учнями навчального матеріалу і активну діяльність школярів під час засвоєння навчального матеріалу.

Формуванню професійних якостей майбутніх учителів під час вивчення методики викладання біології сприяє використання методу моделювання педагогічних ситуацій. За його допомогою студенти можуть удосконалювати уміння і навички у близьких до реальності умовах. Аналіз помилок, які виникають під час роботи, дає змогу уникати їх у майбутньому, сприяє скороченню строків адаптації педагога до виконання професійної діяльності. Побудова моделей і організація роботи студентів з ними дають можливість відобразити у навчальному процесі різні види професійного контексту і формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності.

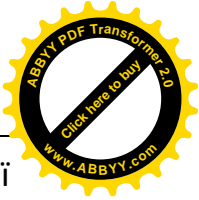
Метод моделювання педагогічних ситуацій реалізується під час ділової гри, у процесі якої студент має виконати дії, аналогічні тим, які можуть виникнути під час педагогічної діяльності на посаді вчителя біології. Ігрові методи сприяють розкриттю творчих здібностей студентів під час пошуку найбільш ефективних рішень, дають змогу не боятися можливих помилок, набувати досвіду, кілька разів повторювати одні і ті ж дії.



На думку П. М. Щербаня, підготовка до педагогічної практики відбувається значно успішніше, якщо студент – майбутній учитель – уже в роки навчання в університеті поставлений в умови, наближені до його майбутньої професійної діяльності. Це стає можливим, якщо використовувати педагогічну гру, яка є груповою вправою з вироблення оптимальних рішень, застосування навчальних методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку на заняттях у школі [9, 5]. Розігрування ролей (інсценування) є ігровим способом аналізу конкретних ситуацій, методом активного навчання контекстного типу, спрямовано на розвиток професійних умінь. У ролі матеріалів для розігрування ролей виступають, як правило, типові професійні ситуації. Традиційні ділові ігри мають заздалегідь розроблений сценарій, орієнтовані на вирішення типових проблемних ситуацій, мають на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці проблеми.

На заняттях з методики викладання біології доцільно організовувати ігри пошукового змісту, результатом яких мають бути реальні проекти педагогічної діяльності, дослідження і висновки щодо спірних питань. Безпосереднє емоційне включення в ситуацію, пошук кращих рішень, широке варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками, розвиток імпровізаційних здібностей і вміння швидко реагувати на обставини, що змінюються, зробили метод навчальних ігор дуже популярним. Проте через обмеженість часу частіше використовуються окремі ігрові ситуації, або фрагменти.

Ефективним засобом формування методичної компетентності майбутніх вчителів біології є ділова гра «Методичний семінар», під час якої студенти поділяються на три групи: «учні», «педагоги», «експерти». Під час її проведення спочатку можна обговорити питання: «Коли учневі цікаво навчатися, а педагогу цікаво навчати?» Упродовж кількох хвилин мозкового штурму учасники складають перелік причин і передають експертам, які оголошують найбільш суттєві проблеми. Встановлюються протиріччя між бажаною і реальною педагогічною практикою. Пізніше пропонується для обговорення наступне питання: «Чи стане педагогу цікаво навчатися, а учневі цікаво навчати, якщо використовувати у навчальному процесі сучасні освітні технології і методики?» Учасники мають підібрати по кілька доказів ефективності запропонованої ними технології (особистісно орієнтованої, здоров'язберезливої, інформаційної, ігрової, проектної).



Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності.

Висновки. У статті ми розглянули різновиди та шляхи ефективного використання методу конкретних ситуацій на заняттях з методики викладання біології. Цей дієвий метод дає змогу наблизити студента до його майбутньої професійної діяльності. Метод конкретних ситуацій – це лише частина всієї різноманітності методів і технологій, які можуть бути застосовані у педагогічній практиці для розвитку професійної компетентності майбутніх учителів біології. Розробка нових і вдосконалення відомих ефективних методів у межах квазіпрофесійної діяльності потребують подальшого вивчення і запровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів.

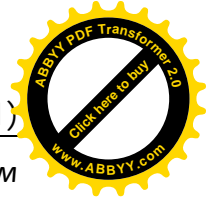
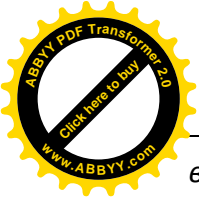
ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М. : Просвещение, 1970.
2. Вербицкий А. А. О контекстном обучении / А. А. Вербицкий // Вестник высшей школы. – 1985. – № 8. – С. 25–30.
3. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А. . – Режим доступа : <http://www.library.by/portalus/modules/psychology/>
4. Кондратьева А. Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / А. Л. Кондратьева // Обзорная информация НИИ ВШ. – Вып. 4., 1985. – С. 7–14.
5. Кислов А. Г. Образование педагога: приоритеты и условия / А. Г. Кислов, Е. В. Плотникова, Л. А. Савельева. – Екатеринбург : Центр «Учебная книга», 2001. – 99 с.
6. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире : системный анализ / Ф. Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 293 с.
7. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов (часть 2) / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Режим доступа : http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch2/glava_2_1.html
8. Орлов А. А. Динамика личностного и профессионального роста студента педвуза / А. А. Орлов, Е. И. Исаев, И. Л. Федотенко, И. М. Туревский // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 53–60.
9. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1988. – 48 с.

РЕЗЮМЕ

Т. Е. Бондаренко. Применение метода конкретных ситуаций в квазіпрофессиональной деятельности будущих учителей биологии.

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности будущих учителей биологии в процессе квазіпрофессиональной деятельности. Освещается методика применения метода конкретных ситуаций во



время занятий по методике преподавания биологии в высшем педагогическом учебном заведении. Раскрывается их роль в повышении качества профессиональной подготовки, развития инновационно-ориентированного мышления у будущих учителей биологии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, квазипрофессиональная деятельность, метод конкретных ситуаций.

SUMMARY

T. Bondarenko. The application of concrete situations method in quasi-professional activity of future biology teachers.

In the article the problems of future biology teachers' professional competence forming in the process of quasi-professional activity are examined. The concrete situations method's application during studies on the methods of teaching of biology in higher pedagogical educational establishments is analysed. Their role in upgrading professional training and development of the innovative-oriented thinking of biology teachers are opened up.

Key words: professional competence, professional training, quasi-professional activity, concrete situations method.

УДК 378.147+371

Д. В. Ємельянова, М. О. Паркіна

Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

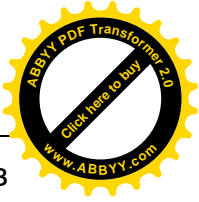
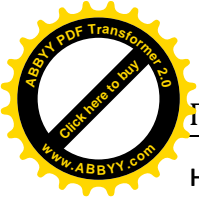
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядаються особливості організації самостійної інноваційної діяльності студентів, майбутніх філологів, шляхом забезпечення інтеграційного зв'язку мовної та інформаційної підготовки через використання педагогічних можливостей інноваційних технологій у процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова. Гуманітарні дисципліни, майбутні вчителі, самостійна інноваційна діяльність.

Постановка проблеми. Глобалізація та інноваційний розвиток освіти вимагають від майбутнього вчителя здатності до нестандартних і швидких рішень, до інноваційної діяльності. Тільки інноваційна за своєю сутністю діяльність учителя може прищепити молодій людині здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та осмислювати її.

Освітні установи зіткнулися з серйозним протиріччям: між наявною потребою у швидкому розвитку і головним недоліком традиційної системи освіти – пасивністю учнів, їх невмінням і небажанням активно вчитися, несформованістю ціннісного ставлення до власного розвитку, між необхідністю реформування роботи навчально-виховних закладів, потребі в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога

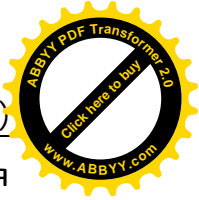
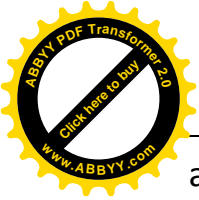


на підставі впровадження інноваційних технологій і байдужістю педагогів до використання у своїй діяльності нового. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у глобалізованому та змінному світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними, конкурентоспроможними і мобільними суб'єктами на ринку праці.

Тому першочерговим завданням педагогічних університетів є підготовка вчителя із відповідним професійним рівнем, здатного до створення інноваційного середовища в навчально-виховному закладі, оволодіння інноваційною ситуацією. Одним із постулатів вищої освіти є твердження про те, що творчого учня може підготувати лише не менш творча особистість учителя. Саме тому процес навчання, виховання та розвитку всебічно розвиненої особистості сьогодні розглядають як єдиний педагогічний процес, який сучасна педагогічна наука називає педагогічною технологією формування особистості.

Особливо ефективно можна розвивати такі вміння в процесі виконання самостійної роботи. Інноваційні технології дають змогу раціонально організувати працю студентів під час самостійної роботи. Їх сукупність, педагогічно обґрунтована, методично вивірене поєднання визначають особливості авторської технології. Особистість викладача, його культура, професіоналізм – це умови ефективного використання будь-якої освітньої технології [1].

Аналіз актуальних досліджень. Принципові положення інноваційних технологій концептуально обґрунтовані А. М. Алексюком, [2], І. М. Богдановою [3], В. М. Галузинським, М. Б. Євтухом [4], Б. І. Коротяєвим, Є. О. Гришиним, О. А. Устенком [5], І. Ф. Прокопенком, В. І. Євдокимовим [6] та ін., які узагальнюють їх у такий спосіб: інноваційна технологія насамперед повинна бути динамічною та гнучкою, забезпечувати режим найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів та можливостей студентів; у ній усувається багатопредметність, багатопрофільність, тобто ситуація, коли студенти змушені одночасно вивчати протягом семестру 10–12 навчальних дисциплін, відповідно 10–12 викладачів конкурують між собою в спонуканні студентів займатися більше якраз «їхньою» дисципліною; в новій технології навчання закладаються гнучкі й концентровані індивідуально «енергоємні» форми вивчення кожної навчальної дисципліни

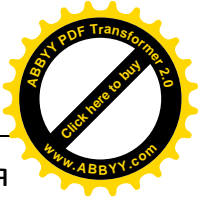


або окремо, або у великому блоці чи пакеті; у цих технологіях закладаються принципово нові форми контролю й оцінювання знань студентів і рейтинги: індивідуальні співбесіди, публічні огляди, захисти підсумків практики, поточні відповіді на семінарах, метод оцінювання знань групи експертами – викладачами та інші контрольні заходи.

Як відзначає С. М. Яшанов: «Нові педагогічні технології, що використовуються в наш час, неможливі без широкого застосування нових інформаційних технологій насамперед комп'ютерних. Саме нові інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити педагогічні, дидактичні функції цих методів, реалізувати закладені в них потенційні можливості. Відділити одне від іншого неможливо, оскільки тільки широке впровадження нових педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти, і тільки нові інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових педагогічних технологіях» [7, 82]. Нові інформаційні технології в освіті – це комплекс принципово нових навчальних, навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обробки, збереження, передачі, відображення інформації відповідно до закономірностей навчально-виховного процесу, що ефективно впливають на професійну підготовку майбутнього викладача. Тобто засоби нових інформаційних технологій – це синтез сучасних досягнень педагогічної науки і засобів інформаційно-обчислювальної техніки [7, 80]. Раціональне поєднання індивідуальних та інтерактивних методів навчання при використанні нових інформаційних технологій, застосування методів проблемного навчання, Інтернет – та електронних технологій надає можливість швидко і на якісному рівні виконувати самостійну роботу.

Мета статті – удосконалити підготовку студентів, майбутніх філологів, шляхом забезпечення інтеграційного зв'язку мовної та інформаційної підготовки через використання педагогічних можливостей комп'ютерних технологій у процесі самостійної підготовки з іноземної (англійської) мови.

Практика викладання іноземної мови на немовних спеціальностях свідчить про малу ефективність процесу навчання [8]. Причиною такої ситуації може бути незначна кількість аудиторних занять, неефективна самостійна робота та низький рівень вихідної (шкільної) підготовки [9]. Компенсувати низький рівень вихідних знань і незначну кількість

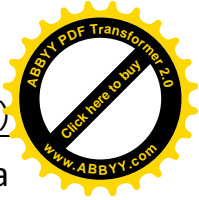
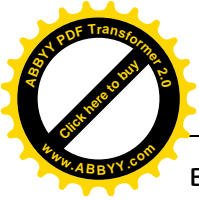


аудиторних годин може тільки активна самостійна робота. Тому посилення ролі самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови є одним з найактуальніших аспектів модернізації педагогічної освіти. У такій ситуації разом з традиційними методами навчання ефективно використання інноваційних технологій, які сприяють об'єднанню гуманітарного і природничо-наукового знання, що дає змогу практичної реалізації обох тенденцій сучасної педагогіки вищої школи – гуманістичної і технологічної. Однією з особливостей оновлення підготовки студента, майбутнього філолога, стає забезпечення інтеграційного зв'язку мовної та інформаційної підготовки через використання педагогічних можливостей інноваційних технологій у процесі мовної підготовки майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Експериментально-дослідна робота проводилась упродовж 2005–2010 років на базі факультету української філології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». В експерименті брали участь студенти 1 і 2 курсів, які готуються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», напрям підготовки 6.020303 – Філологія (українська мова та література). Загальна кількість респондентів складала 145 студентів. Експериментально-дослідне навчання проводилося в межах дисципліни «Практичний курс іноземної мови (англійська мова)». Вибір дисципліни для проведення дослідження зумовлений багатьма причинами, починаючи з такого глобального чинника, як євроінтеграція України, що суттєво впливає на освітній процес і підвищує інтерес до іноземних мов. Знання іноземної (англійської) мови забезпечує вільне пересування як у реальному, так і у віртуальному освітньому просторі, розширює можливості налагодження контактів та працевлаштування молодшої людини з вищою педагогічною гуманітарною освітою у сучасних умовах жорсткої конкуренції на ринку освітніх послуг. Володіння іноземною мовою надає можливість вчителю української мови і літератури розширити філологічні знання, здійснювати навчальні й наукові дослідження мовних питань і тим самим поглиблювати професійні знання і вміння.

Відповідно до послідовності реалізації мети дослідження було виокремлено три етапи експериментально-дослідної роботи: мотиваційно-настановчий; пошуково-репродуктивний, пошуково-продуктивний.

На мотиваційно-настановчому етапі були розроблені й опубліковані навчально-методичні посібники: «Організація самостійної роботи студентів

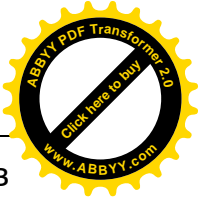
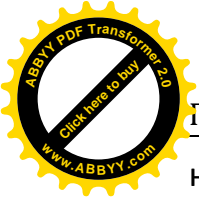


в умовах кредитно-модульного навчання» (для викладачів), «Самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульного навчання», «Довідник користувача комп'ютерних програм Microsoft Office та Internet» [9].

Метою пошуково-репродуктивного етапу експерименту було визначено формування вмінь і навичок самостійної роботи під опосередкованим управлінням викладача, що є обов'язковою умовою успішного вивчення студентами іноземної мови, оскільки студенти на цьому етапі ще не готові до самостійного і усвідомленого вивчення мови і освоєння іншомовної культури. Реалізація пошуково-репродуктивного етапу здійснювалась на підставі використання мультимедійного навчально-методичного комплексу, який складав сукупність електронних документів (файлів), об'єднаних під однією адресою (доменним ім'ям або IP -адресою) «rnpri-quest.at.ua» і давав змогу одночасно використовувати різні форми надання інформації в комп'ютерній мережі та її обробки, тобто працювати в єдиному об'єкті створеного веб-сайту, та розробленої системи різнорівневих самостійних завдань.

Як засвідчили результати дослідження, наявність мультимедійного навчального комплексу з практичного курсу іноземної мови надала можливість: інтенсифікувати навчальний процес; сформувати навички самостійного вивчення навчального матеріалу; здійснити ефективне поєднання нових і традиційних технологій навчання; реалізувати інтерактивну взаємодію між усіма учасниками навчального процесу; спростити функції контролю за рівнем знань, умінь і навичок студентів; здійснювати постійний моніторинг успішності студентів; заощадити час на підготовку викладача до занять та створення роздаткового матеріалу.

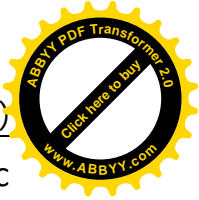
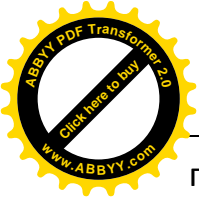
Для формування практичних умінь і навичок використовувались тренувальні вправи. Вони розроблялись із урахуванням різних рівнів складності: репродуктивні навчальні завдання, що включали відбір і систематизацію навчального матеріалу на основі його реконструкції та визначення головного, на відтворення (повторення, переказування, написання) елементів бази знань та вирішення типових для навчального предмета завдань у типових умовах за матеріалом підручника; реконструктивно-варіативні навчальні завдання, для виконання яких застосовувались декілька відомих способів виконання з використанням бази програмних знань для вирішення типових завдань; евристичні



навчальні завдання, що вимагали перенесення декількох відомих способів виконання в нестандартну ситуацію; творчі навчальні завдання, що спонукали до використання бази знань, нових завдань у нових умовах, нестандартних ситуаціях; висловлювання особистих думок, оцінок на основі всебічного аналізу; виділення та формулювання проблем, висунування гіпотези і розробки плану їх вирішення.

Отже, на пошуково-репродуктивному етапі формування готовності до самостійної роботи здійснювалось таким чином, що викладачеві належала активна позиція, а студенти найчастіше виступали як об'єкт діяльності викладача. Проте на пошуково-продуктивному етапі ця послідовність зрушувалась у бік спонукання студентів працювати самостійно, розробляти і аналізувати завдання, вирішувати проблеми, що виникають, учитися мислити, враховувати умови, активно прагнути до самоосвіти, тобто процес самостійної роботи поступово перетворювався на творчий, самокерований із широким застосуванням як традиційних, так і нових інформаційних технологій навчання англійської мови. На цьому етапі застосовувались комп'ютерні навчальні програми з англійської мови, розміщені в розробленому мультимедійному комплексі. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами включали: вивчення лексики; опрацювання вимови; навчання діалогічного і монологічного мовлення; навчання письма; опрацювання граматичних явищ. Вони дозволяли не тільки тренувати різні види мовленнєвої діяльності, а й поєднували їх у різних комбінаціях, допомагали усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні і мовленнєві дії, а також забезпечували можливість реалізації індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи студентів.

Для формування суб'єкт-суб'єктної творчої взаємодії викладача і студента на пошуково-продуктивному етапі система самостійних завдань розроблялась динамічно, тобто так, що в процесі формування готовності до самостійної роботи поступово підвищувався ступінь безпосередньої участі студентів у плануванні та реалізації того чи того навчального завдання на підставі інтерактивності та рефлексивності в навчанні, активної позиції, свідомого ставлення до виконання самостійної роботи. Студенти самі визначали методи роботи над завданням, пошуку і обробки інформації, планували час та місце його виконання, самостійно аналізували отримані у



процесі роботи результати, визначали засоби й способи презентації. Під час застосування застосуванні інтерактивних технологій (проекти, рольові ігри, диспути, дебати тощо) студенти виявляли здатність до колективної праці, чітко розподіляли ролі задля виконання того чи того завдання. На підставі засвоєння програмного матеріалу виконувались завдання переважно евристично-пошукового та творчого рівнів, що вимагало від студентів самостійного пошуку і аналізу інформації, виявлення зв'язків та залежностей між елементами навчального матеріалу, порівняння, узагальнення.

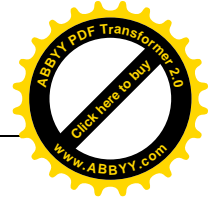
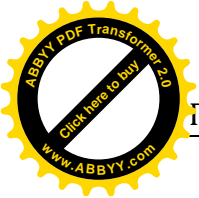
Особлива увага на пошуково-продуктивному етапі надавалась розробці і виконанню проектів.

Наведемо приклади деяких навчальних проектів, що були розроблені з ініціативи студентів під час пошуково-продуктивного етапу експерименту. Проект «Літературний клуб». На підставі цього проекту студентами був розроблений веб-квест про життя і творчість визначних англійських письменників і поетів: Уїльяма Шекспіра, Чарльза Діккенса, Роберта Бернса і розміщений на сайті викладача «English it's easy!». Проект «Грані майстерності»: написання аргументованого есе англійською мовою; англійські прислів'я і приказки як «зведення народної премудрості»; фразеологізми в англійській мові тощо.

Паритетний підхід, встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин на пошуково-продуктивному етапі експерименту забезпечували активізацію суб'єктної позиції студента щодо вибору видів, форм самостійної роботи та засобів її виконання.

Висновки. Динаміка змін, що відбувалась у студентських групах засвідчила ефективність використання в навчальному процесі інноваційних та інформаційних технологій: Інтернету, застосування мультимедійного навчального комплексу, впровадження інтерактивних видів самостійної роботи.

Водночас результати проведеного дослідження не вичерпують усієї повноти висвітлення проблеми організації самостійної інноваційної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в більш глибокому вивченні закономірностей та особливостей запровадження інноваційних технологій у дистанційному та екстернатному навчання студентів, інтенсифікації творчої діяльності студентів із використанням інноваційних та інформаційних технологій.



ЛІТЕРАТУРА

1. Мириманова М. А. Рефлексія як механізм розвитку самоорганізуючихся систем / М. А. Мириманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С. 49–66.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. [для студ., аспірант. та молодих викл. вузів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
3. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Богданова. – К., 2003. – 39 с.
4. Галузинський В. М. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. —166 с.
5. Коротяєв Б. І. Педагогіка вищої школи / Коротяєв Б. І., Гришин Є. О., Устенко О. А. – К. : НМК ВО, 1990. –176 с.
6. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія : посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с.
7. Яшанов С. М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – / Яшанов Сергій Микитович. – К., 2003. – 219 с.
8. Заскалета С. В. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : дис.. ... канд..пед.наук: 13.00.04 / Заскалета Світлана Григорівна. – К., 2000. – 187 с.
9. Ємельянова Д. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в мовах кредитно-модульного навчання : дис.. ... канд..пед.наук: 13.00.04 / Ємельянова Дар'я Володимирівна. – Одеса., 2011. – 277 с.

РЕЗЮМЕ

Д. В. Емельянова, М. А. Паркина. Организация самостоятельной инновационной деятельности будущих учителей гуманитарных дисциплин.

В статье рассматриваются особенности организации самостоятельной инновационной деятельности студентов, будущих филологов, путем обеспечения интеграционной связи языковой и информационной подготовки путем использования педагогических возможностей инновационных технологий в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: гуманитарные дисциплины, будущие учителя, самостоятельная инновационная деятельность.

SUMMARY

D. Emelyanova, M. Parkina. The organization of independent innovative activity of future philologists.

The features of organization of independent innovative activity of students, future philologists are examined in the article, by providing of integration connection of linguistic and informative preparation by the use of pedagogical possibilities of innovative technologies in the process of study of English.

Key words: humanitarian disciplines, future teachers, independent innovative activity.



Н. Завидівська

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

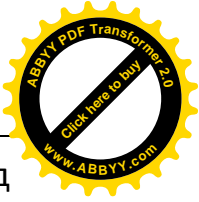
ЗМІСТОВНА СУТНІСТЬ ІННОВАЦІЙНОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ, СТВОРЕНОЇ НА ЗАСАДАХ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ

У статті розкрито зміст та сутність інноваційної методичної системи здоров'язбережувального навчання студентів, створеної на засадах фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти. Обґрунтовано необхідність міждисциплінарних зв'язків у системі фізкультурно-оздоровчої освіти студентів вищих навчальних закладів. Висвітлено зміст форм, методів та засобів фізичної культури, указано на механізми їх використання.

Ключові слова: фізичне виховання, студенти ВУЗів, здоров'язбережувальне навчання, методична система здоров'язбережувального навчання.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, висувають проблему збереження здоров'я людини у центр сучасної науки і суттєво змінюють положення, завдання і концепцію дисципліни «Фізичне виховання» в загальній системі фізкультурно-оздоровчої освіти студентів вищих навчальних закладів. Засоби фізичної культури стають важливим елементом зв'язку знань про людину, здатні поєднати різні наукові дисципліни в єдину методичну систему здоров'язбережувального навчання.

Протягом багатьох десятиліть становище «Фізичного виховання» як навчальної дисципліни в системі фізкультурно-оздоровчої освіти не виводилося за межі практичного її розуміння і трактування. Теоретична складова цієї дисципліни у вищих навчальних закладах завжди знівельовувалася і розцінювалося як аномалія наукового пізнання. Тривалі роки не було вироблено розуміння того, що ця навчальна дисципліна має поєднувати в єдину систему науки про суспільство і природу людини. Таке об'єднання викликано тим, що збереження людиною власного здоров'я не можна уявити без вивчення її ставлення до природи, суспільства, праці, тобто без певної структури навчального процесу фізичного виховання, де саме збереження здоров'я людини є об'єднуючим фактором. У цьому контексті можна відзначити працю Б. Г. Ананьєва «Людина як предмет пізнання», де він згадує вчення англійського філософа Д. Льюїса, який ще у 1964 році привернув увагу до питань взаємозв'язку соціального і біологічного в людському розвитку [1].



Вивчення наукової літератури та власний педагогічний досвід дозволяють констатувати той факт, що на сьогодні у фізичному вихованні вищих навчальних закладів майже відсутній обмін між науками, які змістовно здатні формувати здоров'язберезувальні знання у студентів, відсутня чітка ієрархія зв'язків, що зумовлюють необхідність додаткових досліджень. У зв'язку з цим установам необхідно встановити взаємозв'язків між науками, їх об'єднання в єдину методичну систему здоров'язберезувального навчання, виділення найголовніших компонентів цієї системи для вдосконалення процесу фізичного виховання є актуальною проблемою сьогодення, розв'язання якої важко уявити без фундаменталізації всіх процесів, що відбуваються під час формування фізкультурно-оздоровчої освіти студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженнями механізмів формування свідомого ставлення людини до життєдіяльності займаються такі видатні вчені сучасності як Л. Апанасенко, Д. Давиденко, О. Дубогай та ін. Аналіз педагогічних процесів оптимізації здоров'язберезувального навчання відображено у працях О. Дубогай, С. Омельченка та ін. Дослідження М. Амосова, В. Бароненко, Е. Мартиросова і багатьох інших переконують у тому, що фізичне довголіття є інтегральним результатом багатьох обставин життя, форм виховання та видів діяльності людини.

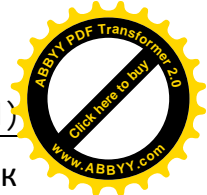
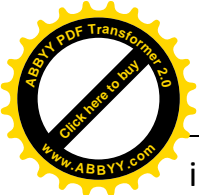
Однак доводиться констатувати той факт, що проблема створення методичної системи здоров'язберезувального навчання на засадах фундаменталізації, не була предметом спеціальних досліджень.

Мета статті – обґрунтувати особливості структурних елементів методичної системи здоров'язберезувального навчання студентів з урахуванням основних аспектів фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти.

Завдання:

1. Розкрити сутність змістовних блоків фундаменталізації та їх значення для створення методичної системи фізкультурно-оздоровчої освіти.
2. Здійснити аналіз змісту основних етапів, форм, методів та засобів в умовах запровадження новоствореної фундаментальної методичної системи здоров'язберезувального навчання студентів.
3. Визначити змістовну сутність розробленої на засадах фундаментаізації методичної системи здоров'язберезувального навчання.

Виклад основного матеріалу. Одним із найбільш характерних і необхідних проявів фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти є



інтеграція наукових дисциплін сфери людинознавства і розвиток міждисциплінарних зв'язків у процесі фізичного виховання.

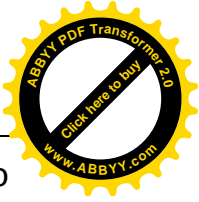
Фундаменталізація системи фізкультурно-оздоровчої освіти – нове явище в науковому розвитку і вдосконаленні процесу здоров'язбережувального навчання. Дослідження проблеми цілісності фундаментальної освіти здійснено автором Г. Дуткою у монографії «Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів» [3], що дало нам змогу виділити основні аспекти фундаменталізації системи фізкультурно-оздоровчої освіти студентів.

Особливістю фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти в сучасних умовах є те, що процес здоров'язбережувального навчання у вищій школі не може охопити розділи всіх наук, дотичних до вивчення людини, і бути локалізованим в якійсь одній сфері. Різні підходи та підступ багатьох сфер знань і дослідження процесів здоров'язбереження з різних позицій не дають можливості у межах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу зосередити увагу на тих аспектах, які допоможуть нашому випускнику в майбутньому запроваджувати заходи щодо збереження власного здоров'я.

На засадах фундаменталізації змісту фізкультурно-оздоровчої освіти, нами створено та запроваджено у процес фізичного виховання вищих навчальних закладів методичну систему здоров'язбережувального навчання, що сприяє підготовці випускників із сучасним світоглядом, знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практично використовувати і створювати умови для правильного використання форм і засобів фізичної культури.

Ноосферна педагогічна парадигма фізкультурно-оздоровчої освіти визначає сутність і зміст усіх теоретичних, методичних і практичних положень створеної нами системи здоров'язбережувального навчання на засадах фундаменталізації.

Запропоновані нами зміни в системі фізкультурно-оздоровчої освіти тісно пов'язані з новими вимогами, що ставить суспільство до випускників вишів. Увесь здоров'язбережувальний процес навчання в системі фізичного виховання сконструйований нами так, щоб він ніколи не припинявся і щоб у студентів виникала постійна потреба у його провадженні. Молоді люди, які закінчили навчальні заклади, повинні розуміти, що процес здоров'язбереження триває постійно.



Запропоновану нами методичну систему здоров'язбережувального навчання, створену на засадах фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти, необхідно розглядати як структуровану інновацію з орієнтацією на формування здоров'язбережувальної компетентності студентів, їх глибоких знань, а не на формування лише фізичних якостей, оскільки епоха таких вузьких підходів закінчилася.

Змістовно розроблена нами методична система здоров'язбережувального навчання не є відокремленою від існуючої освітньої теорії. Вона побудована згідно з вимогами дидактики, тісно пов'язана з психологією і педагогікою, ураховує весь попередній досвід прогресивної педагогічної думки. Структурні елементи методичної системи здоров'язбережувального навчання, створеної на засадах фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти, відображено на рис. 1.

Ця система передбачає реалізацію п'яти змістовних блоків фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти. Це базовий, організаційний, навчально-методичний, формувальний та результативний.

Базовий блок відображає виділені нами теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти, є фактично ідейним, концептуальним початком здоров'язбережувального навчання. Це ноосферна педагогічна парадигма, загальнонаукові підходи та принципи здоров'язбережувального навчання.

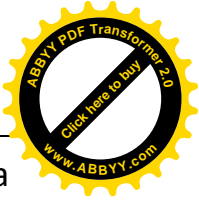
Організаційний блок передбачає виконання певних організаційно-педагогічних умов фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти та окреслює етапи їх реалізації.

Уніфікованими і найбільш сприятливими етапами здоров'язбережувального навчання, яких слід дотримуватися, ураховуючи ідею фундаменталізації, є діагностичний, адаптаційний, аналітично-коригувальний та підсумковий. Використання такого дидактичного баласту у змісті методичної системи здоров'язбережувального навчання сприятиме формуванню у студентів цілісної ноосферної свідомості.

Навчально-методичний блок складається зі спеціально визначених форм, засобів і методів навчання та розкриває зміст міждисциплінарного комплексу здоров'язбережувальних дисциплін і його реалізацію у компетентісно орієнтованому форматі навчання.



Рис. 1. Структурні елементи методичної системи здоров'язбережувального навчання студентів



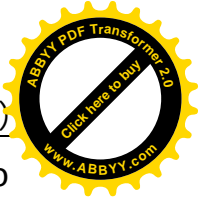
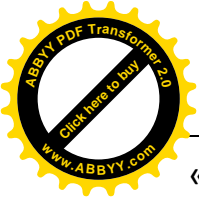
Формування здоров'язбережувальної компетентності базується на інформаційно-розвиваючому, проблемно-пошуковому, інноваційному та дискусійно-конструктивному **методах**. **Форми** навчання при цьому використовуються різноманітні, однак, головними з них є: лекції, семінари, практичні заняття, науково-пошукова робота, самостійна та індивідуальна робота, заняття в оздоровчих та спортивних секціях. Щодо **засобів**, безумовно, то основними є фізичні вправи, індивідуальні здоров'язбережувальні програми, тестові завдання, комп'ютерне тестування.

Зміст навчального курсу розроблено нами на основі науково обґрунтованої методології та концепції міждисциплінарної інтеграції навчальних дисциплін – **фізіологія і психологія праці** (вивчення психофізіологічних змін в організмі людини під дією трудових процесів); **теорія і методика фізичного самовдосконалення** (навчання профілактичних, рекреаційних, реабілітаційних заходів); **фізичне виховання** (практичне застосування знань – заняття фізичними вправами, навчання «через м'язи»).

З навчально-методичним тісно пов'язаний **формувальний блок**, який характеризує процес формування цілісної ноосферної свідомості і мотивації у студентів, передбачає здоров'язбережувальну діяльність та сприяє формуванню компетенцій здоров'язбереження. В основі цих процесів, з одного боку, лежить послідовне перетворення мислення на підставі аналізу і синтезу у погляди; виникнення переконань через усвідомлення; виховання почуття відповідальності, що визначає поведінку. З другого боку, формування здоров'язбережувальних знань, які дають змогу розуміти психофізіологічні м'язові відчуття, з'являється готовність до м'язових зусиль, на основі чого стає можливим сформувати методичні вміння та навички.

Результативний блок передбачає педагогічні впливи для формування потреби у здоров'язбережувальній діяльності та розкриває компоненти здоров'язбережувальної компетентності (теоретико-методичний, знаннєво-когнітивний, мотиваційно-діяльнісний, психофізіологічний, культурологічний), як основних показників фізкультурної освіченості студентів.

Поведінка – це результат наступних процесів здоров'язбережувального навчання: **формування мотивації** – поглядів, мислення (аналіз + синтез); **формування цілісної ноосферної свідомості** – переконань, відповідальності.

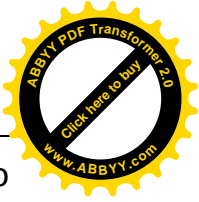


«Усвідомлення людиною самої себе в її ставленні до зовнішнього світу і до інших людей здійснюється тільки через наочний світ, який завдяки цьому стає олюдненим, людським світом» [4, 387]. Саме сформована свідомість у процесі здоров'язбережувального навчання дозволяє проникати в суть і зміст явищ, процесів, розкривати закономірності їх розвитку.

Ще Арістотель відзначав, що навчити людину мислити можна лише протягом тривалих тренувань у процесі освіти, а моральна поведінка – це наслідок звичок [2]. В. Канке [5] наголошує на тому, що вчення Арістотеля, Платона і Сократа зводяться до поєднання в людині освіченості і моралі та дасть змогу формувати відповідну поведінку. Процес формування здоров'язбережувальної поведінки, безумовно, є довготривалим і кропітким, але розвиток відповідної логіки взаємозв'язків, на нашу думку, забезпечить фундаментальність і стабільність усіх процесів навчання.

Висновки. Важливою функцією створеної нами методичної системи здоров'язбережувального навчання є налагодження логічних взаємозв'язків навчання і виховання на етапі аналітично-коригувальних дій. На нашу думку, здоров'язбережувальна діяльність – це регульована свідомістю розумова, психічна, трудова і фізична активність людини, яка розвиває її фізкультурно-оздоровчі можливості і спрямована на реалізацію потреб власного організму. Водночас у процесі здоров'язбережувального навчання, відповідно до взаємозв'язків основних структурних компонентів методичної системи, відбувається формування практичних навичок. Цей процес проходить також кілька стадій – від *знань* через *психофізіологічні м'язові відчуття* («навчання через м'язи») формується *готовність до м'язових зусиль*, і лише на основі цього можна говорити про *методичні вміння і готовність до формування навичок, що приведе до здоров'язбережувальної діяльності*.

Змістовна сутність розробленої нами на засадах фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти методичної системи здоров'язбережувального навчання сприяє перетворенню мотивації студента в мотиваційно-діяльну, простого інтелектуального розвитку у знаннево-когнітивний, обсягу теоретичних знань у теоретико-методичний, окремих понять про морфофункціональні особливості організму у психофізіологічні знання, фізичну культуру студента у його фізкультурну освіченість та компетентність здоров'язбереження.



Подальшого вивчення потребують педагогічні впливи, що формуються протягом здоров'язберезувального навчання з урахуванням нейрофізіологічних механізмів трудової діяльності, та можливість використання основних аспектів методики навчання для формування свідомого ставлення студентів до власного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия: Мастера психологи).
2. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель ; пер. с древнегреческого ; общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 830 с.
3. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : [монографія] / Г. Я. Дутка [наук. ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда]. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.
4. Іщенко М. П. Філософія науки: питання теорії і методології : навч. посіб. / М. П. Іщенко, І. І. Руденко ; за ред. д-ра філос. наук, проф. М. П. Іщенка. – К. : УБС НБУ, 2010. – 442 с.
5. Канке В. А. Философия : учеб. пособ. [для студ. высш. и средних спец. учеб. завед.] / В. А. Канке. – М. : Логос, 2001.

РЕЗЮМЕ

Н. Завыдивская. Содержательная сущность инновационной методической системы здоровьесохраняющего обучения студентов, созданной на основе фундаментализации.

В статье раскрыто содержание и сущность инновационной методической системы здоровьесохраняющего обучения студентов, созданной на основе фундаментализации физкультурно-оздоровительного образования. Обосновано необходимость междисциплинарных связей в системе физкультурно-оздоровительного образования студентов высших учебных заведений. Показано содержание форм, методов и средств физической культуры, указаны механизмы их использования.

Ключевые слова. Физическое воспитание, студенты высших учебных заведений, здоровьесохраняющее обучение, методическая система здоровьесохраняющего обучения.

SUMMARY

N. Zavydivs'ka. The meaning essence of innovative methodical system of the health-preserving education of students, created on the principles of fundamentalization.

The article explores the meaning and essence of the innovative methodical system of the health-preserving education of students, created on the principles of fundamentalization of physical training and health-improving education. The necessity of maintenance interdisciplinary connections in the system of the physical training and health-improving education of students of higher educational establishments is grounded. The content of forms, methods and means of physical culture and the mechanisms of their use are solved.

Key words: physical training, students of higher educational establishments, the health-preserving education, methodical system of the health-preserving education.



Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця

Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ЕРГОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

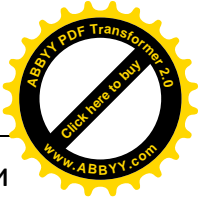
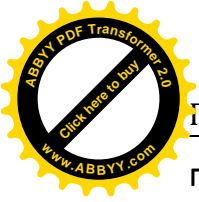
У статті актуалізовано проблему ергономічної освіти майбутніх педагогів. Розкрито зміст спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки» для майбутніх учителів початкових класів, викладеного за модульним принципом; подано тематику лекційних занять, плани семінарських занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи.

Ключові слова: основи педагогічної ергономіки, підготовка майбутніх учителів початкових класів, модуль, лекційний і практичний курс, самостійна робота, індивідуальна робота.

Постановка проблеми. На початку XXI століття стійкого виявлення набуває тенденція до погіршення здоров'я дітей, особливо серед школярів початкової ланки освіти. За даними НАН України, абсолютно здорових учнів початкових класів на сьогодні лише 5% (Л. І. Бордіян, П. Д. Добрий, В. С. Яловецький).

Аналіз актуальних досліджень. На збереження і охорону здоров'я дітей в Україні видано низку наказів, законів, в яких наголошується на необхідності розв'язання цієї проблеми. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зосереджено увагу на комплексному підході до гармонійного формування всіх складових здоров'я школярів [3]. Отже, реалізація оздоровчої функції у початковій школі потребує осучаснених комплексних підходів у педагогічній теорії і практиці. Так, в останнє десятиліття здійснено низку досліджень (М. Алішев, Д. Баєтова, В. Вовкотруб, А. Воловиченко, О. Криуліна, В. Марігодов, Т. Назарова, В. Наумчик, В. Нестеренко, В. Ожогін, Р. Сафін, С. Скидан, А. Слободянюк, М. Хроменков та ін.), в яких науковці переконують у необхідності впровадження у навчально-виховний процес засад педагогічної ергономіки як малодослідженої, але актуальної і перспективної галузі педагогіки, яка покликана розв'язувати проблеми оптимізації умов діяльності вчителя й учня у навчальному середовищі, підвищувати ефективність освітнього процесу та зберігати здоров'я його учасників.

Цілком очевидно, що окреслена проблема залежить насамперед від ґрунтовної ергономічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, від



глибини їх ергономічних знань, рівня сформованості умінь забезпечувати здоров'язберігальний навчально-виховний процес, попереджувати інтелектуальні, фізичні та емоційні перевантаження (як власні, так і школярів), організувати комфортні санітарно-гігієнічні, психофізіологічні, естетичні й соціально-психологічні умови в освітньому середовищі.

Свій науковий пошук ми спрямували на розробку та впровадження у навчальний процес спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки» для студентів IV курсів напряму підготовки 6.010102 – початкова освіта, а також виявлення його ефективності.

Меиа статті – висвітлити зміст спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки», викладеного за модульним принципом.

Виклад основного матеріалу. Ергономічна підготовка під час вивчення курсу вважається послідовним, логічним процесом, який здійснюється з опорою на комплекс попередніх знань та зорієнтований на вирішення конкретних професійно-педагогічних завдань [2].

Мета курсу – створити об'єктивне цілісне уявлення майбутніх учителів початкових класів про психофізіологічні функції організму молодшого школяра у процесі взаємодії з навчальним середовищем та про основні способи забезпечення ергономічних умов для всіх учасників освітнього процесу. Означена мета досягається різнобічним міждисциплінарним розглядом системи «учитель – учень – засоби навчання – навчальне середовище», що дає змогу досягти цілісності знань і вмінь студентів.

Основні завдання спецкурсу:

- розкрити теоретико-методологічні основи педагогічної ергономіки як нової галузі педагогічної науки;
- формувати у майбутніх учителів початкових класів знання основних нормативних документів у сфері педагогічної ергономіки;
- висвітлити основні функції вчителя в реалізації ергономічного підходу в організації навчального процесу початкової школи;
- забезпечити практичне застосування майбутніми вчителями початкових класів засвоєних знань у реальних умовах професійної діяльності;
- формувати прагнення до самоосвіти, уміння і навички самостійної науково-педагогічної роботи, поглиблювати професійно-педагогічні знання;
- формувати ергономічні компетенції, які є складником професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.



Студенти повинні знати:

- основні поняття й терміни з курсу;
- нормативну документацію: загальні ергономічні вимоги й рекомендації, педагогіко-ергономічні норми і вимоги, Державні санітарні правила і норми, ергономічні стандарти;
- основні способи діяльності вчителя у межах реалізації ергономічного підходу в навчальному процесі початкової школи.

Студенти повинні вміти:

- оперувати ергономічною термінологією під час аргументування власної точки зору;
- застосовувати педагогіко-ергономічні вимоги на стадії створення та використання дидактичних засобів навчання;
- аналізувати та проектувати інформаційно-предметне середовище з позицій ергономічного підходу;
- здійснювати самоаналіз власної діяльності згідно з ергономічними вимогами та рекомендаціями.

Засвоєння курсу організовується через систему таких форм навчання, як: лекції, семінарські заняття, самостійна й індивідуальна робота. Вивчення спецкурсу завершується заліком. Оцінювання включає результати поточного контролю, підсумки тестування та виконання підсумкового індивідуального навчально-дослідного завдання.

Відповідно до навчального плану, на вивчення спецкурсу відведено 54 години, з них: лекції – 12 годин, семінарські заняття – 6 годин, індивідуальна робота – 18 годин, самостійна робота – 18 годин.

Подаємо стислий зміст робочої програми спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки».

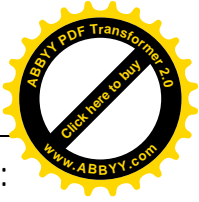
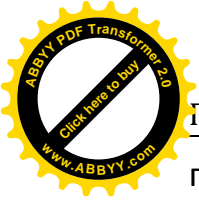
Зміст лекційного курсу

Модуль I. Загальні питання педагогічної ергономіки.

Тема 1. Ергономіка та її місце в системі наук. Теоретико-методологічні основи педагогічної ергономіки (2 години).

Історичні передумови виникнення ергономіки. Становлення терміна «ергономіка»: «ергономія», «ергологія», «ергонологія». Ідеї комплексного підходу до вивчення трудової діяльності (В. Бехтерєв), системного підходу (Н. Бернштейн). Основні стадії становлення науки.

Фізична, організаційна та когнітивна ергономіка. Предмет ергономіки, завдання, принципи. Ергономічні показники трудового



процесу, що забезпечують ефективність, безпеку й комфортність праці: гігієнічні, антропометричні й біомеханічні, фізіологічні й психофізіологічні, естетичні, психологічні.

Вплив сучасної системи навчання на здоров'я школярів. Зародження ергономічних досліджень у контексті НОПу в політехнічному трудовому навчанні. Виникнення педагогічної ергономіки як процес взаємопроникнення кількох наук, за якого реалізується міждисциплінарний комплексний підхід до вивчення трудової діяльності людини в педагогічному середовищі. Розвиток ергономічних досліджень у педагогіці.

Предмет, об'єкт, головні завдання та практичні результати педагогічної ергономіки. Спільні цілі педагогіки та педагогічної ергономіки. Сучасні нові наукові напрями педагогіки як результат її сполучення з ергономікою: ергономіко-евристична педагогіка, ергономічна педагогіка, проективна макроергономіка. Основні принципи організації навчального процесу з позицій ергономічного підходу.

Тема 2. Види інформаційного впливу на учня у процесі навчання (2 години).

Загальне поняття про інформацію, види інформаційного впливу на організм людини. Зовнішня інформаційна структура організму учня як трикомпонентна система: генетична інформація, педагогічна інформація, «шумова» інформація (за В. Нестеренком). Значення генетичної інформації в педагогічному аспекті. Поняття «шумова інформація» («інформаційний фон»).

Апаратні можливості організму школяра. Ріст і розвиток.

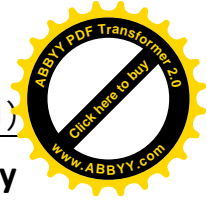
Психофізіологічний компонент процесу управління засвоєнням педагогічної інформації. Нервова й гуморальна регуляція організму школяра під впливом зовнішніх і внутрішніх подразників. Регуляція вегетативного забезпечення організму школяра.

Ергономічні вимоги до інформаційних можливостей аналізаторів учнів.

Тема 3. Ергономічна організація функціонального простору в школі (2 години).

Поняття «навчальне середовище» та «інформаційно-предметне середовище» в ергономіці. Ергономічні вимоги до побудови інформаційно-предметного середовища шкільного кабінету.

Державні санітарні правила і норми, методичні рекомендації з обладнання шкільних приміщень.



Модуль II. Реалізація ергономічного підходу в навчальному процесі початкової школи.

Тема 4. Ергономічні особливості розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку (2 години).

Функціональний стан людини. Функціональний комфорт (Л. Чайнова). Працездатність, її види. Динаміка працездатності молодших школярів протягом уроку, навчального дня, тижня, року.

Поняття втоми. Основні причини розвитку втоми з точки зору порушень у функціональних системах організму. Зовнішні ознаки втоми дітей під час розумової діяльності (Л. Гармаш, Н. Коцур).

Поняття монотонії, її характерні ознаки.

Тема 5. Забезпечення сприятливих ергономіко-педагогічних умов праці учнів початкової школи (2 години).

Загальна класифікація умов праці в ергономіці. Ергономіко-педагогічні умови праці учнів.

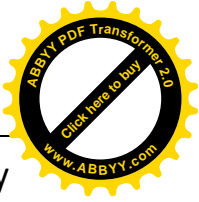
Чинники, що визначають методичні умови праці: методи і принципи навчання, раціоналізація прийомів навчальної діяльності. Чинники, якими характеризуються психофізіологічні умови праці: наявність чи відсутність монотонності в роботі, темп роботи, режим праці й відпочинку. Сукупність елементів, які характеризують санітарно-гігієнічні умови праці школярів: освітленість, шкідливі речовини, мікроклімат, механічні коливання (шум), випромінювання, атмосферний тиск. Основні заходи естетичного вдосконалення навчального середовища. Підбір оздоровчої флори. Використання «функціональної» музики під час уроків у початковій школі.

Загальні вимоги до кольорового оформлення шкільних інтер'єрів. Динамічний світлоколірний клімат. Значення кольорового декору для учнів молодшого шкільного віку.

Тема 6. Ергономічні основи організації робочого місця молодшого школяра та вчителя (2 години).

Статика і динаміка людського тіла. Характеристики основних положень людини («стоячи», «сидячи»). Характеристика ергономічних розмірів, на відміну від класичних.

Поняття «робоче місце учня» та «організація робочого місця». Основні вимоги до організації та конструювання робочого місця школяра. Санітарно-конструктивні параметри основного шкільного обладнання. Ергономічні вимоги до робочого місця молодшого школяра.



Особливості роботи учнів у положенні стоячи за конторками та у режимі динамічних поз.

Ергономічні вимоги до робочого місця вчителя. Траєкторія переміщень педагога під час уроку.

Зміст практичного курсу. Семінарські заняття

Тема 1. Загальні закономірності управління діяльністю учня у процесі навчання (2 години).

1. Умовно-рефлекторна діяльність людини.
2. Характеристика основних типів вищої нервової діяльності дітей.
3. Інтегративна функція нервової системи дитини

Тема 2. Дидактичні засоби навчання у створенні комфортного навчального середовища (2 години).

1. Психологічні та фізіологічні основи використання засобів наочності у навчальному процесі.

2. Класифікації засобів навчання.

3. Ергономічні вимоги до засобів навчання: натуральних об'єктів, моделей, навчального приладдя, екранно-звукових засобів навчання, друкованих засобів навчання, засобів обчислювальної техніки, шкільних підручників.

Тема 3. Ергономічний аспект організації роботи учнів початкових класів за комп'ютером (2 години).

1. Загальна характеристика використання комп'ютера в початкових класах.

2. Ергономіко-гігієнічні вимоги до умов навколишнього середовища та організації робочих місць учнів під час роботи за комп'ютером.

3. Ергономіко-гігієнічні вимоги до роботи з основним обладнанням комп'ютера.

4. Вимоги до режиму праці дітей за комп'ютером.

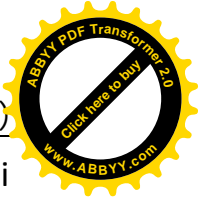
5. Ергономічний аспект комп'ютерної гри для дітей.

Завдання для самостійної роботи

Завдання 1. Вивчити та законспектувати питання теми «Основні інформаційні канали організму учня»:

1. Будова зорового аналізатора, його найбільш важливі функціональні характеристики й вікові особливості.

2. Будова слухового аналізатора, його найбільш важливі функціональні характеристики й вікові особливості.



3. Шкірний аналізатор та його найбільш важливі інформаційні параметри.

Схематично зобразити будову слухового та зорового аналізаторів (6 годин).

Завдання 2. Вивчити та законспектувати питання теми «Ергономічна організація функціонального простору в школі»:

1. Сучасне оформлення шкільних інтер'єрів.
2. Ергономічні принципи планування навчальних приміщень (4 години).

Завдання 3. Вивчити та законспектувати питання теми «Кольорове оформлення шкільних інтер'єрів»:

1. Психофізіологічна та психологічна дія кольору на організм людини.
2. Дія кольору на вегетативну нервову систему, на центральну нервову систему і психічну діяльність людини (4 години).

Завдання 4. Вивчити та законспектувати питання теми «Ергономічні основи організації робочого місця молодшого школяра та вчителя»:

1. Загальногігієнічні та ергономічні вимоги під час роботи за конторками.
2. Особливості роботи молодших школярів у режимі динамічних поз (4 години).

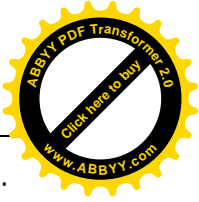
Варіанти завдань для індивідуальної роботи

Завдання 1. Дати порівняльну характеристику педагогічної ергономіки та суміжних з нею медичних, психологічних, біологічних чи педагогічних наук (за вибором студента). Зробити висновок про стратегічні підходи кожної з проаналізованих дисциплін до реалізації питань збереження здоров'я суб'єктів навчального процесу.

Завдання 2. Розробити карту-схему уроку в початковій школі з позицій ергономічних вимог і рекомендацій.

Завдання 3. Розробити орієнтовний план чи сценарій одного з видів позакласної роботи на ергономічну тематику.

Завдання 4. Провести індивідуальну діагностику суб'єктивних проявів функціональних станів та самоорганізації власної діяльності (за поданими спеціалізованими методиками). У результаті узагальненої інтерпретації даних проаналізувати ситуативні чинники та конкретні обставини, які вплинули на рівень власного функціонального стану, і прогнозувати його вплив на ефективність виконання роботи.



Ознайомитися з методиками самоменеджменту та провести їх. Зробити висновок про самоорганізацію власної діяльності у цілому.

Завдання 5. Оцінити інтер'єр класної кімнати відповідно до ергономічних вимог і рекомендацій (за поданими критеріями).

Завдання 6. Проаналізувати з використанням фото- і відеоматеріалів естетичні умови шкільних приміщень за конкретними критеріями.

Завдання 7. Дати педагогіко-ергономічну оцінку шкільного підручника (за поданими критеріями) для початкової школи.

Завдання 8. Виконати творчий проект «Навчальна карта». Представити перед аудиторією продукти творчої діяльності, аргументуючи їх психологічні та естетичні переваги.

Завдання 9. Виконати ескізу роботу індивідуального варіанта дидактичного засобу навчання (відповідно до педагогіко-ергономічних вимог).

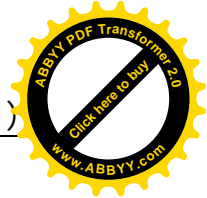
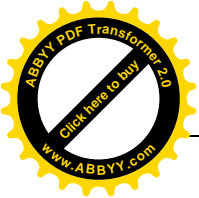
Завдання 10. Розробити ергономічні контрольні карти.

Завдання 11. Провести ергономічну експертизу робочих місць викладача та студента в комп'ютерній аудиторії.

Тематика рефератів

Підготувати реферативне повідомлення на одну з поданих нижче тем:

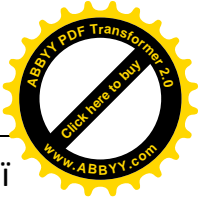
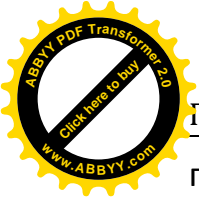
1. Місце ергономіки серед розмаїття сучасних людинознавчих наук.
2. Система ергономічного забезпечення в Україні.
3. Сучасний етап розвитку ергономіки в галузі наукових досліджень.
4. Офтальмоергономіка, еко-ергономіка та ергодизайн як пріоритетні напрями сучасних ергономічних досліджень.
5. Зародження та розвиток ергономічних досліджень у сучасній педагогічній науці.
6. Комплексність як методологічна основа педагогічної ергономіки.
7. Поняття про біокібернетику. Основні напрями біокібернетичного опису організму людини.
8. Характеристика сучасних освітніх закладів з позицій ергономічного підходу.
9. Аналіз діяльності суб'єктів педагогічного процесу з позицій ергономічного підходу.
10. Ергономічні чинники психологічного захисту учителів й учнів у навчальному процесі.
11. Зовнішні та внутрішні інформаційні процеси, що лежать в основі навчальної діяльності.



12. Сутність педагогічної інформації та основні етапи її засвоєння.
13. Заходи і методи профілактики втоми молодших школярів.
14. Кольорова палітра у навчальному середовищі початкової школи.
15. Особливості сприймання кольорової палітри дітьми різних типів темпераменту, різних вікових категорій.
16. Загальногігієнічні та ергономічні вимоги під час роботи за конторками.
17. Особливості роботи молодших школярів у режимі динамічних поз.
18. Організація сучасного інформаційно-предметного середовища школи з урахуванням ергономічних вимог.
19. Інтенсифікація та ергономізація освітнього процесу в початковій школі.
20. Ергономічні технології в удосконаленні навчально-виховного процесу сучасної початкової школи.
21. Педагогіко-ергономічне проектування й оцінювання засобів навчання.
22. Ергономічний аспект організації роботи учнів початкових класів за комп'ютером.
23. Ергономіко-гігієнічні вимоги до умов середовища та організації робочих місць учнів під час роботи за комп'ютером.
24. Ергономічний аспект комп'ютерної гри для молодших школярів.

У результаті вивчення спецкурсу було проведено опитування серед майбутніх учителів початкових класів. Про доцільність та необхідність упровадження спецкурсу у навчальний процес вищої школи свідчать думки студентів. Вони відзначили переваги спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки»: «набуття нових професійно значущих знань» (88% студентів), «актуалізація ергономічних і професійно-педагогічних знань» (73%), «виконання нестандартних творчих завдань ергономічного характеру, що стимулювало до активної роботи» (70%), «створення доброзичливої мотиваційної атмосфери» (86%), «формування особистісних якостей, зокрема гуманності, креативності, рефлексії, емпатії, комунікативності, зорієнтованості на здоров'язбереження» (64%), «розвиток естетичних потреб і смаків» (82%).

Висновки. Отже, робота з ергономічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у межах авторського навчального курсу «Основи педагогічної ергономіки» сприяла ґрунтовному засвоєнню ергономічних знань та формуванню вмінь їх застосовувати на практиці,



поглибленню та вдосконаленню на цій основі професійно-педагогічної підготовки, активній творчо-пошуковій діяльності студентів, розвитку прагнення до самовдосконалення та самоздійснення майбутніх учителів початкових класів.

Перспективи подальших наукових розвідок. На нашу думку, подані матеріали можуть використовуватися у навчальному процесі в педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації для підготовки вчителів початкових класів. Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на поширення вивчення педагогічної ергономіки майбутніми вчителями-предметниками, а також на впровадження ергономічного компонента у практику роботи інституту післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зімниця Є. Програма спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки» (напрямок підготовки: 6.010102 – початкова освіта) / Є. Зімниця. – Полтава : ПНПУ, 2012. – 32 с.
2. Карапузова Н. Ергономічний аспект у змісті професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / Н. Карапузова // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Соціально-педагогічний комплекс регіону: теорія і практика»] (Полтава, 21–22 трав. 2008 р.) / Полт. держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПДПУ, 2008. – С. 6–9.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шк. світ, 2001. – 24 с.
4. Нестеренко В. П. Основы педагогической эргономики. Возрастная физиология и школьная гигиена / В. П. Нестеренко. – Вологда : ВГПИ, 1973. – 163 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Д. Карапузова, Е. А. Зімниця. Ергономічний аспект в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

В статті актуалізована проблема ергономічного формування майбутніх педагогів. Розкрито зміст спецкурсу «Основи педагогічної ергономіки» для майбутніх учителів початкових класів, викладено за модульним принципом; надано тематику лекційних занять, плани семінарських занять, завдання для самостійної та індивідуальної роботи.

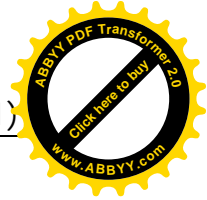
Ключові слова: *основи педагогічної ергономіки, формування майбутніх учителів початкових класів, модуль, лекційний та практичний курс, самостійна робота, індивідуальна робота.*

SUMMARY

N. Karapuzova, Y. Zimnitsa. Ergonomical aspect in professional training of future teachers of primary school.

Problem of ergonomical education of future teachers is actualized in the article. The main points of special course «Bases of pedagogical ergonomics» for future teachers of primary school which is given in module principle, are described in the article. Subjects of lectures, plans of seminars, tasks for independent and individual work are given.

Key words: *bases of pedagogical ergonomics, training of future teachers of primary school, module, lecture and practical course, independent work, individual work.*



УДК: 378.147

В. І. Ключко, С. А. Кирилащук

Вінницький національний технічний університет

СТРАТЕГІЯ НАВЧАННЯ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

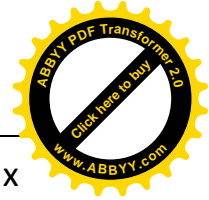
Вагоме місце серед вищих навчальних закладів посідають технічні університети, специфічність призначення яких полягає в активізації процесу формування творчого інженерного мислення. У статті розглянуто форми, методи та засоби вдосконалення навчально-виховного процесу під час навчання вищої математики студентів технічних університетів, формування професійних якостей майбутніх інженерів.

Ключові слова: інженерне мислення, професійна підготовка, педагогічні технології, творче мислення, професійне мислення, розвиток інженерного мислення студентів, системи комп'ютерної математики, інформаційні технології.

Постановка проблеми. Питання підвищення рівня знань і компетентності студентів хвилювало та продовжує хвилювати викладачів не тільки в Україні, а й за її межами. Вагоме місце серед вищих навчальних закладів (ВНЗ) посідають технічні університети, специфічність призначення яких полягає в активізації процесу формування творчого інженерного мислення. Тож одним із найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх інженерів є формування у студентів здатності до аналізу, синтезу, узагальнення, абстрагування, генерування ідей, тобто до того, що становить основу інженерного мислення (ІМ).

Аналіз актуальних досліджень. Філософи, психологи, педагоги, методисти завжди приділяли значну увагу проблемам змісту вищої освіти. Зокрема дослідженню розвитку творчого мислення під час навчання математики (В. Ключко, В. Крутецький, В. Петрук та ін.); дослідженню можливостей розвитку творчого мислення студентів та їх навчально-творчої діяльності у професійній освіті (З. Бондаренко, К. Власенко, В. Сидоренко, О. Смально та ін.). Розроблено концепції та системи: розвитку технічної творчості в закладах професійної освіти (С. Новосолов); аспектів розвитку інженерного і технічного мислення (І. Калошина, М. Комарова, Т. Кудрявцев, В. Моляко).

Мета статті – розкрити шляхи використання інноваційних освітніх технологій для розвитку інженерного мислення під час викладання дисциплін математичного циклу в технічних університетах з метою фахового зростання майбутніх технічних фахівців.



Виклад основного матеріалу. Оскільки одним із найголовніших принципів системи менеджменту якості взагалі і в освіті зокрема є орієнтація на споживача, успіх у реалізації освітнього процесу залежить від відповідності його результатів потребам та очікуванням споживачів. Для того щоб з'ясувати, які професійні та психологічні якості для фахівця в галузі програмування та інформаційних технологій вважають найбільш важливими працедавці, нами проводилося анкетування працедавців.

**Професійно значущі якості для фахівців – програмістів
(за даними оцінювання працедавців)**

1. Загальна якісна професійна підготовка, що відповідає ринку праці (12,2%).
2. Високий рівень професійних знань своєї спеціалізації, що відповідає ринку праці (7,8%).
3. Володіння іноземною мовою на достатньому рівні (4,5%).
4. Володіння необхідними прикладними програмами (12%).
5. Здатність швидко вивчити нові програмні засоби (9,3%).
6. Уміння планувати свої дії (3,9%).
7. Здатність до творчого підходу до своїх професійних обов'язків (5%).
8. Позитивне ставлення до своєї роботи (3,8%).
9. Комунікабельність (4,4%).
10. Уміння користуватися документацією (8,1%).
11. Здатність орієнтуватися у нестандартних ситуаціях (7,1%).
12. Бажання до неперервного професійного вдосконалення (9%).
13. Здатність аналізувати (6,3%).
14. Працелюбство (6,6%).

Відповідні результати оцінювання графічно зображені на рис. 1.

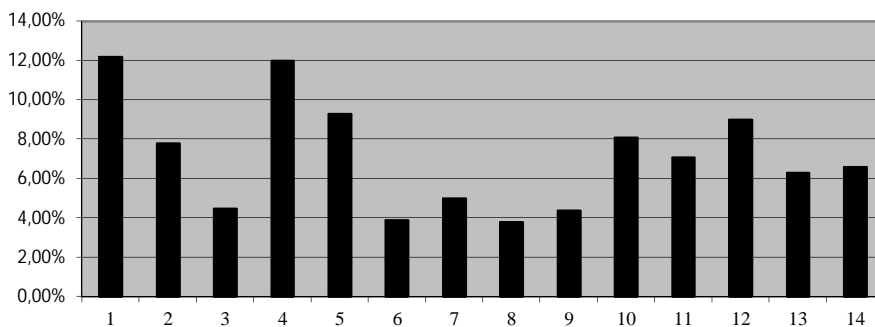
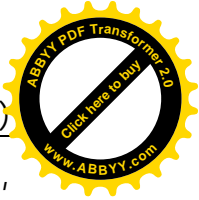


Рис. 1. Оцінка працедавців професійно-значимих якостей для фахівців – програмістів



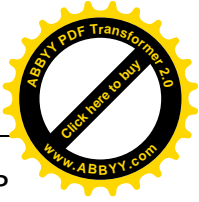
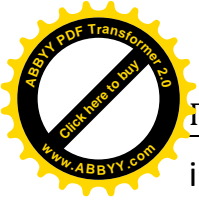
Як бачимо, крім професійно важливих якостей (якості 1, 2, 4, 5, 10, 14) – (9,3% від загальної кількості респондентів), працедавці вважають не менш значущими ті, які притаманні творчій особистості, що здатна до самостійного зростання та розвитку (якості 11, 12, 13), – 7,5% від загальної кількості респондентів. Ці дані підтверджують значущість розвитку творчого та ІМ для технічних фахівців [2, 139].

На нашу думку, за умов правильного добору форм, методів, змісту формування інженерного мислення можна впливати на такі показники професійної компетентності студентів технічних ВНЗ, як:

- загальні вміння – уміння виділяти головне, аргументувати, здійснювати самоконтроль, планувати свою діяльність;
- спеціальні вміння – проводити технічні розрахунки;
- інтелектуальні вміння – спостерігати, аналогізувати, моделювати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, прогнозувати;
- пізнавальні процеси – професійне мислення, просторова уява, гнучкість мислення, професійна пам'ять;
- творча активність – ініціативність, енергійність, самостійність, професійний інтерес.

Математика як одна з фундаментальних наук забезпечує системно-інформаційний перехід до збагачення наукового знання про навколишнє середовище. Метод навчання вищої математики нами розглядається як спосіб взаємного розвитку діяльності студента, викладача та впливу на формування математичного змісту. Зміст навчального предмета вища математика розвивається найчастіше на основі індукції, дедукції та узагальнення, а шляхи взаємодії викладача та студента виявляються через репродуктивну, евристичну та дослідницьку діяльність. Ми вважаємо математичне мислення однією із складових інженерного мислення, оскільки мислити математично – це мислити більш конкретно і спрямовано, уміти абстрагувати, узагальнювати, оперувати знаками, мислити в термінах функціональних залежностей. Особливістю мислення студентів, здатних до математики, є схильність до засвоєння теоретичних знань, наукових понять і закономірностей, до теоретичних побудов і узагальнень.

Одним із шляхів поліпшення умов розвитку творчих здібностей студентів є реалізація рівневої диференціації, ідеї якої запроваджуються через систему визначених вправ, що мають добиратися з урахуванням



індивідуальних особливостей студентів, сформованості в них умінь самостійно здобувати знання, спеціалізації обраної майбутньої професії.

У Вінницькому національному технічному університеті на кафедрі вищої математики з метою визначення рівня залишкових знань зі шкільного курсу математики серед студентів першого курсу проводиться нульова контрольна робота. Аналізуються також набрані бали за перший колоквиум з вищої математики. За результатами аналізу залишкових знань та першого колоквиуму, вже можна скласти уявлення про відповідний рівень знань студентів з математики. Подальше навчання студентів щодо оволодіння практичними навичками з курсу вищої математики здійснюється за трьома рівнями (високий, достатній та низький). Систематичний контроль знань дає змогу визначити момент, з якого студент може перейти до виконання завдань наступного рівня [5, 299–305]. А оптимальне управління методами навчання дозволяє досягти підвищення якості підготовки фахівців з урахуванням людських, технічних ресурсів та їх взаємодії.

Важливим критерієм розвитку технічного мислення студента є його вміння розв'язувати комплексні (спрямовані на розвиток кількох компонентів технічного мислення) технічні задачі.

Творчі інженерні задачі непомірно важкі та складні (як правило, відсутня постановка задачі, не вказаний метод розв'язання, результат невідомий навіть викладачу). Головна мета застосування таких вправ – підготувати і сформувати фахівців зі своєю індивідуальною системою творчого мислення. Ю. Кузнецов виділяє такі відмінності між класичними та творчими інженерними задачами, як формулювання умови задачі, метод розв'язання, технічні суперечності, кількість розв'язків, можливість появи нових винаходів та ін. (табл. 1) [7, 11–16].

Таблиця 1

Принципова різниця між чітко визначеними (класичними) і творчими інженерним задачами

Показники порівняння	Інженерні задачі	
	чітко визначені (класичні)	творчі
Постановка задачі з конкретними вхідними даними	є	зазвичай відсутня
Метод (спосіб) розв'язання задачі	зазвичай указаний	не вказаний

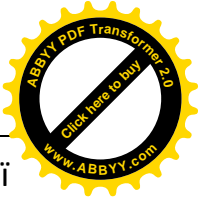
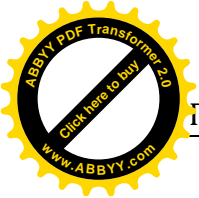
Технічні суперечності в задачі	зазвичай відсутні	є
Які методи розв'язання задачі можна запропонувати?	відомі формалізовані	відомі неформалізовані та невідомі евристичні
Кількість можливих варіантів розв'язання задачі	обмежена (min 1)	не обмежена
Піддається розв'язання задачі автоматизації за допомогою EOM	так	зазвичай ні
Тип задачі	аналіз, параметричний синтез або вимірювання	структурний синтез або «чорний ящик»
Навчальний приклад	є	відсутній
Результат розв'язання задачі	відомий викладачу і зазвичай однозначний	неоднозначний (багатоваріантний) і невідомий викладачу
Можливість появи нових винаходів (і навіть відкриття)	відсутня	є
Можливість появи знань і досвіду у вигляді «ноу-хау»	відсутня	є
Залежність задачі від спеціальності	зазвичай є	зазвичай відсутня

Під час розв'язання задачі перед фахівцем виникає декілька шляхів її розв'язання. Проте, як правило, методи розв'язання будь-якої задачі базуються на використанні загальних принципів, підводячи заданий конкретний випадок під установлене загальне правило. Навички технічного мислення набуваються фахівцями у результаті багаторічного досвіду. У результаті багаторазових повторень у студентів накопичується досвід, а також виробляються навички технічного мислення [6].

Наприклад, під час вивчення теми «Диференціальне числення функції однієї змінної», «Дослідження та побудова графіків функції», «Лінії та поверхні другого порядку», «Полярна система координат», «Інтегральне числення функції однієї змінної» тощо доцільно розв'язувати вправи з використанням математичних комп'ютерних пакетів.

Такі вправи дають змогу студентам самостійно перевіряти свої теоретичні знання і практичні навички одночасно з кількох тем: знаходження похідної, побудова та дослідження графіка функції, визначення нулів, екстремуму функції та ін. [3, 6566].

Прикладами завдань з метою формування інженерного мислення студентів можуть бути матеріали наукових видань (монографії, наукові журнали тощо). Розглянемо задачу про побудову математичної моделі споживання електроенергії трамваями за годину [1, 42–46].



Сформовано вибірку середніх значень споживання електроенергії трамваями за певний період:

45,52; 47,70; 41,48; 39,99; 36,91; 35,46; 34,78; 33,95;

33,74; 33,76; 33,06; 33,43; 34,37; 36,48; 33,42; 38,06.

У роботі [1, 42–46] обґрунтовано гіпотезу про логарифмічно нормальний розподіл.

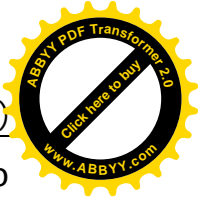
Нами запропоновано студентам виконати навчальні проекти на основі цих даних щодо перевірки гіпотез про адекватність інших розподілів: гамма-розподілу, розподілу Кептейна, логістичного, розподілів Пірсона та ін. Студенти використовують статистичні пакети, наприклад, STATGRAPHICS, систему комп'ютерної математики MathCAD або інші доступні пакети. Проекти виконують студенти другого курсу по 3 особи у групі. При цьому реалізуються ідеї проектного навчання і розвиток творчого потенціалу студентів, залучення до роботи над проектами студентів з різним рівнями знань, що позитивно впливає на розвиток студентів, на їх ставлення до вивчення дисципліни. За підсумками виконання проекту студенти набувають умінь розпізнавати, класифікувати припущення, гіпотези. Студенти порівнюють, зіставляють різні розподіли, набувають навичок комбінувати, інтегрувати ідеї у технічне завдання проекту. Крім того, студенти вчаться оцінювати, формулювати, аргументувати власну оцінку результатів виконання проекту [4, 8–13].

Серед студентів експериментальної групи 1КІ-08 (спеціалізація навчання: комп'ютерна інженерія) інституту інформаційних технологій та комп'ютерної інженерії ВНТУ, які вивчали курс вищої математики за запропонованою нами методикою, на першому (2008-2009 н.р) та другому курсах (2009–2010 н. р.) відповідно, проведено тестування для визначення рівня математичного мислення. Одержані результати наведено у табл. 2.

Таблиця 2

**Рівень розвитку математичного мислення студентів ЕГ
(2008 р., 2010 р.)**

<i>Навчальний рік</i>	<i>Кількість студентів</i>	<i>Рівень розвитку математичного мислення</i>			
		Високий	Достатній	Середній	Задовільний
2008–2009 н.р.	30	2–6,7%	7–23,3%	11–36,7%	10–33,3%
2009–2010 н.р.	28	4–14,3%	10–35,7%	7–25%	7–25%



Проаналізувавши одержані результати розвитку математичного мислення студентів групи 1КІ-08 (спеціалізація навчання: комп'ютерна інженерія) на початку їх навчання на першому курсі (2008–2009 н. р.) та наприкінці навчання на другому курсі (2009–2010 н. р.), можемо зауважити про зміну рівня математичного мислення у позитивній динаміці на всіх досліджуваних рівнях [2, 149].

Розглянемо застосування методу доцільно дібраних задач щодо розв'язання професійних технічних задач із використанням навчального пакету «Граф».

Приклад. Резонанс струму в послідовному коливальному контурі.

Побудувати резонансну криву послідовного коливального контуру.

$$I(w) = \left| \frac{U}{R + rL + rC} \right|$$

```
xmin=1
L=1; C=0.1; R=1; U=1
%%Параметры контура
rL=i*w*L %%Импеданс индуктивности
rC= -i/(w*C) %%Импеданс ёмкости
I(w)=abs(U/(R+rL+rC)) %%Ток в колебательном контуре
l=abs(U/(R+rL+rC)); xmin=1, xmax=6.28318530717959
fmin=0.110431526074847, fmax=0.999970724714332
```

Рис. 2

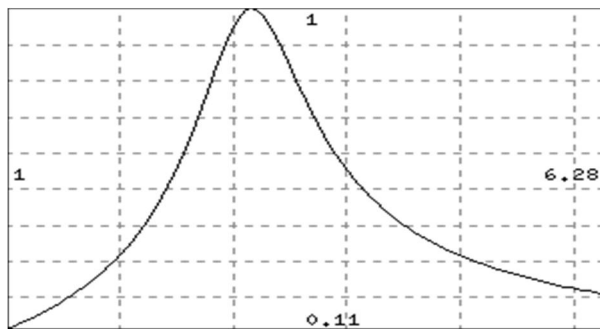
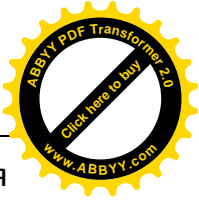
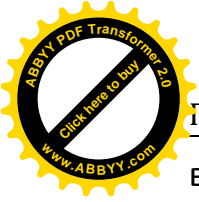


Рис. 3. Резонансна крива послідовного коливального контуру $I(w)$

Майже всі навчальні курси, починаючи з математики і механіки і завершуючи спеціальними дисциплінами, дають знання і навички розв'язання чітко визначених інженерних задач (наприклад, розрахунок вала на міцність, визначення параметрів редуктора, вибір технологічного обладнання тощо) [7, 16].

Розглянемо приклад фахового завдання з використанням теоретичних знань з теми: «Довжина дуги кривої». Інтегральне числення



виникло з практичної необхідності створити загальний метод визначення площі, об'єму тіл та поверхонь, центру тяжіння, довжини дуги, моменту інерції та ін. Із задачею на зразок обчислення довжини ланцюгової лінії зустрічаються, коли проектують різноманітні вантові конструкції, наприклад ланцюгові мости.

Визначити довжину ланцюгової лінії, тобто лінії, рівняння якої

$$y = \gamma \cdot ch \frac{x}{\gamma},$$

де γ – стала величина, яка характеризує точку максимального прогину (рис.4).

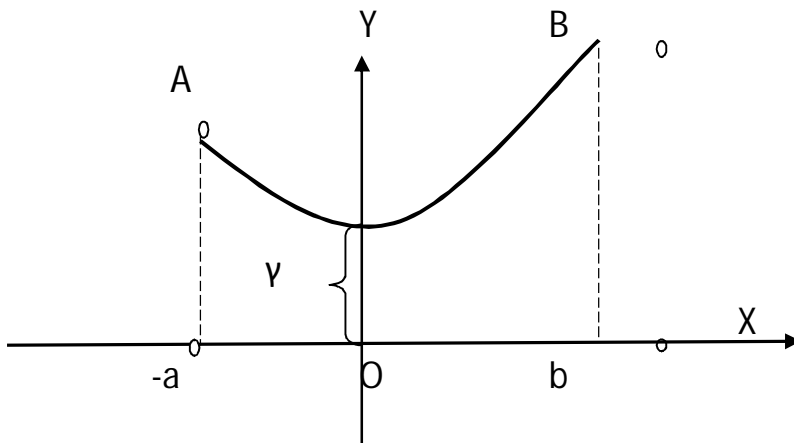


Рис. 4. Ланцюгова лінія

Знайдемо довжину ланцюгової лінії від довільної точки A ($x = -a$) до точки B ($x = b$), прийmemo $\gamma = 1$.

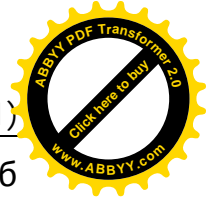
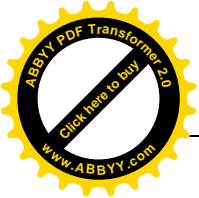
За формулою знаходження довжини дуги знайдемо довжину ланцюгової лінії:

$$l = \int_{-a}^b \sqrt{1 + sh^2 x} dx = \int_{-a}^b ch x dx = sh b + sh a.$$

Якщо взяти загальний випадок, тобто $\gamma \neq 1$, аналогічно знайдемо, що довжина ланцюгової лінії дорівнює:

$$l = \gamma \left(sh \frac{b}{\gamma} + sh \frac{a}{\gamma} \right).$$

Студентам доцільно сформулювати проблему щодо знаходження оптимальної довжини ланцюгової лінії із заданими параметрами. Фіксуючи довжину l , відшукавши похідну отриманої функції, приходимо до трансцендентного рівняння, розв'язок якого потребує використання математичних пакетів. Це вимагає від студентів використання логічного, математичного, технічного та інженерного мислення.



Висновки. Отже, процес навчання має організовуватися так, щоб викликати у студентів потребу у творчому застосуванні знань, нестандартного мислення та подальшого їх розвитку. Математика, як галузь знань і як навчальна дисципліна, відрізняється від інших винятково високим ступенем абстракції. Це значною мірою впливає на стиль її вивчення як навчальної дисципліни й ускладнює засвоєння студентами математичних знань.

ЛІТЕРАТУРА

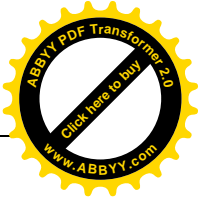
1. Дудко В. Б. Математичні моделі емпіричних законів розподілу споживання електроенергії трамваями / В. Б. Дудко, Б. І. Мокін, М. П. Розводюк // Вісник ВПІ. – 2002. – № 5. – С. 42–46.
2. Кирилашук С. А. Педагогічні умови формування інженерного мислення студентів технічних університетів у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кирилашук Світлана Анатоліївна. – В., 2010. – 267 с.
3. Кирилашук С. А. Розвиток творчого мислення студентів за допомогою ІКТН на заняттях з вищої математики / С. А. Кирилашук // Інформаційно-комунікаційні технології навчання : міжнар. наук.-практ. конф., 3–5 черв. 2008 р. : тези доп. – Умань : ПП Жовтий, 2008. – С. 65–67.
4. Ключко В. І. Значущість розвинутого інженерного мислення студентів на рівень їх кваліфікації / В. І. Ключко, С. А. Кирилашук // Інформаційні технології в освіті : всеукр. наук.-практ. конф., 17–18 квіт. 2008 р. – Мелітополь : МДПУ, 2008. – С. 8–13.
5. Ключко В. І. Розвиток творчого мислення студентів технічних ВНЗ / В. І. Ключко, С. А. Кирилашук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – № 14. – С. 299–305.
6. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач) / Т. В. Кудрявцев. – М. : Педагогика, 1975. – 303 с.
7. Кузнецов Ю. М. Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців / Ю. М. Кузнецов // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2003. – № 3. – С. 11–16.
8. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1984. – 1629 с.
9. Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернишов Дмитро Олексійович – Л. : ЛДПУ ім. Тараса Шевченка, 2002.

РЕЗЮМЕ

В. И. Ключко, С. А. Кирилашук. Стратегия обучения высшей математике с целью развития инженерного мышления студентов.

Значимое место среди высших учебных заведений занимают технические университеты, специфика которых основана на активизации процесса формирования творческого инженерного мышления. В статье рассмотрены формы, методы и средства усовершенствования учебно-воспитательного процесса во время обучения высшей математике студентов технических университетов, формирование профессиональных качеств будущих инженеров.

Ключевые слова: инженерное мышление, профессиональная подготовка, педагогические технологии, творческое мышление, профессиональное мышление, развитие инженерного мышления студентов, системы компьютерной математики, информационные технологии.



SUMMARY

V. Klochko, S. Kyrylashchuk. Strategy of studies of higher mathematics is with purpose of development of engineering thought of students.

An important place among higher educational establishments is occupied by technical universities, which special purpose consists in activation of process of forming of creative engineering thinking. In the article the forms, methods and facilities of improvement of teaching and educational process, are considered during the studies of higher mathematics of students of technical universities, forming of professional qualities of future engineers.

Key words: engineering thinking, professional training, pedagogical techniques, creative thinking, professional thinking, development of engineering thinking of students, systems of computer mathematics, information technologies.

УДК 378.14

О. Є. Коваль

Тернопільський національний економічний університет

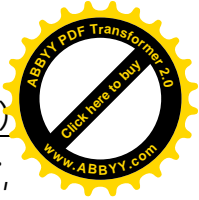
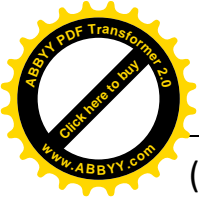
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ ВИЩОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ШКОЛИ

У статті досліджено проблему формування професійно-моральних цінностей у процесі психолого-педагогічної підготовки. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури розкрито наукові підходи до виховання професійно-моральних цінностей, обґрунтовано педагогічні умови формування професійно-моральних цінностей майбутніх магістрів вищої економічної школи.

Ключові слова: професійно-моральні цінності, формування професійно-моральних цінностей, педагогічні умови, педагогічна інтеграція, психолого-педагогічна підготовка майбутніх магістрів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Постановка проблеми. Одним із чинників економічного піднесення України є підготовка нової генерації фахівців, які б бездоганно володіли фаховими компетентностями, вміли швидко реагувати на суспільні виклики, характеризувалися високою загальною культурою. Часто у формуванні готовності до майбутньої професії недооцінюється значення моральних якостей працівників економічної галузі. У сучасному суспільстві посилено пропагується думка, що для успіху професійної економічної діяльності необхідні точний розрахунок, безкомпромісність, жорсткість, а гуманізм, довірливість, порядність – це ті риси, які найчастіше перешкоджають досягненню цілей. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань вищих навчальних закладів економічного профілю є формування у студентів професійно-моральних цінностей, носіями яких мають бути передусім викладачі, професійний вишкіл котрих відбувається в магістратурі.

Аналіз актуальних досліджень. Як показав аналіз психолого-педагогічних джерел, емпіричних досліджень з розвитку моральної культури

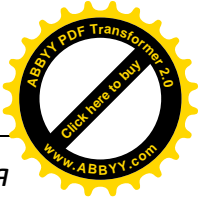


(моральних якостей) студентів вищих закладів освіти (Л. Бурдейної, З. Васильєвої, С. Вітвицької, Л. Вовк, Р. Гейзерської, Д. Гришина, А. Зязюна, Л. Лебедик, М. Левочко, І. Марчука, О. Михайлова, О. Плавуцької, М. Приходько, Р. Скульського, О. Суценка), найоптимальнішими умовами такого процесу є: вдосконалення змісту гуманітарних та психолого-педагогічних дисциплін, здійснення виховних впливів в аудиторних та у позааудиторних формах і методах роботи, створення сприятливого психоемоційного клімату, реалізація сучасних освітніх технологій; інтенсифікація виховної функції науково-педагогічних працівників, використання концепції знаково-контекстного навчання; впровадження діалогічного спілкування професійного спрямування; залучення студентів до пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної і практичної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування професійно-моральних цінностей майбутніх магістрів вищої економічної школи у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу на основі аналізу педагогічної теорії і практики підготовки фахівців галузі економіки.

Виклад основного матеріалу. У «Сучасному тлумачному словнику української мови» термін «умова» визначається як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь» [9, 878–879]. «Педагогічні умови» – категорія, котра визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [4]. Тож ці умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців економічної сфери до діяльності в умовах профільного навчання і вміщувати передбачені запроектованою моделлю компоненти.

Провівши ретельний *аналіз визначених авторами умов та врахувавши результати власних емпіричних наукових пошуків*, а також, що досліджуваний процес здійснюється під час психолого-педагогічної підготовки майбутніми магістрантами економічних вищих навчальних закладів у складних соціально-економічних умовах сучасної дійсності, коли створюється ринкова економіка, виділено такі педагогічні умови, які дають змогу ефективно здійснити формування професійно-моральних цінностей: *удосконалення соціально-виховної складової змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі реалізації принципу подвійної*

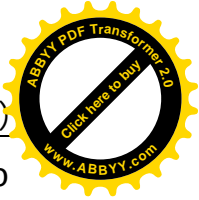
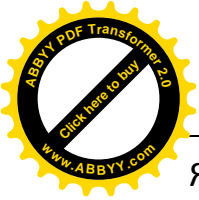


когнітивної мети та концепції рефлексивного підходу; організація виховної діяльності морального змісту в умовах аудиторної та позааудиторної роботи; реалізація новітніх освітніх технологій морального виховання у професійно-освітній галузі.

Серед чинників, що зумовили визначення педагогічних умов, були популярна в європейській педагогіці *концепція рефлексивного підходу* (Г. Васянович) та *принцип подвійної когнітивної мети* (Л. Лебедик).

З'ясування першої педагогічної умови – *вдосконалення соціально-виховної складової змісту психолого-педагогічних дисциплін на основі реалізації принципу подвійної когнітивної мети та концепції рефлексивного підходу* – було зумовлено недостатністю висвітлення питань морального виховання магістрантів, зокрема методик морального виховання, а також тем, що сприяють соціальному становленню та професійно-моральному вишколу майбутніх педагогів в економічній галузі. Йдеться про соціально-виховну складову змісту психолого-педагогічних дисциплін, оскільки саме соціальна педагогіка займається вихованням особистості упродовж її життя, а також професійним зростанням фахівців. Якщо об'єктами педагогічної науки є школярі, то соціальної педагогіки – люди різних вікових категорій.

Удосконалення соціально-виховної складової змісту психолого-педагогічних дисциплін здійснюється через доповнення психолого-педагогічних навчальних курсів темою «Методика формування професійно-моральних цінностей студентів економічних спеціальностей», а також тем, які сприяють поглибленню інформованості про розвиток професійно-моральних якостей майбутніх фахівців економічного профілю – «Педагогічна акмеологія», «Сучасні виховні технології», «Соціально-виховні технології», «Психологія успіху». Отже, вже в назвах тем, що додаються, відстежується реалізація принципу подвійної когнітивної мети та концепції рефлексивного підходу. Йдеться про засвоєння інформації, яка сприяє як набуттю педагогічної майстерності викладачем у розвитку моральності студентів, так і формуванню професійно-моральних цінностей саме в економічній галузі. Відправною точкою в удосконаленні соціально-виховної складової змісту психолого-педагогічних дисциплін виступали положення про те, що виховання студентства є своєрідним соціальним процесом (П. Сорокін,



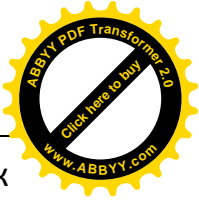
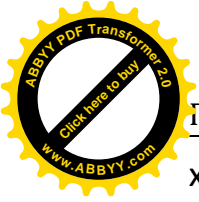
Я. Щепанський), соціальне виховання у вищій школі є проблемою самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення особистості майбутнього фахівця (А. Макаренко, І. Матюша), оптимальним у вихованні є те, що результативність виховного процесу визначається узгодженою дією зовнішніх і внутрішніх факторів (А. Дорошенко, А. Мудрик), виховання – це певна соціальна взаємодія, яка базується на принципах співробітництва (І.Зязюн, А. Капська, В. Сухомлинський) [1, 12].

Основними труднощами виховання професійно-моральних цінностей є формування мотивації до цього процесу через суперечливість суспільно-політичних та соціально-економічних чинників, обмеженість у часі аудиторної роботи, недостатні можливості створення емоційного психологічного клімату, оскільки засоби для цього часто знаходяться за рамками вищого навчального закладу.

Тож, другою педагогічною умовою є *організація виховної діяльності морального змісту в умовах аудиторної та позааудиторної роботи*. Йдеться про їх інтеграцію, позаяк тільки вона забезпечує необхідну ґрунтовність знань та виховання професійно-моральних якостей. Звернувшись до етимології поняття «інтеграція», можемо трактувати, що в перекладі з латинської «integratio» воно означає «об'єднання в ціле окремих частин». Новий тлумачний словник української мови пояснює цей термін, як об'єднання чого-небудь в єдине ціле [5].

Тож, реалізація другої умови передбачає поєднання форм і методів аудиторної і позааудиторної роботи. До аудиторної (регламентованої) роботи ми відносили вивчення питань під час лекцій, проведення семінарських та практичних занять, індивідуальних консультацій з викладачем, конференцій та олімпіад, складання іспиту тощо. Позааудиторна робота – це спеціально організовані та цілеспрямовані позааудиторні заняття, система пізнавальних, виховних заходів, метою яких є поглиблення й розширення знань, одержаних в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [6, 167].

Провівши ретельний аналіз стану сформованості професійно-моральних цінностей у магістрантів, позааудиторної діяльності вищих закладів освіти, дійшли висновку, що традиційним формам і методам цієї роботи (круглі столи, диспути, бесід) часто притаманний розрізнений



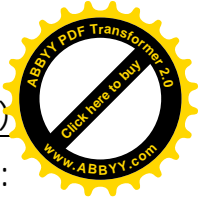
характер. Така робота не є системною, не завжди простежується зв'язок між аудиторною та позааудиторною роботою. Отже, виникає потреба в таких структурах, які б забезпечили комплексність та системність вирішення проблеми формування професійно-моральних цінностей на основі *концепції рефлексивного підходу* та принципу *подвійної когнітивної мети*. Вирішенням проблеми стали Школа професійного розвитку та Центр психолого-педагогічних студій.

В експериментальному дослідженні забезпечення інтегрованості формування професійно-моральних цінностей відбувалося через відвідування студентами лекційних і практичних занять та їх участь у Школі професійного розвитку, Центрі психолого-педагогічних студій, які діяли у позанавчальний час. Цю педагогічну інтеграцію доцільно вважати внутрішньою, позаяк має місце взаємопроникнення змісту професійно-морального виховання через аудиторні та позааудиторні форми і методи роботи, які є логічним продовженням одне одного.

Отже, засвоєння відбувалося на двох рівнях: пізнавальному та практичному. Мається на увазі глибоке опанування знаннями про моральні категорії та вироблення практичних умінь моральної поведінки. Виховна робота зі студентами сприяла поглибленню розвитку професійно-моральних цінностей у майбутніх магістрів. В перспективі вони зможуть передати їх своїм вихованцям.

Формування професійно-моральних цінностей майбутніх магістрів може стати ефективним процесом за умови *реалізації новітніх технологій морального виховання професійно-освітньої галузі*. Такими технологіями є *передусім знаково-контексте та лабораторно-клінічне навчання*. Їх реалізація забезпечує здійснення виховання в процесі навчання.

Деякі вчені, зокрема Г. Селевко, розглядають виховання в процесі навчання, як технологію, приписуючи авторство німецькому педагогу і психологу Й. Гербарту. Під час виховуючого навчання досягається оптимальний зв'язок між привласненням учнями знань, умінь і навичок, засвоєнням досвіду творчої діяльності та формуванням емоційно-ціннісного ставлення до світу, один до одного, до засвоюваного навчального матеріалу [8, 504]. Гербарт стверджував, що «з думок випливають емоційні відчуття, а з них – принципи і вчинки», і що виховувати можна тими ж способами, що й учити.



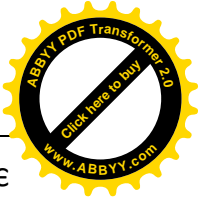
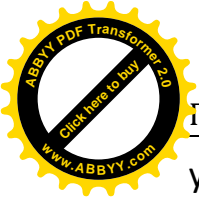
Відомо, що навчання визначається ключовою формулою: «свідомість – мислення – знання – діяльність». Виховання ж – «цінності – ставлення – поведінка». Але ж, педагогічний процес є цілісним явищем, який нероздільно включає як навчання, так і виховання, котрі є діалектично пов'язані, тісно переплітаються між собою. Виховання в процесі навчання передбачає єдність освітніх і виховних завдань. Отже, обґрунтовані технології *знаково-контекстного та лабораторно-клінічного навчання*, хоч і є навчальними технологіями, проте здійснюють виховний вплив, в тому числі на розвиток моральності.

Концепція знаково-контекстного навчання, яка успішно використовується у формуванні моральних якостей майбутніх економістів, започаткована в дослідженні А. Вербицького. Виходячи з ретельного аналізу процесу підготовки фахівця у навчальному закладі, вчений дійшов висновку, що вона може «зняти» так звані «проблемні точки» професійного навчання, а також прогнозувати процеси розвитку у сфері професійної освіти.

Необхідно, щоб кожне нове поняття, яке вводить викладач, перебудовувало структуру минулого досвіду особистості, орієнтувало її на ситуацію майбутнього професійного використання знань. Навіть у звичайній ситуації люди по-різному змушені користуватись продуктами нагромадженого досвіду. Отже, з'являється можливість мислити творчо. А в нестандартних ситуаціях для їх розв'язання виявляється замало існуючих знань [2]. І це спонукає до набуття нових знань. Отже, створюється проблемна ситуація. У цій ситуації невідоме задає той самий параметр, якого не має традиційне навчання. І на відміну від «школи пам'яті» тут стверджується «школа мислення», оскільки мислення – це звернення до майбутнього, до ще невідомих ситуацій, нестандартних і несхожих на навчальні завдання [3].

Отже, модель знаково-контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель фахівця.

Ще однією продуктивною технологією морального виховання студентів є лабораторно-клінічне навчання, яке передбачає формування професійних умінь і навичок студентів в умовах практичних занять, педагогічної практики. Як стверджують англійські дослідники, саме така модель забезпечує найефективніші підходи до розвитку фахових умінь і навичок майбутніх



учителів, позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення, забезпечує гармонійний зв'язок між педагогічною теорією і практикою [7, 2].

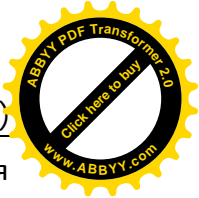
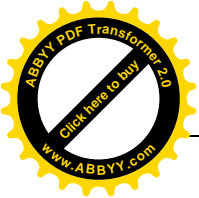
У нашому дослідженні є доцільним використання таких моделей лабораторно-клінічної роботи зі студентами, як мікрОВикладання, рефлексивне викладання, симуляції, Школа професійного розвитку. Формувальний експеримент дав змогу апробувати ефективність педагогічних умов та реалізувати прогностичну модель розвитку професійно-моральних цінностей майбутніх магістрів у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Результати дослідно-експериментальної роботи підтвердили ефективність впровадження педагогічних умов. В експериментальних групах, де навчально-виховний процес вибудовувався на розроблених нами педагогічних умовах, відбулися помітні позитивні зрушення у рівнях сформованості в магістрантів професійно-моральних цінностей: високий рівень – 61 % середній рівень – 34,3 %, низький – 4,7 %. Натомість у магістрантів контрольних груп відсутніх якісних і кількісних змін не відбулося: високий рівень – 27,9 %, середній – 50,9 %, низький – 21,2 %.

Висновки. Отже, такі методики роботи є корисними, позаяк активізують сприйняття студентами навчального матеріалу, сприяють вдосконаленню взаємодії учасників навчально-виховного процесу; надають можливість моделювання реальних ситуацій у контексті майбутньої професійної діяльності; формують економічне мислення, культуру, професійно-моральні цінності. Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, полягають в удосконаленні організації спеціальної роботи і самоосвітньої діяльності, спрямованих на формування моральних якостей фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ж. В. Баб'як. – Луганськ, 2004. – 20 с.
2. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів торговельно-економічного профілю: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / Бурдейна Людмила Іванівна. – Тернопіль, 2005. – 207 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
5. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. Т. 1. – [2-е вид.]. – К. : Аконті, 2006. – 793 с.
6. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.



7. Погребняк Н. М. Провідні тенденції фахової підготовки майбутнього вчителя до науково-дослідної роботи в країнах Західної Європи / Н. М. Погребняк // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія / Крим. гуманіт. ун-т. – Ялта, 2009. – Вип. 22, ч. 1. – С. 158–164.

8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2 / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

9. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Харків : Школа, 2006. – 1008 с.

РЕЗЮМЕ

А. Е. Коваль. Педагогические условия формирования профессионально-нравственных ценностей магистрантов высшей экономической школы.

В статье исследована проблема формирования профессионально-нравственных ценностей в процессе психолого-педагогической подготовки. На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы раскрыты научные подходы к воспитанию профессионально-нравственных ценностей, обоснованы педагогические условия формирования профессионально-нравственных ценностей будущих магистров высшей экономической школы.

Ключевые слова: профессионально-нравственные ценности, формирование профессионально-нравственных ценностей, педагогические условия, педагогическая интеграция, психолого-педагогическая подготовка будущих магистров высших учебных заведений экономического профиля.

SUMMARY

O. Koval. Shaping the professionally-moral values of master's degrees of higher educational establishments of economic type.

This article examines the problem of shaping the professionally-moral values of future master's degrees of higher educational establishments of economic type in the process of psychological and pedagogical preparation. Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature revealed scientific approaches to vocational education and moral values are grounded pedagogical conditions of formation of the professional and moral values of future Masters School of Economics.

Key words: morally professional values, shaping of the morally professional values, pedagogical conditions, psychological and pedagogical training values of the future master's degrees of higher educational establishments of economic type.

УДК 377–37.01:004

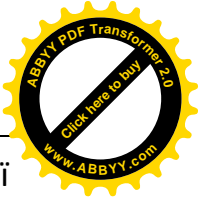
О. В. Кузнецова

Донецкий институт железнодорожного транспорта

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПОЛІТОЛОГІЯ»

У статті досліджено методи використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання політології. Доведено, що впровадження новітніх технологій активізує пізнавальну діяльність та підвищує мотивацію студентів технічних вищих навчальних закладів до вивчення дисциплін соціально-гуманітарного профілю.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, викладання політології, навчальний процес

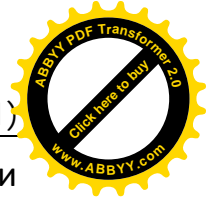


Постановка проблеми. На сьогодні ситуація в освітній галузі нашої країни характеризується невідповідністю якості освіти сучасним вимогам. Україна замикає першу сотню країн за використанням у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Відповідно до Програми економічних реформ [4] метою системи освіти визначено підвищення конкурентоспроможності української освіти, її інтеграція в єдиний європейський освітній простір. Для забезпечення розбудови інформаційного суспільства в країні та підвищення якості української освіти зусилля спрямовуються на виконання Державної цільової соціальної програми щодо впровадження в навчально-виховний процес ІКТ протягом п'яти років. Тому розгляд цього питання є актуальним.

Розвиток вищої професійної освіти сприяє широкому впровадженню ІКТ у навчальний процес. Активне використання нових технологій підвищує успішність засвоєння навчальних дисциплін соціально-гуманітарного профілю у технічних вищих навчальних закладах (ВНЗ), сприяє зростанню зацікавленості в самостійному опануванні знаннями, активності та ініціативності в навчанні. Тому важливим є дослідження методів та засобів використання ІКТ у викладанні політології для активізації розумової та пізнавальної діяльності, що формує позитивну мотивацію у більшості студентів та дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання, адаптацію здібностей та інтересів.

Аналіз актуальних досліджень. Серед авторів, які займалися питаннями впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, можна виділити таких, як В. П. Беспалько [1], Я. А. Ваграменко [2], Є. І. Машбиц [7], Є. С. Полат [8], М. Л. Смульсон [5]. Але недостатньо висвітленим залишається питання застосування ІКТ у процесі гуманітарної підготовки студентів технічних ВНЗ. Прикладом може стати мультимедійний навчальний комплекс з «Політології», створений колективом Казанського Державного університету. В Україні ж, незважаючи на наявність електронних підручників з політології, що полегшують процес викладання, ця проблема потребує свого подальшого вивчення задля використання отриманих результатів на практиці.

Мета статті – розглянути сучасні методи використання інформаційно-комунікаційних технологій та доцільність їх впровадження у процес викладання дисципліни «Політологія» у технічних ВНЗ.



Виклад основного матеріалу. Сьогодні вже неможливо уявити заняття без використання інформаційно-комунікаційних технологій: електронних навчально-методичних комплексів, комп'ютерних програм контролю знань, інтерактивних форм обговорення актуальних суспільно-політичних проблем тощо. Використання мережевих технологій у процесі викладання політології надає студентам доступ до значного обсягу інформаційних ресурсів, а розгалужені пошукові системи дають змогу оперативно знаходити інформацію та активізувати участь студента в її пошуку, що забезпечує формування цілісного сприймання і розуміння політичних процесів та явищ на основі вільного доступу до інформаційних джерел. Вчорашнє «ви повинні запам'ятати» перетворилося на сьогоднішнє «ми з вами повинні осмислити» [11, 49]. Побудова навчальної системи сьогодні має реалізовуватися через використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, нових інструментів та прийомів. У сучасній вищій школі викладач із транслятора освоєних ним знань перетворюється на дизайнера навчальних систем і порадирика для студента з набуття компетенцій у цій системі [6, 65]. Отже, зусилля мають спрямовуватися на формування у студентів вміння вчитися, потреби в самоосвіті та самовдосконаленні, тобто до моделі безперервної освіти.

Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі викликано:

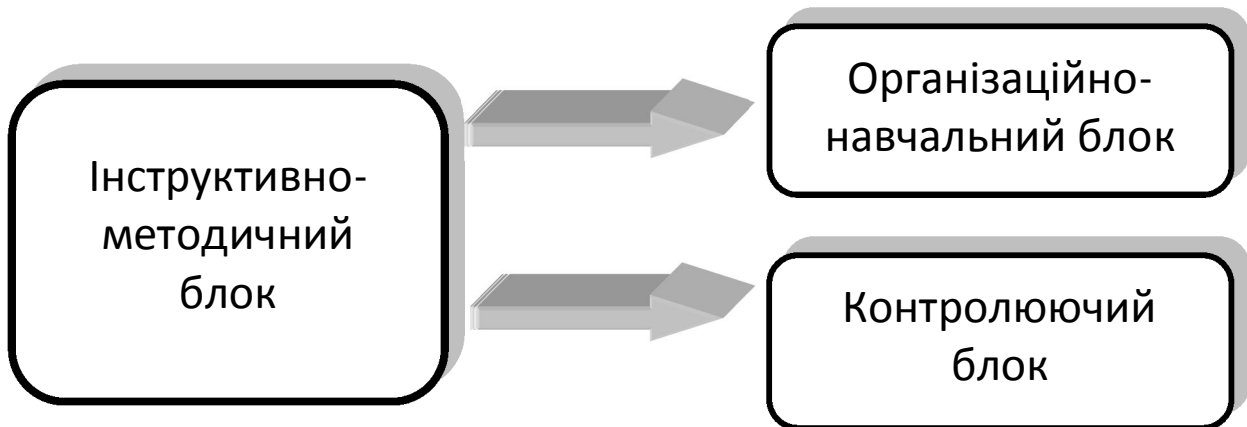
- загальною потребою формування у студентів здатності самонавчатися протягом усього життя;
- наданням можливості самостійно знайти та оцінити оптимальний варіант вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- спрямованістю навчання на кінцевий результат, що передбачає наполегливу самостійну роботу з виконання індивідуальних творчих завдань для того, щоб сформувати здатність використовувати отримані знання в подальшому;
- необхідністю розвитку навичок комунікативної діяльності та розширенням можливості спілкування викладача зі студентом.

Але для впровадження ІКТ у процес викладання політології необхідна наявність нижче наданих об'єктивних умов:

- системний підхід щодо заохочення до самоосвіти протягом усього життя;

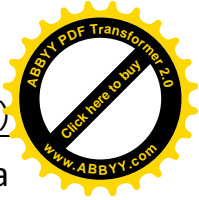
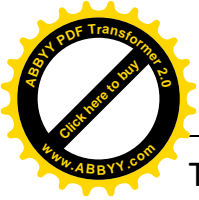
- достатня кількість комп'ютерних класів, підключення до мережі Інтернет гуртожитків, читальних залів у бібліотеці, навчальних аудиторій;
- наявність кваліфікованих кадрів, які можуть допомогти науково-педагогічним кадрам інших предметних галузей (у нашому випадку, викладачам політології);
- відносна простота програмних засобів, які використовуються у навчальному процесі;
- наявність у мережі Інтернет великої кількості мультимедійних продуктів для підтримки текстового контенту дисципліни «Політологія».

Одним із засобів впровадження ІКТ у навчальний процес оволодіння дисципліною «Політологія» в Донецькому інституті залізничного транспорту (ДонІЗТ) має стати створення сайту дисципліни, який схематично матиме вигляд:



1. **Інструктивно-методичний блок** має бути ретельно структурованим та включати *вступну частину* – анотацію навчальної дисципліни, а саме викладення мети та завдань курсу, визначення його місця у професійної підготовки фахівця технічного ВНЗ та зв'язок з іншими дисциплінами, *тематику* навчальної програми та її модулів, *робочу програму* навчальної дисципліни з потижневим плануванням, *комплекс методичних рекомендацій* з засвоєння дисципліни щодо підготовки до занять, *форми звітності та контролю*.

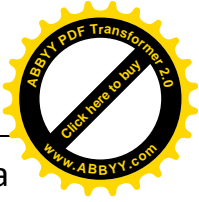
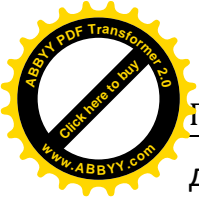
2. **Організаційно-навчальний блок** складається з двох частин: *основної* (теоретичної та практичної) та *додаткової*. Основна частина складається з навчальних модулів № 1 и № 2 дисципліни «Політологія», зміст та обсяг яких співвідноситься з кількістю годин, відведених на вивчення дисципліни відповідно до робочого плану. Кожна тема навчального модуля поділяється на теоретичну та практичну частини.



Теоретична частина включає текст лекції, який є методично обробленим та систематизованим навчальним матеріалом, а також додається перелік понять, що необхідні й достатні для оволодіння темою. Матеріал складається з декількох основних питань, мінімальних за обсягом, але завершених за змістом, а для поглибленого вивчення – виноситься через додаткові посилання, з яким більш успішні або зацікавлені студенти можуть ознайомитися. Необхідно виділяти ключові слова, терміни, імена, щоб викликати гіперпосилання з поясненнями значень цих слів або коментарем на екран комп'ютера. Практична частина охоплює сукупність завдань, які спрямовані на закріплення знань, умінь і навичок, їх систематизацію й узагальнення при вивченні теми. У додаткову частину виноситься основна та рекомендована література, а також корисні посилання на інтернет-сайти з необхідною інформацією. Кожна тема доповнюється схемами, довідниками, енциклопедіями та словниками, нормативно-правовою базою, аудіо- та відеороликами, презентаціями, інтерактивними моделями явищ та процесів, які вивчаються.

3. **Контролюючий блок** уявляє собою *систему завдань* у формі тестів для самоперевірки студентів (поточного, модульного та підсумкового контролю) та індивідуальні творчі завдання. Завдання можуть бути різного рівня складності, що дає змогу диференціювати оцінювання студента за ступенем засвоєння матеріалу. Також можуть бути застосовані засоби автоматичного рейтингового контролю, тобто рейтинг тих, хто набрав більше балів за менший час при проходженні тестових (контрольних) завдань закритого типу. Робота над розробленими завданнями відкритого типу передбачає практичні дії: розподіл основних понять по групах, виявлення взаємозв'язку та знання хронології подій, заповнення таблиць, побудову схем. Але для того, щоб контрольні-тестові завдання не вихолощували знання, треба надавати індивідуальні завдання. До таких завдань можна віднести: аналіз різних точок зору з однієї політичної проблеми, здійснення спостережень, збір фактичного матеріалу (політичних документів, виступів, статистичних даних, порівняння політичних програм), складання таблиць та інших графічних об'єктів або плакатів, написання есе, коментарів та інше.

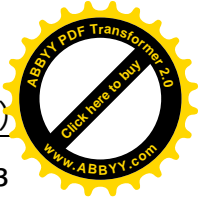
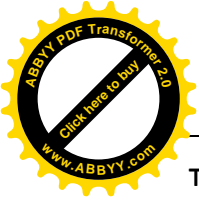
Однак є такі автори, які вважають, що невпорядкованість та строкатість розміщеної на екрані інформації не сприяють зосередженості, концентрації



думки та набуттю системних ґрунтовних знань. Є точка зору, що спроба підмінити багатогранність форм навчання тотальною комп'ютеризацією таїть у собі загрозу перенесення свідомості в химерний, спотворений по відношенню до реального віртуальний світ [3, 36]. До того ж надзвичайна легкість «привласнення», «скачування» інформації, що є благом для вже сформованого мозку, поглиблюють негатив. Цей процес може породжувати ілюзію осмислення й оволодіння матеріалом і, як результат, – зменшується розвиток здібності до логічного мислення, зіставлення і критичного аналізу, таким чином формується поверховий рівень знань. У зв'язку з цим можна погодитися щодо написання рефератів, яке, як правило, стає марним витрачанням паперу та часу. Тому у ДонІЗТ запроваджується система написання індивідуальних творчих завдань (ІТЗ), коли студент (або група студентів) готує на 3–4 сторінках письмовий звіт, де викладає розгляд та власне бачення запропонованої політичної проблеми. Індивідуальні творчі завдання важко оцінювати за допомогою комп'ютера, тому що треба враховувати самостійність та логічність суджень, нестандартність відповіді. Такий підхід забезпечує проникнення студента у проблему, вчить його коротко обґрунтувати свою позицію і дає змогу викладачеві оцінити саме самостійну роботу студента.

Якщо студент має постійну можливість користування комп'ютером, то електронна пошта і он-лайн спілкування є більш ефективними технологіями, які використовуються у процесі навчання та забезпечують зворотній зв'язок студента та викладача, що також допоможе встановити гнучкий інтенсивний процес консультацій. Але стан матеріально-технічної бази залишається на доволі низькому рівні та не відповідає вимогам модернізації навчального процесу. Активне впровадження ІКТ у викладання політології потребує комп'ютерних класів, доступ до використання високопродуктивного Інтернету всіма студентами, зручного часу для виконання.

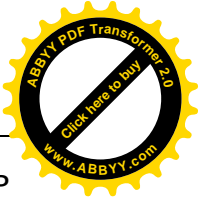
Розвиток науково-технічного прогресу неминуче призведе до комп'ютеризації як вищих, так і середніх шкіл. Тому задача викладача – не гальмувати цей процес, не чинити йому опір, а максимально ефективно використовувати досягнення науки і техніки в навчальному процесі, намагатися вдало комбінувати різні форми (традиційні з новітніми) у викладанні дисципліни. Можна спонукати студентів займатися медіа



творчістю, як правило, багато з них мають необхідні знання роботи з різними редакторами (наприклад, з MS Word, MS Excel, Paint, MS Power Point). Заняття комп'ютерними презентаціями можуть використовуватися як для пояснення нового матеріалу в діалоговому режимі, так і як наукова конференція або захист політичних проектів. Зазначимо, що за допомогою мультимедійних програм активізуються як емоційні, так і раціональні засоби передачі інформації, що сприяє розумінню політичного простору як великої кількості складних зв'язків. Наведемо приклади владних Інтернет-проектів, які можна використовувати в поясненні матеріалу. Так, можливо здійснити віртуальну екскурсію сесійним будинком Верховної Ради України (<http://lib.rada.gov.ua/static/excursion/parlamentaryzm.html>), де можна ознайомитися з історією українського парламентаризму: від Віча Київської Русі до Верховної Ради України. З вересня 2007 року сайт для молоді має і Кабінет Міністрів України, на сторінках якого є можливість ознайомитися зі структурою та історією державної влади в Україні, роботою Кабінету Міністрів та органів виконавчої влади, а також дізнатися як захищати свої права, бути активним членом суспільства. На цьому сайті у школі громадянської освіти є, наприклад, такі заняття: Що таке повноваження? та Що таке демократична держава? (<http://children.kmu.gov.ua>).

Сьогодні не важко знайти лекційний матеріал з політології, що представлений на аудіо- та відеокасетах, CD, або електронними версіями, розміщеними на Інтернет-сайтах. Існують аудіо книги з «Політології» російських авторів, наприклад: Лучков М. А. Політологія. Курс лекцій. – М. : КноРус, 2003, а також електронний підручник Політологія / Під кер. О. Ю. Мельвілля. – М. : КноРус, 2009, особливістю якого є те, що, крім тестів, словнику термінів та персоналій, він має презентаційний вигляд (анімація, звук). Серед українських авторів виділимо підручники, які також можна знайти в електронному вигляді в он-лайн бібліотеці (<http://politics.ellib.org.ua>) – Політологія: підручник / Ред. О. В. Бабкіна, В. П. Горбатенко. – К. : ВЦ «Академія», 2003; Брегеда А. Ю. Політологія: навч.-метод. посібник для сам ост. вивч. дисц. – К. : КНЕУ, 1999; Гелей С. Д., Рутар С. М. Політологія : навч. посіб. – Львів : Світ, 2001; Політологія: навч.-метод. комплекс/ За ред. Ф. М. Кирилюка. – К. : Центр навч.л-ри, 2005 та ін.

Електронні бібліотеки он-лайн сприяють розповсюдженню пристроїв для збереження та читання електронних книг (ридерів). Для зберігання

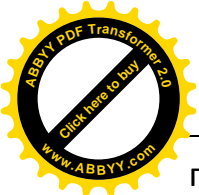


документів і книг розвивають мережу Scribd, яку часто називають «текстовою версією YouTube». Користувачі можуть закачувати на сайт документи у форматі .doc, .pdf, .txt, .ppt, .xls, які потім перегортати, масштабувати, виконувати в них повнотекстовий пошук, друкувати, або навіть прослуховувати. Тобто ми маємо велику мережеву бібліотеку, яка стрімко поповнюється різними документами та книгами зусиллями самих користувачів. Є приклад, коли у коледжі Кушинг (штат Массачусетс, США) закрили традиційну бібліотеку та відкрили «центр знань» з ТВ-панелями та місцями для роботи з комп'ютерами [10, 94]. Але, на наш погляд, електронна бібліотека не може замінити традиційну бібліотеку, а повинна лише доповняти можливості розширення інформації, збереження та доступу до неї через високошвидкісні оптоволоконні та широкосмугові безпроводні канали Wi-Fi.

Недоліком електронних бібліотек можна назвати те, що для багатьох студентів залишається зручнішим читати текст не з екрану монітора, а з листка. Але водночас перевагою електронних підручників є пришвидшення пошуку необхідної інформації. Такі служби та сервіси, як блоги, соціальні мережі, фото- та відео сервіси, вільні енциклопедії, становляться популярними серед студентів. У всякому випадку, студентові самому вирішувати, як йому організувати своє навчання.

Необхідно зазначити, що існує достатня кількість підручників, але відсутні комп'ютерні навчальні програми з політології для студентів, які б могли стати незамінною частиною у викладанні цієї дисципліни, особливо для технічних ВНЗ. У Росії колектив Казанського державного університету створив мультимедійний навчально-методичний комплекс з дисципліни «Політологія» [9]. У студента є можливість самостійно вибирати об'єм для вивчення теми, реалізовувати перехід до іншого матеріалу у зручному режимі та багато іншого, що адаптовано до психологічних особливостей студентів. Крім того, програма має додатковий аудіо- та відеоматеріал, який значно розширює кругозір студента. Контроль знань передбачає 2 блока: «Питання для самоконтролю» та «Творчі завдання». Для українських фахівців цей досвід може бути взятий до уваги у подальшій роботі над удосконаленням процесу викладання політології.

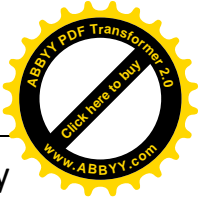
Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.
Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному



процесі має активізувати пізнавальну самостійну роботу студентів, що переорієнтовує діяльність із передачі знань на організацію роботи зі здобуття цих знань з різних інформаційних джерел і представлення її у вигляді повідомлення; обґрунтування власного погляду на певну політичну проблему на основі порівняльного аналізу джерел інформації. І надалі варто спрямовувати зусилля на використання ІКТ у навчальному процесі, що мотивує студентів та сприяє зростанню зацікавленості студентів технічних ВНЗ у вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Використання навчально-методичного інтерактивного комплексу інформаційно-освітніх ресурсів дозволяє вдосконалити навчальний процес викладання дисципліни «Політологія» для технічних ВНЗ та зацікавити студентів у вивченні непрофесійно зорієнтованих предметів.

Сьогодні у процесі викладання помітне місце займають пошукові системи. Через пошукові системи Інтернету знаходяться і роботи древніх мислителів, політологічних дослідження сучасних авторів, біографічні матеріали, фотодокументи, ілюстрації. Наступним кроком розвитку Інтернету стане інтерактивний етап Web 2.0, коли в основі мережі знаходяться не сайти, а люди, їх взаємодія і комунікації. Ця платформа базується, в першу чергу, на принципах відкритості, доступності, кооперації.

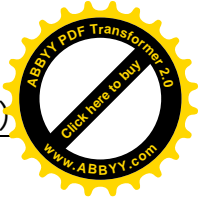
Метою створення сайту дисципліни або власного сайту викладача повинно стати вироблення у студентів навичок існування та діяльності в інформаційному суспільстві, формування у них творчого мислення, гнучкості та вміння адаптуватися, самостійно шукати і опрацьовувати інформацію. Сайт з електронним забезпеченням передбачає адаптацію відповідно до потреб студентів з різним рівнем підготовленості та інтелектуальних можливостей, а також надає найширші можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи; надає практично необмежену кількість роз'яснень, повторень, підказок та ін.; дозволяє викладачеві за допомогою комп'ютера швидко і ефективно контролювати знання студентів, задавати зміст і рівень складності контрольних завдань. Матеріал сайту дисципліни дає змогу постійно оновлювати початкову інформацію (наводити нові приклади, що важливо, бо політичне життя постійно змінюється), надавати нові статистичні дані. Мобільність, динамічність, простота оновлення електронних сайтів дає змогу досягти позитивних результатів у навчальному процесі.



Протягом довгого часу, що є актуальним і сьогодні та залишиться у майбутньому, в основу навчання закладається пізнання навколишнього світу через набуття практичних навичок діяльності. Окрім передачі викладачем навчальної інформації, важливим залишається розвиток логічного мислення, набуття вміння вести спостереження та аналізувати їх результати, що є корисним для студентів інженерно-технічних спеціальностей. Швидкий розвиток інформаційних технологій та телекомунікацій, розповсюдження Інтернету надають великі можливості для здобуття нових знань, розвитку освіти та її інтеграції у загальносвітову систему отримання знань. При вивченні політології треба постійно звертатися до суб'єктивного досвіду студентів, а саме до досвіду їхньої власної життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. Беспалько. – М. : Изд-во Ин-та проф. образования М-ва образования России, 1995. – 336 с.
2. Ваграменко Я. А. Педагогический виртуальный университет: основные задачи, принципы построения, структура информационных ресурсов / Я. Ваграменко, Б. Зобов // Педагогическая информатика. – 2002. – № 1. – С. 18–24.
3. Єлізаров О. Лекційні демонстрації з фізики як елемент наукової творчості студентів / О. Єлізаров // Вища школа. – 2010. – № 7–8. – С. 34–39.
4. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава [Електронний ресурс] : Програма економічних реформ на 2010-2014 роки. – Режим доступу : http://www.president.gov.ua/docs/Programa_reform.pdf
5. Застосування телекомунікаційних засобів у навчальному процесі: психолого-педагогічні аспекти : навч.-метод. посіб. / За ред. М. Л. Смульсон. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 254 с.
6. Лепейко Т. Концепція педагогічного дизайну навчальних систем / Т. Лепейко, О. Пушкар // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 63–76.
7. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Под ред. Е. С. Полата. – М. : Academia, 2001. – 271 с.
9. Сидельникова Т. Т. Методологические и методические вопросы разработки и применения мультимедийных обучающих программ в системе высшей школы / Т. Сидельникова, Д. Темников. – Казань : Изд-во КГУ, 2006. – 186 с.
10. Шрайберг Я. Перше десятиріччя інформаційного століття: вплив інформаційно-електронного середовища на роль і позицію бібліотек у суспільстві, що розвивається / Я. Шрайберг // Вища школа. – 2010. – № 12. – С. 78–103.
11. Яшанов С. Інтеграція навчальних інтернет-ресурсів у процес підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності / С. Яшанов // Вища школа. – 2010. – № 5–6. – С. 47–54.



РЕЗЮМЕ

Е. В. Кузнецова. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплины «политология».

В статье исследованы методы использования информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания политологии. Показано, что внедрение новейших технологий активизирует познавательную деятельность и повышает мотивацию студентов технических высших учебных заведений к изучению дисциплин социально-гуманитарного профиля.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, преподавание политологии, учебный процесс.

SUMMARY

O. Kuznietsova. The use of information and communication technologies in political science teaching.

The main goal of this article is to examine the methods of the information and communication technologies used in political science teaching. The author shows that the introduction of the latest technologies improves cognitive activity and increases the motivation of technical higher education school students to the studying of social and humanitarian disciplines.

Key words: information and communication technologies, political science teaching, education process

УДК 371+371.124:53+371.134

М. С. Маріна, О. Х. Тадеуш

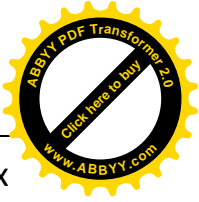
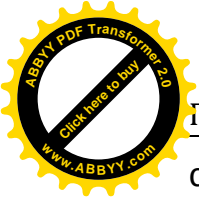
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ

У статті аналізуються та досліджуються інноваційні методи навчання, а саме використання методу проектів на прикладі впровадження мультимедійного комплексу з молекулярної фізики. Зроблені висновки про використання проектної технології навчання.

Ключові слова. Інноваційні технології, майбутній учитель фізики, мультимедійний комплекс, метод проектів.

Постановка проблеми. Закони України «Про освіту» [1], «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [2] основним завданням сучасного вищого навчального закладу визначають підготовку майбутнього фахівця, який здатний до неперервної самоосвіти, який вміє використовувати наукові знання у сфері своєї професійної діяльності. Швидке реагування на реформи освіти потребує розробки і застосування інноваційних форм і методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, як основних провідників сучасних змін в освіті в національній середній школі. Постає проблема залучення



студентів, майбутніх учителів фізики, до застосування інноваційних технологій, однією з яких є метод проектів, який активно запроваджується в навчальному процесі в сучасній середній та вищій школі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз основних досліджень і публікацій засвідчив, що вивченням та запровадженням інноваційних технологій у навчальний процес займаються багато вчених таких, як: от: І. Бех, В. Биков, С. Гончаренко, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Кремень, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, Н. Федорова, О. Фурман та інші.

Метод проектів – не нове явище в педагогіці. Він був відомий ще у двадцятих роках ХХ століття в американській школі й застосовувався у вітчизняній дидактиці (зокрема, в 20–30 роках). У останній час цьому методу приділяється значна увага в багатьох країнах світу. Спочатку його називали методом проблем, і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії та освіті, розробленими американським філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем і послідовником В. Х. Кілпартиком [3]. Дж. Дьюї [4] розробив «проектну систему навчання» та запропонував будувати навчання на активній основі за допомоги цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи її з особистісною зацікавленістю учня саме у цьому знанні. Останнім часом метод проектів здобув другого народження, як ефективне доповнення до інших педагогічних технологій, що сприяють формуванню особистості учнів, як суб'єктів діяльності та соціальних стосунків. В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних творчих навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

Мета статті – підготувати майбутнього вчителя фізики до використання інноваційних технологій навчання на прикладі використання проектної технології. Для досягнення мети дослідження були поставлені такі завдання:

- розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, критичного мислення, вміння самостійно шукати інформацію;
- залучення студентів до самостійної діяльності: індивідуальна, парна, групова форми самостійної роботи;
- вирішення певної значущої для студентів проблеми, яка б моделювала професійну діяльність майбутнього вчителя;



- підведення підсумків проектів, що реалізувалися у вигляді звіту, веб-сайту, доповіді, презентацій, готових до застосування на практиці;
- інтерактивна взаємодія студентів.

Виклад основного матеріалу. Ставлячи за мету формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя фізики, навчальний процес будувався за допомогою інноваційних методів навчання, а саме за допомогою метода проектів.

Для того, щоб активізувати діяльність студентів, майбутніх викладачів фізики при створенні проекту необхідним було виконання певних умов:

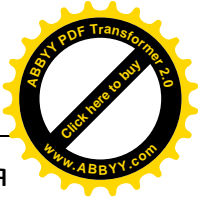
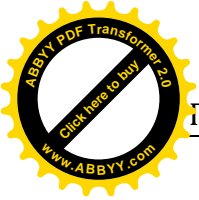
1. Самостійна робота з підготовки проекту.
2. Вибір напряма роботи, який зацікавив би у процесі створення готового продукту.
3. Частково-пошукова або дослідницька діяльність.
4. Самовираження студента через творчий підхід у реалізації проекту.

Аналіз джерел дав змогу виділити основні вимоги, якими необхідно користуватися в роботі у процесі використання методу проектів [5-9]:

1. Наявність в дослідницькому, творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язування.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.
4. Визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проектом.
5. Використання дослідницьких методів: визначення проблеми, завдання дослідження, які впливають з висунення гіпотези їх розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підведення підсумків, корегування, висновки.
6. Результати виконаних проектів повинні бути матеріальними, тобто оформлені певним чином (відеофільм, презентація, флеш анімація, комп'ютерна газета, Web-сторінка тощо).

Робота за методом проектів містила в собі такі основні етапи:

1. Пошуковий: визначення тематичного поля і теми проекту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проекту.
2. Аналітичний: аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проекту, побудова алгоритму діяльності, покрокове планування роботи.



3. Практичний: виконання запланованих кроків для створення проекту.
4. Презентаційний: підготовка і проведення презентації проекту.
5. Наприкінці експерименту проводився контрольний аналіз результатів та ставилась оцінка якості проекту.

Дослідження з використання інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики виконано на базі Інституту фізики і математики Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Усього дослідженням охоплено 52 студента, майбутніх учителів фізики. З них 25 студентів (напрямок підготовки – «фізика», спеціалізація інформатика) становили контрольну групу, 27 студентів (напрямок підготовки – «фізика», спеціалізація математика) – експериментальна група.

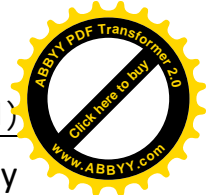
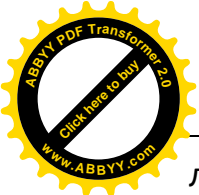
На початку експерименту в обох групах було проведено визначення рівня вихідних знань зі шкільного курсу «Молекулярна фізика і термодинаміка» за допомогою системи тестів. Було розроблено систему тестів, що охоплювали основні явища та закони, що вивчались у шкільному курсі «Молекулярна фізика та термодинаміка». Про проведення тестування студенти були попереджені. Оцінювання рівня вихідних знань курсу проводилось за чотирибальною шкалою: «незадовільно», «задовільно», «добре», «відмінно».

Спостерігався такий розподіл студентів за рівнями вихідних знань: контрольна група «незадовільно» – 17%, «задовільно» – 58%, «добре» – 18%, «відмінно» – 7%. Експериментальна група «незадовільно» – 14%, «задовільно» – 62%, «добре» – 16%, «відмінно» – 8%.

Отже, результати тестування свідчили про необхідність активізації навчальної діяльності студентів у процесі вивчення фізики за допомогою інноваційних технологій.

З метою залучення до інноваційної діяльності студентів, майбутніх учителів фізики, був розроблений та впроваджений у навчальний процес мультимедійний комплекс з курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка».

Мультимедійний комплекс з молекулярної фізики та термодинаміки складався з сайту, головну сторінку якого можна побачити за посиланням: <http://asingo.od.ua/magy/>. Сайт містив у собі чотири основні блоки, до яких входили: програма курсу з молекулярної фізики та термодинаміки, тексти



лекцій з курсу, тести для перевірки знань, підручники, які надають змогу щодо якісної самостійної роботи та дистанційного навчання студентів.

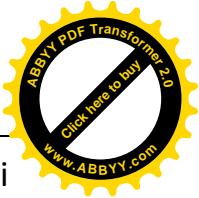
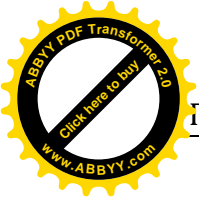
Перший блок містив програму курсу, яка є основним документом, що визначає обсяг вивчення тем теоретичного матеріалу для майбутніх учителів фізики. Програма призначена для студентів другого курсу Інституту фізики і математики Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського та складена на основі типової програми з загальної фізики для фізичних спеціальностей державних університетів.

У розділі «Лекції» з курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка» відкривалася сторінка, на якій знаходилось 2 абзаци повного курсу лекцій та при натисканні на кнопку «ПОВНИЙ КУРС ЛЕКЦІЙ У ФОРМАТІ DOC» надавалась можливість закачати повний курс одним файлом у форматі doc. У цьому файлі знаходилися всі лекції, передбачені робочою програмою курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка». В лекціях розташовано всі необхідні поняття, формули, закони, графіки для якісного засвоєння матеріалу.

При проходженні до блоку «ТЕСТИ» відкривається вікно, в якому знаходиться тести для перевірки знань після проходження курсу. Тести розділені на три рівні, до кожного рівня є відповіді, які допомагали студенту не тільки перевірити рівень засвоєння знань, а також виправити допущені помилки та пройти тест ще раз, не допускаючи помилок.

У блоці, де знаходилися підручники, представлені найпопулярніші підручники, якими радять користуватися під час вивчення курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка», а саме: И. В. Савельев «Курс физики ТОМ 1. Механика, Молекулярная физика»; Д. В. Сивухин «Общий курс физики. Термодинамика и молекулярная физика»; И. М. Кучерук «Загальний курс фізики Том 1»; А. К. Кикоин «Общий курс физики Молекулярная физика»; В. С. Волькенштейн «Сборник задач по общему курсу физики». Книги закачуються на комп'ютер у форматах pdf та djvu.

У контрольній групі лекційні заняття проводились без використання мультимедійного комплексу та інтернет ресурсів для демонстраційного матеріалу. В експериментальній групі у процесі вивчення курсу застосовувався розроблений мультимедійний комплекс з молекулярної фізики і термодинаміки.



Студентам в експериментальній групі були запропоновані такі завдання: самостійно знайти демонстраційний матеріал в мережі Інтернет та за допомогою засобів мультимедіа продемонструвати його на лекційних заняттях за допомогою інтерактивної дошки. З програми курсу були вибрані окремі теми для проектної роботи та за допомогою засобів мультимедіа продемонстровані закони та явища, які не можливо було здійснити із застосуванням наявного демонстраційного обладнання та устаткування. Наприклад, досліди, які потребують достатньо складного експериментального обладнання, як-от: демонстрація явища Джоуля-Томсона; робота теплових двигунів; надтекучість гелію, а також досліди, які можна здійснити тільки віртуально: броунівський рух, закон розподілу молекул за швидкостями (розподіл Максвелла), розподіл Больцмана (барометрична формула) тощо.

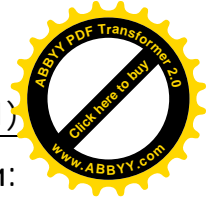
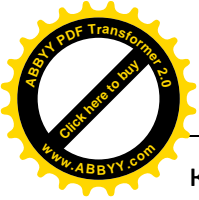
У таблиці 1 наведено приклади змістових модулів й теми з програми курсу «Молекулярна фізика та термодинаміка», з яких були взяті окремі питання теми, до яких з участю студентів були знайдені та продемонстровані відео-роліки.

Таблиця 1

Приклади Інтернет-ресурсів демонстраційного матеріалу

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1. Молекулярно-кінетична теорія ідеальних газів. Явища переносу.	
Питання теми	Посилання на Інтернет ресурси за темою
Броунівський рух	1. http://www.youtube.com/watch?v=GXQxOvx1JO4 2. http://www.youtube.com/watch?v=D89zIRS9bwg
Розподіл Больцмана.	http://www.youtube.com/watch?v=lgp4RoKcMpg
Експериментальна перевірка закону розподілу Максвелла.	http://www.youtube.com/watch?v=rj_3c_oi9VQ
ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2. Основи термодинаміки	
ТЕМА 9. Другий закон термодинаміки. Ентропія.	
Принцип роботи теплових двигунів	http://www.youtube.com/watch?v=gLvQEjGYDnA&feature=related
ТЕМА 13. Реальні гази.	
Ефект Джоуля-Томсона.	http://www.youtube.com/watch?v=vn2f0_7eGLg

Після демонстрації відео-ролік проводилось активне обговорення за участю всіх студентів групи результатів дослідів, виявлявся вплив демонстраційного матеріалу на рівень засвоєння питань курсу. Було проведено повторне тестування, за результатами якого було виявлено, що рівень знань з предмету в експериментальній групі значно вищий, ніж у



контрольній: в експериментальній групі одержані такі результати: «незадовільно» – 6%, «задовільно» – 43%, «добре» – 36%, «відмінно» – 15%; в контрольній групі: «незадовільно» – 15%, «задовільно» – 52%, «добре» – 23%, «відмінно» – 10%.

Висновки. 1. Проектна технологія залучає студентів до оволодіння знаннями з фізики у процесі власної пошукової діяльності, сприяє розвитку комунікативних, практичних та експериментальних умінь і навичок.

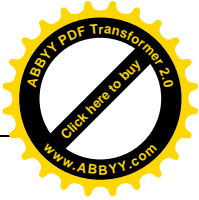
2. Проектна діяльність дає змогу підвищити успішність за рахунок поглиблення, розширення, узагальнення, закріплення й повторення навчального матеріалу та його практичного застосування.

3. Проектна технологія розвиває в майбутнього вчителя фізики вміння генерувати ідеї, гіпотези і прогнозувати їх розв'язання, тобто, основні дослідницькі вміння як у навчальній, так і у майбутній професійній діяльності вчителя середньої школи.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження вбачаємо в подальшій активізації творчої проектно-технологічної діяльності, у процесі якої формуються елементи інноваційної діяльності, розвиваються здібності до генерації нових ідей, їх аналізу, самостійного пошуку рішень, формування власної думки, розвитку творчого потенціалу, тобто найважливіших складових професійної компетентності сучасного вчителя фізики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «про освіту» від 21.05.1996 р. // ВВРУ. – 1996. – № 20., ст.35.
2. Державна національна програма «Освіта» // «Україна XXI століття». – № 896, 03.11.1993
3. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925,- 43 с.
4. Дьюи Д. Демократия и образование : учеб. пособие / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382 с
5. Веденеева Т.Е. Проектная технология как один из факторов построения системы личносно ориентированного образования в школе / Веденеева Т. Е., Войнова М. И. // Дидакт – 2002. – № 1. – С. 32–39.
6. Евстифеева О. Метод проектов – среда, в которой даже «неудачники» обретают силу и уверенность / Евстифеева О., Кучменко Н. // Директор школи. Україна – 2003. – № 6. – С. 76–81.
7. Лебедева Л.И. Метод проектов в продуктивном обучении / Лебедева Л. И., Иванова Е. В. // Школьные технологии – 2002. – № 5. – С. 116–120.
8. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін // Завуч – 2002. – № 26. – С. 4–6.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Е.С . Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2001. – 272 с.



РЕЗЮМЕ

М. С. Марина, О. Х. Тадеуш. Применение инновационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики.

В статье анализируются и исследуются инновационные методы обучения, а именно использование метода проектов на примере использования мультимедийного комплекса по молекулярной физике. Сделаны выводы об использовании проектной технологии обучения.

Ключевые слова: инновационные технологии, будущий учитель физики, мультимедийный комплекс, метод проектов.

SUMMARY

Marina M., Tadeusz O. The use of innovation learning technologies in the process of professional training the future teachers of physics.

The article analyzed and explores innovative methods of teaching, namely the use of the projects methods by using example the introduction of multimedia complex in molecular physics. The conclusion have been made about the use of design technology education.

Key words: innovative technologies, the future physics teacher, a multimedia complex, projects method.

УДК 377.8

Л. А. Марцева

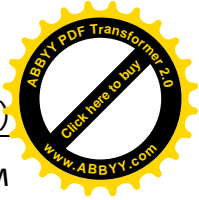
Вінницький технічний коледж

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті розглянуто можливість моделювання процесу формування професійно важливих якостей у студентів технічного коледжу шляхом інтеграції викладання загальноосвітніх навчальних предметів. Проаналізовано шляхи оптимізації навчального процесу у вищому навчальному закладі щодо формування професійних компетенцій у майбутніх фахівців.

Ключові слова: моделювання, професійні якості, компетенції, студенти коледжу.

Постановка проблеми. Підвищення якості вищої освіти в Україні, інтеграція нашої країни в європейське освітнє співтовариство є важливою соціально-культурною проблемою, вирішення якої можливе за рахунок удосконалення освітніх стандартів підготовки фахівців, у тому числі освітньо-професійних програм та навчальних планів. Важливим фактором якісної професійної підготовки студентів у технікумах та коледжах є інноваційні педагогічні технології, покликані вирішувати проблеми сучасного соціально-економічного життя країни. В умовах постійних радикальних змін в економіці, що супроводжуються інтенсивним упровадженням сучасних технологій, перед викладачами вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації постає проблема розробки нових педагогічних проектів, пошуку нових форм та методів професійної підготовки, формування у студентів постійної потреби в самоосвіті.

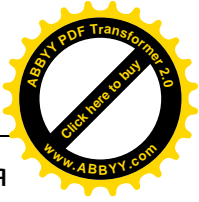
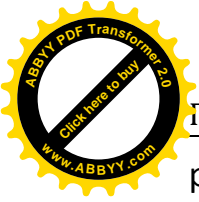


Аналіз актуальних досліджень. Удосконаленням та розробленням нових педагогічних технологій навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти опікувалися Н. Алексєєв, А. Алексюк, В. Безпалько, А. Вербицький, Б. Гершунський, М. Жалдак, О. Коберник, О. Падалка, О. Пехота та ін. Методологічними питаннями дослідження педагогічних систем займалися М. Бусленко, В. Глушков, В. Краєвський, А. Молчанова, І. Підласий, А. Уйомов та ін.

Мета статті – обґрунтувати можливості моделювання процесу формування професійно важливих якостей у студентів технічного коледжу шляхом інтеграції викладання загальноосвітніх навчальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. За останні 20 років практична підготовка студентів у більшості технічних та технологічних вищих навчальних закладах України значно змінилася. Чимало закладів зменшило терміни практичної підготовки через перевантаження навчальних планів теоретичними дисциплінами, виникли проблеми із забезпеченням студентів місцями практики. Науковці констатують, що традиційна система вищої професійної освіти не справляється повною мірою із підготовкою особистості до того, щоб бути активним та мобільним суб'єктом на сучасному ринку праці. Ефективна професійна підготовка студентів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації технічного профілю потребує гнучкості при виборі траєкторії навчання, особистісно-діяльнісного підходу із використанням завдань експериментального змісту. Надзвичайно важливим чинником є здобуття навичок, умінь та компетенцій самостійного вирішення інженерно-технічних завдань, необхідних для якнайшвидшої адаптації у виробничих умовах, а також постійного самовдосконалення протягом професійного життя. Нині переважна більшість навчальних предметів загальноосвітніх дисциплін мають перевантажені програми та орієнтуються на передачу студенту готової навчальної інформації. Як наслідок, рівень знань студентів не досягає певної системності, студенти недостатньо розуміють основні положення навчального курсу, не вміють відокремити головне від другорядного, простежується формалізм у набутих ними знаннях.

Дослідники зазначають, що узгодження особливостей вивчення різноциклових і несуміжних дисциплін на основі інтегративного підходу є складним завданням, розв'язати яке можна за умови наукового підходу до



розуміння залучених психологічних механізмів інтеграції та проектування цього процесу [2, 113].

Згідно з програмами для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку молодших спеціалістів на основі базової загальної середньої освіти, в курсах фізики, хімії та біології містяться споріднені теми, але це зазвичай не враховується викладачами і студенти можуть вивчати різні аспекти одного й того ж питання без посилання на споріднені дисципліни.

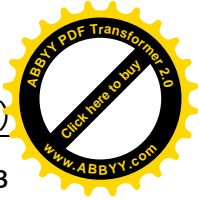
Аналіз діючих навчальних програм природничих дисциплін для студентів 1 курсу («Фізика», «Хімія», «Біологія») засвідчив, що укладачі навчальних програм обмежують кількість практичних занять та приділяють увагу темам, що не сприяють формуванню професійних компетенцій майбутніх фахівців. Причиною такої ситуації, можливо, є те, що визначення годин на вивчення теми відбувається без урахування потреб сучасного виробництва та вимог до підготовки фахівця середньої ланки.

Професійна підготовка майбутнього фахівця в навчальному закладі відбувається шляхом засвоєння студентом визначеного об'єму навчальних дисциплін. Для формування цілісного розуміння певних явищ та існуючого взаємозв'язку навколишнього світу важливою умовою залишається інтеграція навчальних предметів. Оптимізація навчального процесу потребує використання структурно-логічних схем узгодження викладання дисципліни природничого циклу, з іншими дисциплінами, коли до робочої програми додається лист узгодження змісту робочої програми із спеціальними навчальними предметами.

Проблемі інтеграції знань у контексті традиційного змісту фахової освіти у вищому навчальному закладі нині приділяється велика увага дослідників. Зрозуміло, що певний обсяг знань у студентів у галузі фундаментальних дисциплін має бути чітко окреслений у навчальному плані. Здобуті знання слугують студентам базою для формування професійних компетенцій та використовуються в їх майбутній професійній діяльності.

За такої умови викладачі постають перед необхідністю формування у студентів комплексу знань, створюючи в навчальному процесі так звані «міжпредметні» ситуації, що сприяють використанню студентами отриманих знань у практичній діяльності.

Досвід викладання предметів природничого циклу в технічному коледжі переконує в наявності спільних недоліків навчальних програм:



- неможливість засвоєння студентами навчального предмета в межах відведених годин;
- нестача методичної літератури, наочних посібників, традиційних технічних засобів навчання, навчальних комп'ютерних програм та ін.;
- у край низький рівень знань студентів із фізики, хімії та біології в межах шкільної програми;
- вивчення кожного навчального предмета відбувається окремо, відсутня орієнтація на формування у студентів професійно важливих якостей (відсутні міжпредметні зв'язки);
- недостатня технічна забезпеченість фізичних, хімічних та біологічних лабораторій у вищих навчальних закладах.

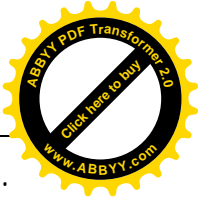
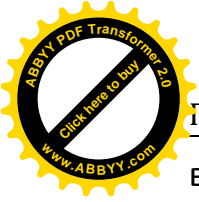
Викладання загальноосвітніх навчальних предметів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації тривалий час було спрямовано на забезпечення загальноосвітнього рівня підготовки студентів. Водночас курси фізики та хімії відповідали потребам підготовки молодшого спеціаліста як керівника середньої ланки. Практика доводить, що поєднання зазначених функцій предметів нині призвело до перевантаження курсу фізики. З одного боку, це пов'язано з сучасним ускладненням теоретичного рівня шкільного курсу фізики, з іншого – намаганні наблизити курс фізики, що вивчається у коледжі, до університетського.

Методика вдосконалення та коригування освітніх програм, на наш погляд, повинна передбачати:

- ідентичність вимог до рівня знань та навичок студентів з навчального предмета;
- забезпечення викладачів методичними вказівками щодо використання навчальної літератури, наочних посібників, технічних засобів навчання, використання комп'ютерно-інформаційних технологій;
- можливість засвоєння студентами змісту навчального предмета в межах визначених годин.

У тематичних планах кожної навчальної дисципліни обов'язковою умовою мають бути чітко визначені міжпредметні зв'язки, окреслено їх значення для майбутньої професійної діяльності. Важливим, на нашу думку, залишається виховання у студентів ставлення до навчального процесу як до першої сходинки їхньої майбутньої професійної діяльності.

Важливою умовою професійної підготовки молодшого спеціаліста технічного профілю є сформована в навчальному закладі здатність

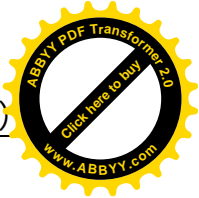
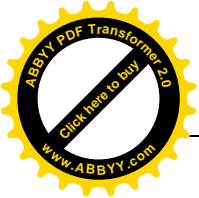


визначити раціональне вирішення виробничого завдання у відведений час. Саме тому після завершення вивчення навчального курсу студенти мають навчитися вирішувати стандартні задачі середньої складності за допомогою алгоритмів розв'язування задач. Розв'язування задач підвищеної складності викладач повинен заохочувати за допомогою додаткових балів до загального рейтингу студента після завершення семестру. Систематичне розв'язування завдань привчає майбутнього фахівця вирішувати виробничі завдання із мінімальними витратами праці та ресурсів, сприяє скороченню термінів виробничої та соціальної адаптації, зростанню мотивації до вдосконалення технічних та технологічних систем.

Поділ структури природничо-наукової дисципліни на блоки, на нашу думку, дозволяє акцентувати увагу викладача на плануванні та проектуванні навчальної дисципліни як важливої складової у фаховій підготовці. Такий погляд дозволяє побудувати модель функціонування навчальної дисципліни як системи та визначити можливий алгоритм реалізації моделі щодо формування у студентів професійно важливих якостей, досягнення рівня якості освітнього процесу відповідно до сучасних вимог ринку праці.

Моделювання педагогічних систем здійснюється з метою їх пізнання і управління ними. Під моделлю розуміють матеріально реалізовану систему, яка відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження здатна змінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [3, 19].

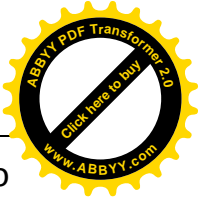
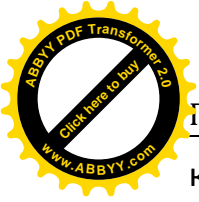
Запропонована модель проектування навчального курсу щодо формування професійно важливих якостей студентів передбачає існування системних зв'язків між процесами проектування, функціонування та перевіркою рівня засвоєння студентами навчальної дисципліни. Модель визначає «чому навчати» та реалізується в певних педагогічних технологіях, що орієнтуються на якість професійної підготовки студентів. Головною метою моделі є визначення взаємозв'язку між завданнями професійної підготовки студентів, впливом викладачів та отриманих результатів, що визначаються надійними, валідними та ефективними методами перевірки навчальних досягнень студентів. Практична діяльність студентів може бути успішною залежно від теоретичних пізнань у різних предметах і вміння інтегрувати ці знання для вирішення конкретних завдань. Ступінь інтеграції часто визначає успіх практичної роботи та її результати.

**Модель формування професійно важливих якостей студентів коледжу**

Вхідний контроль знань студентів		
I етап	Вивчення теоретичного матеріалу	Виділення головної мети, впізнання, відтворення теоретичних положень, узагальнення, раціоналізація
II етап	Дослідно-експериментальна робота	Практичне використання теоретичних знань, дослідження, конструювання
III етап	Використання отриманих знань, формування компетенцій	Розв'язування кількісних та якісних завдань, зміна умови задач, прогнозування, вільне володіння логічними операціями, пошук необхідної інформації, аналіз, синтез
IV етап	Самостійна навчальна діяльність студентів	Планування процесу самостійної навчальної діяльності, проектування нових ідей, визначення логічних зв'язків, оцінювання отриманих результатів, розвиток здатності до виявлення і розв'язання науково-технічних проблем галузі
V етап	Діагностика	Виконання тестових завдань, використання творчого потенціалу, самоконтроль, систематизація, самооцінка та рефлексія
Вихідний контроль професійно важливих якостей та сформованих компетенцій		

Усі зазначені етапи спрямовані на формування професійно важливих якостей молодших спеціалістів технічного профілю. На першому етапі впродовж лекцій студенти досягають рівня самостійного відтворення навчального матеріалу, узагальнення отриманих знань, виділення головної ідеї. На другому етапі під час виконання лабораторних та практичних робіт студенти набувають навичок застосування теоретичних знань на практиці, важливих для фахівця компетенцій конструювання, наукового дослідження, засвоєння принципів інженерної освіти. На третьому етапі студенти розв'язують якісні та кількісні практичні завдання, прогнозують можливі результати практичної діяльності. На четвертому етапі самостійна робота студентів сприяє плануванню навчальної діяльності, установленню логічних зв'язків між окремими етапами формування необхідних якостей. На п'ятому етапі відбувається процес безперервної діагностики за допомогою різноманітних тестових завдань, самоконтролю, самооцінки та рефлексії, що призводить до систематизації знань та методів, оволодінню творчим підходом вирішення нестандартних ситуацій.

Реалізація запропонованої моделі, на наш погляд, стимулює пізнавальну активність та потребу в самоосвіті, сприяє формуванню сучасного



компетентного фахівця. *Компетентність* – характеристика особистості, що означає володіння певними компетенціями. *Компетенція* – здатність встановлювати зв'язки між отриманими знаннями та конкретною ситуацією, уміння знайти спосіб вирішення проблеми. *Ключова компетенція* – провідна компетенція, найбільш універсальна за своїм характером та ступенем використання у професійній діяльності. *Базова компетенція* – здатність установлювати зв'язок між знаннями природничо-наукового циклу та виробничою ситуацією, знаходження алгоритму вирішення завдання. *Спеціальна компетенція* фахівця формується у процесі вивчення спеціальних дисциплін. *Професійна компетенція* – компетенція, що відповідає за своїм характером відповідному фаху.

Висновок. Підготовка компетентних фахівців за умови здійснення етапів запропонованої моделі формування професійно важливих якостей студентів дозволяє досягти змістової обізнаності з конкретного навчального предмета, професійної компетентності та світогляду сучасної молоді людини. Стосовно компетентного підходу до вивчення студентами природничих дисциплін у науковців немає одностайності. Проте дослідниками проблеми доведено, що методичне забезпечення загальноосвітніх навчальних предметів необхідно спрямовувати на професійну орієнтацію через вивчення досвіду підготовки фахівців у розвинутих країнах світу, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій, формування ключових, базових та спеціальних компетенцій, світогляду та культури.

ЛІТЕРАТУРА

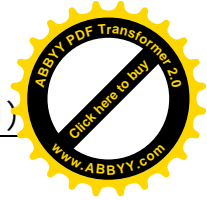
1. Корсак К. Стан і тенденції розвитку інженерно-технологічної освіти у європейських країнах / К. Корсак, Г. Козакова. – Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 79–88.
2. Сліпчишин Л. Моделювання процесу вивчення матеріалознавства і гуманітарних дисциплін на основі інтегративного підходу / Л. Сліпчишин // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журнал. – 2008. – № 4. – 302 с.
3. Штоф В. А. Моделирование и философия / В. Штоф. – Л : Наука, 1966. – 301 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Марцева. Моделирование процесса формирования профессионально важных качеств у студентов технического колледжа.

В статье рассмотрена возможность моделирования процесса формирования профессионально важных качеств у студентов технического колледжа путем интеграции преподавания общеобразовательных учебных предметов. Проанализированы пути оптимизации учебного процесса в высшем учебном заведении по формированию профессиональных компетенций у будущих специалистов.

Ключевые слова: моделирование, профессиональные качества, компетенции, студенты колледжа.



SUMMARY

L. Martseva. The possibility of modeling the formation of professionally important qualities in students of technical colleges.

The possibility of modeling the formation of professionally important qualities in students of technical colleges by integrating teaching of general education subjects is examined in the article. The author analyzes the ways of optimizing the learning process at university as for the formation of professional competence of future professionals.

Key words: modeling, professional skills, competencies, college students.

УДК 378.1:004

Л. А. Матвійчук

Луцький інститут розвитку людини
університету «Україна»

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

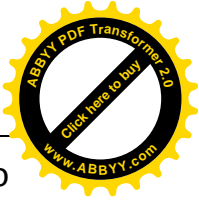
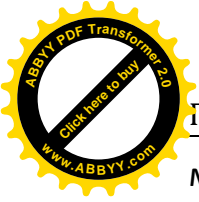
У статті розглянуто актуальну сутність мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерів-програмістів, їх переваги та недоліки використання в навчальному процесі.

Ключові слова: інформатизація, мультимедіа, мультимедійні технології, навчальний процес, інформаційно-комунікаційних технологій.

Постановка проблеми. Освітнє життя сьогодні в певній мірі потерпає від інформатизації, що, в свою чергу, принесла не тільки нові підходи, стандарти, методику викладання, форми навчання, але й психологічний бар'єр для педагогів. Пройти через нього – потрібен час. А час – різниця від різних факторів, які в деяких моментах не залежать від самих викладачів. Це може бути проблемою через недостатню кількість технічного апаратного забезпечення для здійснення в повному обсязі своєї трудової педагогічної діяльності при підготовці майбутніх фахівців.

Важливим завданням інформатизації є вдосконалення форми навчання. Змінити або зробити цікавішим навчальний процес за допомогою нових засобів інформаційно-комунікаційних технологій, в тому числі в підготовці майбутніх фахівців. Завдання педагогів повинне заключатися не лише в намаганні домогтися достатніх знань студентів у своїй галузі, але й прищепити вміння проявляти творчі здібності у вирішенні конкретних завдань, вміти застосовувати всі наявні арсенали відтворення, опрацювання та передавання інформації як від педагога студенту так і студент педагогу.

Використання засобів мультимедійних технологій у навчальному процесі сьогодні неминуче, їхня потреба виявляється в сприйнятті нового

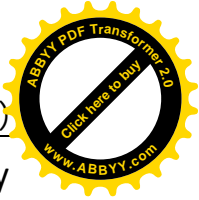
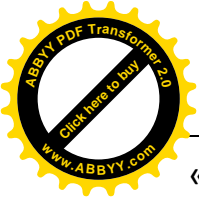


матеріалу, кращому засвоєнню інформації, адже в народі недаремно кажуть: «Краще один раз побачити, аніж сто разів почути». Цей факт має підтвердження згідно з даними ЮНЕСКО: «людині характерно запам'ятовувати у процесі навчання 15% слухової інформації, при візуалізації матеріалу – 25 %, а при аудіо візуалізації до 65%». З цього й висновок – до збільшення використання засобів мультимедіа на всіх рівнях підготовки майбутніх фахівців.

Відповідно до підвищення ефективності навчального процесу майбутніх інженерів-програмістів в епоху інформаційного прогресу необхідно використовувати всі можливі засоби мультимедійних технологій та способи їх реалізації протягом навчання для задіявання якнайбільшої кількості каналів сприйняття студентів, для підвищення їх рівня знань. Так як фахівці цього напрямку є обізнаними в новітніх засобах, то безсумнівно потребують постійного використання всіх можливостей мультимедіа в своїй роботі та, зазвичай, в навчальному процесі без них обійтись просто неможливо. Бо що ж це за підготовка майбутніх фахівців інженерів-програмістів, спеціалістів у галузі комп'ютерних технологій, весь процес майбутньої трудової діяльності яких неможливо уявити без комп'ютерної техніки? Що це за підхід до передачі знань студентам в часи комп'ютеризації без демонстраційних засобів, набуття навичок без емуляторів та інших модерних засобів?

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження використання засобів мультимедійних технологій в освітній діяльності проведено працями як вітчизняних так і зарубіжних науковців, а саме: В. Бикова, В. Безпалька, Р. Гуревича, О. Довгялло, К. Доулінг, М. Жалдака, Ю. Жука, В. Зінченка, М. Лапчика, Ю.І. Машбиц, Ж. Меншикової, О. Падалки, В. Паламарчук, А. Поникала, Л. Прокопенка, Є. Полат, В. Рубцова, С. Сисоєва, В. Сумського, Н. Тализіної та ін.

Сьогодні в нашій країні втілено в життя ряд дисертаційних досліджень щодо використання мультимедійних засобів: Н. Іщук «Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації» (2004 р.); Л. Шевченко «Формування професійних знань майбутніх кваліфікованих робітників засобами мультимедіа» (2006 р.); І. Шахіна «Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа» (2007 р.); В. Імбер



«Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів» (2008 р.); К. Кірей «Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедіа» (2008 р.).

У зазначених наукових працях наголошується на використанні мультимедійних продуктів у навчальному процесі на всіх освітніх етапах роботи студентів, але є й моменти, що не повністю розглянуті та потребують більш глибокого дослідження та уважного вивчення, які й звертають нашу увагу до його вирішення, адже ця тема є сьогодні реально актуальною.

Метою статті – проаналізувати актуальність стану використання мультимедійних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерів-програмістів, їх переваги і недоліки в навчальному процесі.

Розглядаючи використання мультимедійних технологій з точки зору освіти, виникає необхідність розв'язання певних завдань:

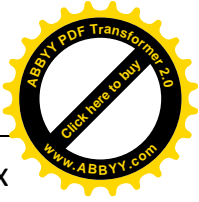
- демонстрація пояснення нового матеріалу;
- набуття практичних навичок;
- підвищення інтересу активізації до технічних дисциплін та ін.

Виклад основного матеріалу. Використання засобів мультимедіа в навчальному процесі є одним із вдосконалення напрямів системи освіти, який інтенсивно впливає на покращення, в першу чергу, якості самої системи освіти.

Сучасна вища освіта вимагає все більшого використання мультимедійних технологій в організації навчального процесу. Засвоєння професійних знань інженерів-програмістів повинно обов'язково проходити з використанням сучасних засобів як сьогоденною складовою частиною засвоєння фахових знань майбутніх спеціалістів.

Виходячи з цього, професійна майстерність майбутніх інженерів-програмістів безумовно залежить саме від уміння організації розв'язання ними різного роду завдань та їх майбутня перспектива на ринку праці, тобто від якості та вміння обробляти, подавати інформацію в новій формі, а саме це і є роботою мультимедіа технологій.

Мультимедійні технології вимагають від освіти, перш за все, залучення педагогів до використання та створення мультимедіа продуктів для своїх дисциплін. Ними можуть бути: електронні підручники, відеоуроки, тренажерні програми, тестуючі програми [5, 281]. У наведених продуктах поєднується текстова, графічна, анімація, аудіо та відеоінформація.



Створення і використання нових мультимедійних педагогічних технологій навчання повинні будуватися на основі психолого-педагогічних і дидактичних принципів. З іншого боку, важко розраховувати на ефективне використання засобів мультимедіа в навчальному процесі, так як можуть виникати труднощі у вільному їх застосуванні. Наразі перешкодою виступає мала кількість комп'ютерних класів з апаратурою для демонстрації, але це не має бути бар'єром до здійснення педагогічної діяльності.

Для того щоб уникнути таких перешкод потрібно, насамперед, потурбуватися вищому керівництву про навчальні заклади, шукати шляхи для забезпечення своїх ВНЗ хоча б елементарною проекційною технікою в достатній кількості, щоб педагоги вільно могли ними користуватися, здійснювати навчальний процес на новому рівні, що давно вимагає нова система освіти, яка так давно бореться із традиційною.

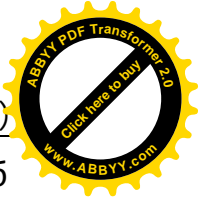
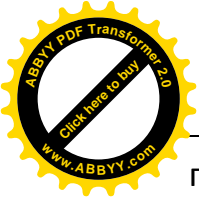
Успіхи сучасної освіти підтверджують численні дослідження з використанням комп'ютерів. Наприклад, під час роботи з навчальною інтерактивною програмою на базі мультимедіа, увага навчаємих, як правило, подвоюється порівняно із традиційними методами навчання, що сприяє вивільненню додаткового часу. Та й для вивчення конкретного матеріалу зекономлений час є дуже важливим (він в середньому становить 30%), а набуті знання зберігаються в пам'яті набагато довше [3].

А що ж таке мультимедіа? Мультимедіа – це сучасна комп'ютерна інформаційна технологія, що дозволяє об'єднати в комп'ютерній системі текст, звук, відеозображення, графічне зображення та анімацію (мультиплікацію). Мультимедіа – це сума технологій, що дозволяють комп'ютеру вводити, обробляти, зберігати, передавати і відображати (виводити) такі типи даних, як текст, графіка, анімація, оцифровані рухомі та нерухомі зображення, відео, звук, мову [4, 52].

Мультимедійні технології забезпечують підготовку електронних документів, що містять візуальні та аудіоефекти різних ситуацій під єдиним управлінням інтерактивного програмного забезпечення [2, 182].

Наведені визначення мультимедіа технологій є найбільш вдалимими і відображають суть поняття мультимедійних технологій як тих, що є багатофункціональними і це, в першу чергу, технологія підготовки та подання інформації на екран у різноманітних формах.

Необхідно зазначити, що мультимедійні технології повністю вкладаються в концепцію розвитку технології комп'ютерного навчання



підготовки інженерів-програмістів та є достатньо ефективними щоб використовувати їх у навчальному процесі.

Беззаперечним є той факт, що до важливих переваг та особливостей мультимедіа технологій можна віднести можливості, які активно використовуються в процесі автором:

- деталізація інформації на великому екрані за допомогою мультимедійної презентації для показу схем механізмів, особливості роботи програмного забезпечення та ін., що покращує запам'ятовування та розуміння нової інформації;

- використання мультимедійних засобів у самостійній роботі, що мають перевагу над традиційними у процесі самостійного вивчення;

- використання відеоуроків дає змогу швидко і самостійно виконувати лабораторні роботи та самотужки, без втручання викладача, виправляти помилки, що дуже важливим в отриманні професійних навичок;

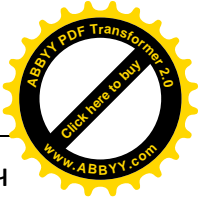
- здійснення поєднання аудіо та відео супроводу, що позитивно впливає на сприйняття.

Фактор використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання є дуже важливим, вони мають бути розроблені на основі навчального змісту, відповідно до робочої програми курсу освітнього процесу і пропонуватися як засоби аудиторної та самостійної роботи.

Розглянемо основні переваги та можливості застосування мультимедіа технологій у підготовці інженерів-програмістів у процесі розробки комп'ютерних засобів навчання:

- підвищення наочності подання інформації;
- підвищення інтерактивності створення програмних засобів;
- озвучування і пожвавлення об'єктів;
- створення віртуального середовища, недоступного реальності;
- створення програмних засобів корекційної педагогіки;
- значне підвищення зацікавленості в навчанні;
- імітація реальних процесів і можливість наочного моделювання;
- розвиток образного мислення та фантазії навчаємого;
- збільшення емоційного-психологічного навантаження;
- створення образу помічника – «педагогічного агента» [4, 54].

У студентів покращується увага, вони краще розуміють та запам'ятовують навчальний матеріал.



Серед недоліків мультимедійних технологій науковець Р. С. Гуревич виокремлює такі:

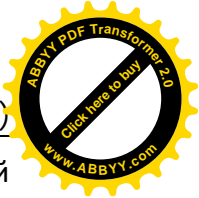
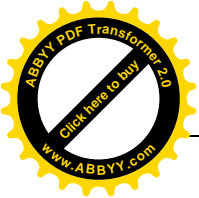
- кожному учню необхідний доступ до мультимедійного комп'ютера;
- потрібне спеціальне обладнання для роботи програм (комплекс мультимедіа);
- розробка може вимагати значних фінансових витрат і витрат часу;
- Internet надає величезну кількість інформації, яку студенти не завжди можуть адекватно сприймати та використовувати;
- системи мультимедіа становлять насичене інформацією середовище і для того, щоб експлуатувати їх у повному обсязі, потрібен добір значної кількості матеріалів;
- доступ із робочого столу до технічного забезпечення може бути проблематичним, зокрема, в корпоративних мережах;
- невисока якість зв'язку;
- неможливе передавання особистого ставлення або поведінки;
- деяким студентам важко сприймати інформацію з екрана (у зв'язку хворобою);
- мала кількість мультимедійних програм українською мовою [1, 135]

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результат дослідження показав, що використання мультимедійних технологій у навчальному процесі підготовки майбутніх спеціалістів є, перш за все, ліквідацією прогалів у наочності викладання нового матеріалу, надання заняттям новизни, яка за змістом викладення має задум подати протягом невеликого проміжку часу значний обсяг матеріалу, викласти в більш цікавій формі, відображаючи точні деталі об'єкта, які раніше були нечітко сформовані уявою студентів та поглибити здобутки знань.

У цьому напрямі і ведуться пошуки, спрямовані на перетворення традиційного навчання на живе зацікавлене вирішення проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуревич Р. С. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях : посіб. / Гуревич Р. С., Шестопалюк О. В., Шевченко Л. С. – Вінниця, 2004. – 135 с.
2. Кирмайер М. Мультимедиа / М. Кирмайер. [пер. с нем.]. – СПб.: ВНУ, 1994. – 185 с.
3. Кирмайер М. Мультимедиа / М. Кирмайер. – СПб., 1999. – С. 32–36.
4. Красильникова В. А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособ. / В. А. Красильникова. – Оренбург – ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.



5. Сидорчук Л. А. Впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищих шкіл / Л. А. Сидорчук, Я. В. Максимович // Проблеми педагогічних технологій : зб. наук. праць. – Луцьк. : ЛІРОЛ, 2010. – Вип. 1. – С. 280–286.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Матвийчук. Мультимедійные технологии в подготовке будущих специалистов инженеров-программистов.

В статье рассмотрена актуальная сущность мультимедийных технологий в подготовке будущих специалистов инженеров-программистов, их преимущества и недостатки использования в учебном процессе.

Ключевые слова: информатизация, мультимедиа, мультимедийные технологии, учебный процесс, информационно-коммуникационных технологий.

SUMMARY

L. Matviichuk. The multimedia technology in the preparation of future professionals of software engineers.

This article discusses topical nature of multimedia technology in preparation of future professionals of software engineers and their advantages and disadvantages of the use of the learning process.

Key words: informatization, multimedia, multimedia technologies, the learning process, information and communication technologies.

УДК: 378.14+372.+374

Л. В. Першина

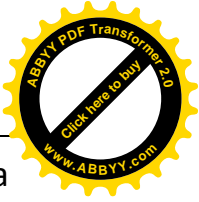
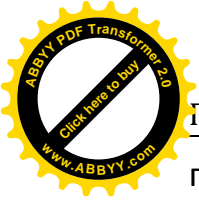
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

УМІННЯ ЗАСТОСОВУВАТИ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто проблему формування професійної майстерності у майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів. Визначено та охарактеризовано критерії та показники професійної майстерності майбутніх викладачів. Виявлено реальний стан сформованості рівнів професійної майстерності у майбутніх викладачів за операційним критерієм.

Ключові слова: професійна майстерність, інноваційні технології, майбутній викладач, критерій, показник, освіта, підготовка.

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти висуває нові вимоги до професії викладача вищих закладів освіти, педагогічних зокрема. Це відбувається завдяки переходу до нової моделі вищої освіти, яка зорієнтована на індивідуалізацію навчального процесу, зміну навчальних програм, посилення міждисциплінарної інтеграції та активізацію інноваційних процесів у сфері освіти, збільшення рольової активності викладача вищої школи. Головним напрямом державної

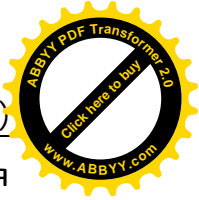
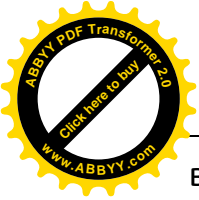


політики є інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору. У зв'язку з цим, визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій займає важливе місце у цьому процесі. Отже, для системи університетської освіти характерні такі сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо [5, 4].

Важливу роль в оновленні навчального процесу відіграють викладачі вищого навчального закладу. Серед багатьох вмінь, якими мають володіти викладачі, дуже важливим є вміння застосовувати інноваційні технології. Тому, на наш погляд, під час формування професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів варто звернути увагу на цю проблему, яка є досить актуальною в наш час.

Аналіз актуальних досліджень. Ця проблема знаходить своє відображення в наукових працях великої кількості авторів. Так, проблемі педагогічних інновацій приділяли свою увагу І. М. Богданова, І. М. Дичківська, О. А. Дубасенюк, М. В. Кларін, М. Й. Ковач, Т. І. Конькова, В. М. Олексенко, О. М. Пехота, О. С. Сисоєва, В. І. Урський та інші. Реалізацію інноваційних технологій у вищій школі розглядали В. І. Андреев, Н. Г. Багаутдинова, Г. В. Блакита, В. І. Бондар, Я. І. Бурлака, С. С. Вівицька, І. С. Дмитрик, М. М. Левіна, Н. Д. Никандров, О. Й. Околелов, І. П. Підласий, В. А. Семиченко, В. В. Серіков, В. О. Сластьонін, В. В. Тушева, А. І. Уман, А. В. Фурман, О. Л. Шелест та ін. Нова філософія освіти та нова парадигма освіти потребують якісно вищої професійної підготовки викладача, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості майбутнього фахівця.

Мета статті – охарактеризувати показники професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів та



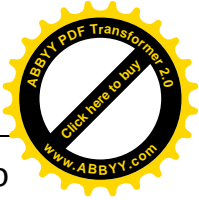
визначити їх рівень сформованості, зокрема такого показника, як вміння застосовувати інноваційні технології.

Виклад основного матеріалу. Під час дослідження такої проблеми як формування професійності майстерності в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів нами було виділено 4 компоненти професійної майстерності, а саме, гностичного, діяльнісного, особистісного та мотиваційного. Згідно з цим була проведена робота з відбору критеріїв та показників. Щодо критеріїв, то їх систему професійної майстерності майбутніх викладачів склали: змістовий, операційний, творчий та рефлексивний критерії.

Необхідно зазначити, що критерій – це поняття ширше ніж показник. Декілька показників можуть характеризувати один критерій. Проте показник і критерій тісно пов'язані між собою: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, і навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно розкриває зазначений критерій. На цьому тлі нами було визначено показники, які характеризують кожен критерій.

Знання – це фундаментальна основа професійної майстерності. У структурі професійної майстерності важливе місце займають психолого-педагогічні знання. Будучи своєрідним компасом у діяльності викладача, психолого-педагогічні знання виступають передумовою його творчості навчально-виховній діяльності [5, 17]. Дуже важливим у педагогічній майстерності є професійні знання передусім «своїх» фахових дисциплін. Вихованці високо цінують педагога, який володіє глибокими знаннями із дисциплін свого фаху, виявляє обізнаність із спорідненими дисциплінами, є науково ерудованим. Без психолого-педагогічної та етико-педагогічної ерудиції марно говорити про формування майстерності педагога. Також неможливою є успішна підготовка майбутнього спеціаліста, який на практиці розбирається в психології сучасної молоді та довершено володіє методикою навчання та виховання, без оволодіння методологічними основами й психолого-педагогічними закономірностями, методикою виховання та навчання, без знань індивідуально-психологічних особливостей особистості студента та системи його інтелектуальної праці.

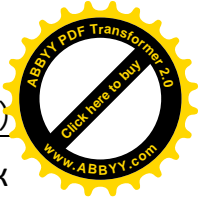
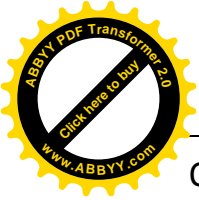
Тому перший критерій до гностичного компоненту – змістовий – характеризується такими показниками, як психолого-педагогічні знання, знання методики викладання та загальнокультурні знання.



Уміння майбутнього викладача, які, являючись складовою частиною основ педагогічної майстерності, настільки важливі, що деякі дослідники (А. В. Барабанщikov, Н. В. Кузьмина, М. Фіцула) рівень сформованості вмінь вважають значущим у майстерності педагога. Прагнучи оволодіти майстерністю, педагог на практиці відпрацьовує навички спілкування, організації, відношення та взаємодії зі студентами. Необхідність запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних і професійних якостей випускників вищих навчальних закладів потребує активного впровадження інноваційних технологій навчання [3, 20]. Уміння застосовувати інноваційні технології стає в діяльності викладача вищої школи ключовим у наш час. Щодо діяльнісного компоненту, ми вважаємо, що до системи показників, що розкривають сутність операційного критерію, варто віднести, на наш погляд, комунікативно-організаторські вміння, змобілізованість та вміння застосовувати інноваційні технології.

Хоча педагогічна майстерність виявляється в діяльності, проте до неї вона не зводиться. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості викладача у професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання і виховання [2,29].

Досліджуючи таку проблему як педагогічна майстерність, науковці вважають одним з головних проявів майстерності сукупність психічних якостей особистості викладача. Він використовує разом зі знаннями, вміннями та навичками, й свої особистісні якості, виявляючи своє мистецтво. Важливу роль відіграє вміння регулювати своїм емоційним станом, тобто володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами, свідомо контролювати свої поступки. Важливим є креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко оцінити ситуацію та розв'язувати проблемні випадки, вирішувати нетипові задачі, здатність до імпровізації. Від викладача вимагається ретельний аналіз подій, розвиток педагогічної інтуїції, здатність відчувати стан студента, приймати оперативні рішення.

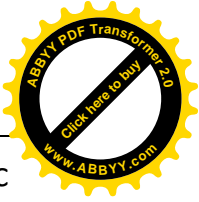
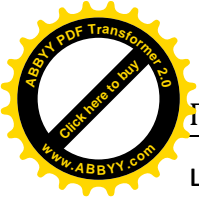


Отже третій критерій – творчий – представлений такими показниками як креативність та інтерактивна направленість, емоційна стабільність.

Важливою передумовою педагогічного мистецтва є висока мотивація педагогічної праці. Викладач завжди має бути спрямований на досягнення позитивних результатів. Такі люди завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Викладачі з такою мотивацією не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в ефективності своїх дій. Упевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією «успіху», є інтегральною якістю, що ґрунтується на здібності розуміти студентів, умінні проникати в їхню психологію, враховувати вікові та індивідуальні особливості, а також усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. Викладача вищої школи має характеризувати стійка потреба в самоосвіті, самопізнанні. Він повинен прагнути саморозвиватися та вдосконалюватися, бути не тільки спеціалістом, що навчає майбутніх фахівців, а й ученим, дослідником. Коли ж ми хочемо усвідомити витoki розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно зазначити, що педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [2, 30]. Тому четвертий критерій – рефлексивний – розкривають такі показники, а саме, оптимістичне прогнозування, впевненість у собі, як викладачеві, та бажання до саморозвитку, вдосконалення.

Метою нашого дослідження є характеристика показників професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема вміння застосовувати інноваційні технології, тому необхідно докладніше зупинитися на характеристиці цього показника.

Інновації (нововведення) як багатовимірне явище в галузі освіти мають свою головну спрямованість – якісне оновлення педагогічної діяльності. Технологічний процес їх запровадження розглядається як інноваційний підхід у побудові навчання. Самоорганізація навчання в сучасній освіті зумовлює необхідність урахування того, що якість підготовки майбутнього фахівця більшою мірою визначається не обсягом засвоєного ним змісту, а системою прийомів і методів його професійної підготовки (В. В. Тушева) [3,297]. Інновація – це кінцевий результат впровадження нововведення з метою докорінної зміни, чи навіть заміни, об'єкта управління і отримання відповідного ефекту. У нашому випадку –

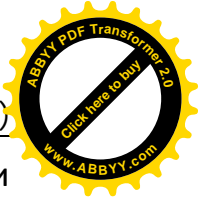
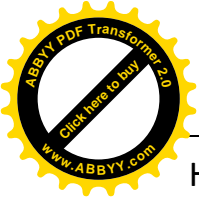


це заміна старих методів викладання, введення в навчальний процес вищих навчальних закладів якісно нових підходів до викладення матеріалу, оцінки знань, навичок та вмінь студентів. Викладачі ВНЗ повинні допомогти кожному студентові відкрити в собі й розвинути потенційні здібності, здобути власну точку зору, власну позицію, а, отже, і віднайти власний життєвий шлях, тобто, в кінцевому результаті має бути отримана «активна співпраця, в ході якої студент отримує, знання і вміння, а викладач – майстерність» [3, 216].

Ця теза ставить питання про необхідність вивчення сукупності інноваційних технологій як системного методу (засобу) під час формування професійної майстерності в майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу. Ми маємо звернути увагу на створення інноваційного потенціалу викладача, який характеризується: творчою здатністю генерувати нові уявлення та ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; вміннями проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність. [5, 6]. У процесі інноваційного підходу до навчального процесу, який спрямований на особистісний розвиток майбутніх фахівців, їхню здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого і критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку, перевага надається активним формам і методам навчання (дискусія, діалог, ділова гра і т. ін.) [5, 8]. При цьому головним принципом інновацій для вищої школи повинні залишатися гуманітарна суть освіти, її спрямованість на високий професійний, етичний і загальнокультурний розвиток майбутнього науковця та педагога [3, 24].

Під час нашого дослідження у ході визначення реального стану рівнів сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів нами було проведено анкетування за операційним критерієм. Були опитані магістранти денного та заочного відділення факультету «Початкове навчання» та інституту мов світу. Загалом в анкетуванні взяло участь 61 магістрант.

Для виявлення рівня комунікативних вмінь було запропоновано тест В. Ф. Ряховського, для організаційних вмінь – експрес-діагностику



Н. П. Фетіскіна. Для визначення рівня сформованості вміння застосовувати інноваційні технології було запропоновано авторську методику. Результати опитування наведено в табл. 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості професійної майстерності майбутніх викладачів
за операційним критерієм**

Критерій	Показники	Рівні сформованості проф. майстерності					
		помірний		оптимальний		достатній	
		%	абс	%	абс	%	абс
Операційний	Комунікативні вміння	2	1	43	26	55	34
	Організаторські вміння	7	4	57	35	36	22
	Вміння застосовувати інноваційні технології	66	40	34	21	–	–

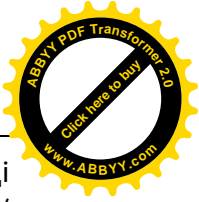
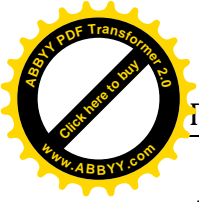
Було з'ясовано, що 2% магістрантів (1 чол) мають помірний рівень сформованості комунікативних вмінь, 43% (26 чол) – оптимальний, 55% (34 чол) – достатній. Щодо організаційних вмінь, то 7% магістрантів (4 чол) мають помірний рівень сформованості комунікативних вмінь, 57% (35 чол) – оптимальний, 36% (22 чол) – достатній. Інноваційні вміння сформовані на помірному рівні у 66% магістрантів (40 чол), на оптимальному рівні у 34% (21 чол), та достатнього рівня, на жаль, не виявлено.

Висновки. Нами було охарактеризовано показники професійної майстерності в майбутніх викладачів вищих закладів та визначено рівні сформованості показників за операційним критерієм. Аналіз одержаних під час діагностики даних дозволив дійти висновку про те, що більшість магістрантів мають низький рівень сформованості вмінь застосовувати інноваційні технології.

Перспективи подальшої роботи полягають у визначенні засобів та методик, спрямованих на підвищення рівня сформованості вміння застосовувати інноваційні технології в майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів як показника професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Педагогічні інновації в школі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття : [монографія] / І. М. Богданова– Одеса : М. П. Черкасов, 2009. – 157 с.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підр. / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
3. Інновації в навчальному процесі вищих навчальних закладів: міжнародний досвід : науковий вісник / К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008. – 396 с.



4. Олексенко В. М. Реалізація інноваційних пед. Технологій у підготовці фахівців у вищих технічних навчальних закладах: теорія і практика : [монографія] / В. М. Олексенко. – Харків : КП Друкарня, 2007. – № 13. – 280 с.
5. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / укл. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – 261 с.
6. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы. – М. : 1980. – 99 с.
7. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : метод. посіб. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

Л. В. Першина. Умение применять информационные технологии как показатель профессионального мастерства будущих преподавателей высших педагогических учебных заведений.

В статье рассмотрена проблема формирования профессионального мастерства у будущих преподавателей высших педагогических учебных заведений. Определены и охарактеризованы критерии и показатели профессионального мастерства будущих преподавателей. Выявлено реальное состояние уровней формирования профессионального мастерства у будущих преподавателей высших педагогических учебных заведений по операционному критерию.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, инновационные технологии, будущий преподаватель, критерий, показатель, образование, подготовка.

SUMMARY

L. Pershyna. The skill of using innovation technologies as the index of professional skill of future teachers of higher pedagogical educational establishments.

The article is dedicated to the problem of professional skill formation of future teachers of higher pedagogical educational establishments. It defines and describes the criteria and indices of the professional skill of future teachers. The real state of the professional skill levels according to operational criterion is presented.

Key words: professional skill, innovation technologies, future teacher, criterion, index, education, training.

УДК 378.147(477)

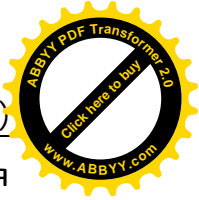
Н. Є. Полтавська

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано теоретичний аспект з проблеми визначення професійно значущих якостей майбутніх учителів початкових класів на прикладі комунікативної компетентності як однієї з зазначених якостей. Розкрито сутність поняття «комунікативна компетентність», висвітлено практичне застосування деяких кооперативних форм навчання як засобів розвитку комунікативних якостей.

Ключові слова: професійно значущі якості, комунікація, комунікативна компетентність, кооперація, кооперативне навчання, діалог.



Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, реформування системи освіти на гуманістичних та демократичних засадах, перехід із предметного на особистісно-орієнтоване навчання створюють умови для саморозвитку, самореалізації особистості в навчальному процесі. Результативність процесу неможлива без ґрунтовного аналізу процесу професійної підготовки майбутніх учителів і пошуку шляхів її подальшого вдосконалення.

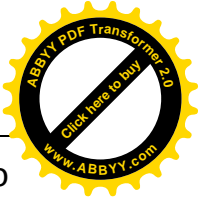
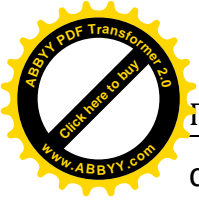
Сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого спеціаліста необхідні глибокі знання, для педагогічної діяльності вчителя, зокрема вчителя початкових класів, особливо важливі професійно значущі якості.

До професійно значущих якостей ми відносимо такі блоки якостей: організаторські, комунікативні, мотиваційно-вольові, особистісні, лідерські.

Враховуючи значимість освіти для розвитку країни, набуває актуальності питання якості освіти, професійної і комунікативної компетентності педагогічних кадрів, які спрямовують, організовують навчально-виховний процес, створюють умови для подальшого розвитку національної системи освіти.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки з'явилося багато досліджень, у яких безпосередньо досліджуються питання комунікативної активності особистості. В численних працях вітчизняних та зарубіжних авторів (А. Батаршев, Г. Васильєв, В. Казміренко, Л. Карамушка, А. Кідрон, Л. Кельман, Н. Коломінський, С. Максименко, Г. Міллер, К. Платонов, К. Роджерс, М. Форверг, Я. Шкурко та ін.); по-різному розуміється роль і місце комунікативних здібностей у становленні і розвитку особистості. Це поняття наповнюється особливим змістом стосовно проблеми зазначених здібностей у педагогічному спілкуванні (О. Бодальов, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, Р. Немов, Л. Орбан-Лембрик, Г. Попова, Л. Савенкова, М. Савчин, В. Семиченко, С. Терещук, М. Тоба, Т. Щербан, Т. Яценко та ін.).

Важливе значення для дослідження означеної проблеми мають праці, в яких розглядаються питання, пов'язані з онтогенетичним розвитком спілкування (Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Т. Пироженко, Л. Рубінштейн та ін.), механізмами регуляції та



саморегуляції особистості (М. Боришевський, О. Киричук, С. Максименко та ін.), особливостями міжособистісної взаємодії у навчальному колективі (Н.Анікеєва, А. Добрович, Ю. Ємельянов, Г. Ложкін, В. Семиченко, Л. Петровська та ін.), національною спрямованістю освіти (А. Дмитренко, В. Москалець, М. Пірен, М. Савчин, М. Стельмахович, Р. Скульський та ін.).

Незважаючи на те, що проблема формування комунікативних здібностей у майбутніх учителів знайшла своє висвітлення у низці наукових праць, окремі аспекти означеної проблематики залишаються ще недостатньо вивченими.

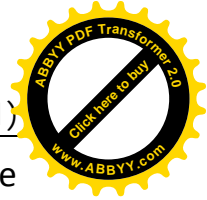
Мета статті – висвітлити питання застосування кооперативного навчання майбутніх учителів початкових класів як однієї з інноваційних технологій їх професійно-педагогічної підготовки, зокрема розвитку комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна культура вчителя виражається в знаннях ним мовного етикету, основ ефективного спілкування, змісту ділового одягу тощо. Педагог має вміти слухати співрозмовника; контролювати себе під час розмови; дотримуватись правил мовного етикету у спілкуванні; вести розмови з колегами, батьками. Основними мотивами та цінностями виступають: можливість знаходити спільну мову з людьми; необхідність володіти собою в будь-яких навчальних ситуаціях; використовувати власні здібності; постійно самовдосконалюватися. Проявність комунікативної культури свідчать такі якості, як: володіння собою, висока культура, комунікативна компетентність.

До комунікативних якостей учителя ми також відносимо окрім комунікативної компетентності, здібність до кооперації та групової роботи, поведінкові орієнтації при вирішенні конфліктної ситуації, соціальну компетентність при реалізації своїх цілей.

Комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що призведе до взаємного розуміння. «Комунікація» – з латин. означає «загальне, поділюване з усіма». Якщо не досягається взаєморозуміння, то комунікація не відбулася. Щоб переконатися в успіху комунікації, необхідно мати зворотний зв'язок про те, як люди вас зрозуміли, як вони сприймають вас, як ставляться до проблеми.

Комунікативна компетентність – здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.



Комунікативна компетентність – ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки.

Компетентність у всіх видах спілкування полягає в досягненні 3 рівнів адекватності партнерів – комунікативною, інтерактивною і перцептивною.

Отже, комунікативна компетентність – це сукупність комунікативних здібностей, комунікативних вмінь та комунікативних знань, які адекватні комунікативним задачам і достатні для їх вирішення [4; 5; 9; 10].

Аналіз практики підготовки вчителів початкових класів в системі педагогічної освіти свідчить про наявність низки недоліків у їх комунікативній підготовці:

- по-перше, при підготовці вчителів недостатня увага приділяється саме комунікативному аспекту підготовки, що викликає недоліки, які проявляються в сфері взаємостосунків та спілкування «викладач – студент»;

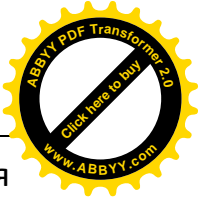
- у вищих навчальних закладах переважає знаннєвий підхід до професійної діяльності, за якого студенти мають справу не з контекстом майбутньої професійної діяльності, а з навчальними предметами. Це означає, що головною метою фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, залишається формування, перш за все, міцних предметних знань.

Реальною є педагогічна дійсність потребує сформованих комунікативних якостей у майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів професійної діяльності.

- Як наслідок, виникнення труднощів у навчальному процесі: невміння обрати оптимальний стиль спілкування, відсутність рівнозначних партнерських стосунків між викладачем та студентом на занятті, несприятливий психологічний мікроклімат в групі. Названі труднощі знижують ефективність та продуктивність навчально-виховного процесу.

Оскільки на етапі вузівського навчання не створюються умови для розвитку комунікативних компетентностей педагогів, ця проблема розв'язується завдяки упровадженню кооперативних технологій навчання, оскільки ці технології мають значний потенціал по формування комунікативних якостей.

За етимологічним словником кооперація (від лат. cooperatio – співробітництво) – форма організації праці, при якій значна кількість людей спільно бере участь в одному чи різних, але пов'язаних між собою процесах праці.



Співробітництво (кооперація) – це спільна діяльність для досягнення загальних цілей. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх інших членів групи.

Вихідним є поняття «*кооперативне навчання*», яке уявляє собою таку форму організації навчального співробітництва, що сприяє виникненню особливих умов та реалізації специфічних способів взаємодії учасників навчального процесу, спрямованих на колективний пошук і розв'язання пізнавальних задач, які ставить педагог або формулюються колегіально групою студентів.

Кооперативним навчанням називається такий варіант його організації, при якому учні (студенти) працюють у невеликих групах, щоб забезпечити найбільш ефективний навчальний процес для себе і своїх товаришів.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою [6, 22].

Кооперативне навчання базується на специфічних принципах:

1) позитивної взаємозалежності, що потребує від студентів усвідомлення відповідальності за власне навчання та навчання інших членів групи;

2) взаємодії, тобто створення для студентів реальних умов для допомоги один одному;

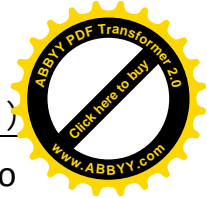
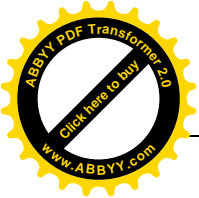
3) індивідуальної незалежності, що передбачає необхідність демонстрації кожним студентом результатів власної роботи;

4) соціальної взаємодії, що вимагає від кожного члена навчальної групи позитивно розв'язувати проблеми та конфлікти, які можуть виникати у процесі спільної діяльності;

5) перспективності – члени групи оцінюють не тільки власну роботу, але й висувають шляхи її подальшого вдосконалення. [2, с. 135].

Комунікативні якості посідають значне місце в кооперативному навчанні, оскільки їх належність у педагога та студентів є умовою реалізації технологій кооперативного навчання. Яке ж місце займає комунікація у кооперативному навчанні? Розглянемо далі докладніше педагогічні умови, завдяки яким уможливорюється процес кооперативного навчання:

- організаційно – педагогічні;
- дидактико – методичні;
- соціально-психологічні.



До **організаційно-педагогічних умов** відносимо організацію комунікації в навчальному процесі. В основі комунікативного процесу в системі традиційного навчання лежить монолог педагога. Педагог іде з готовими знаннями до студентів. Взаємодія між учасниками освітнього процесу будується з ініціативи педагога відповідно до заздалегідь підготовленого плану заняття. Цей процес можна представити у вигляді моделі односторонньої комунікації (рис. 1).

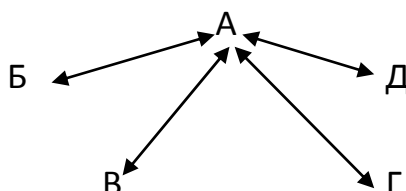


Рис. 1. Модель односторонньої комунікації: А – викладач; Б, В, Г, Д – студенти

Такий спосіб комунікації дозволяє викладачеві за короткий проміжок часу передати студентам великий обсяг матеріалу, маючи зворотний зв'язок у вигляді коротких відповідей студентів. В. Біблер інтерпретує цю модель комунікації в такий спосіб: «при монолозі – тільки одна свідомість, один суб'єкт (педагог)...» [1, 34].

Кооперативне навчання допускає іншу форму комунікації на занятті, яку можна зафіксувати у вигляді моделі багатосторонньої комунікації (рис. 2). З цього малюнку можна побачити, що позиція викладача (А) змінюється: він не домінує над студентами, а стає учасником навчальної діяльності. Комунікаційні зв'язки виникають не тільки між викладачем та студентами, але й між усіма студентами.

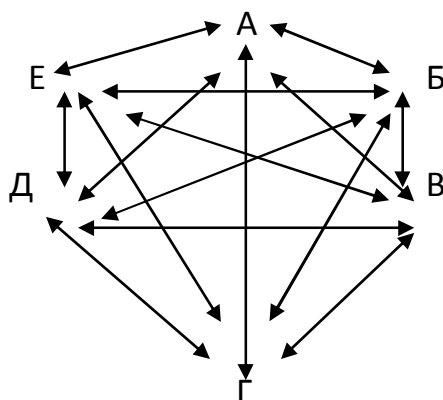
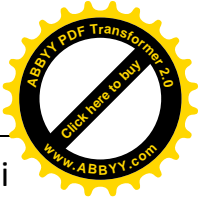
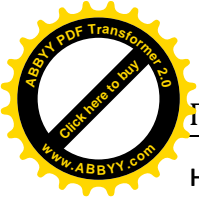


Рис. 2. Модель багатосторонньої комунікації: А – викладач; Б, В, Г, Д – студенти

Педагогічні умови, що забезпечують організацію багатосторонньої комунікації:

1. Знання, що повідомляються педагогом, не повинні бути беззаперечними. Для успішного протікання навчального процесу



необхідно створювати ситуації «відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріччями інших». Важливо, аби ці протиріччя виникали в діалозі між викладачем та між самими студентами з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій.

2. Те, що педагоги традиційно вважали помилками в розумовому процесі студентів, має сприйматися як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання. Це сприяє появі у студента бажання вчитися й разом з викладачем розв'язувати проблеми, що виникли.

3. Виклад педагогом готової інформації не виключається з навчального процесу, але місце й роль її змінюються. Монолог учителя застосовується, якщо:

- необхідно налаштувати студентів на вивчення нового матеріалу;
- студенти не можуть вирішити проблему самостійно через нестачу інформації. У такому випадку педагог викладає лише основні положення певної теми, організує їх активне обговорення.

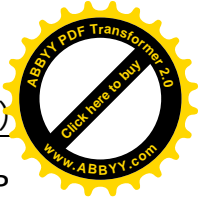
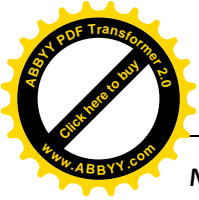
У процесі багатосторонньої комунікації студенти отримують можливість поділитися своїми думками, враженнями й відчуттями в межах певної теми, розповісти про власні висновки й вислухати думки не тільки педагога, а й одногрупників.

Викладач виступає організатором процесу навчання, консультантом, фасілітатором, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання стають зв'язки між студентами, їхня взаємодія та співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, студенти беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання.

Важливим поняття кооперативного навчання є *діалог*.

Навчальний діалог в умовах кооперативного навчання – це складна, інтегрована, інтеркультурна та поліособистісна організація освітнього процесу, своєрідна дидактична система з м'яким стилем управління, вільна від таких хибних стереотипів як «єдина правильна відповідь», «істина у останній інстанції», «викладач все знає, тому завжди правий» та ін.

О. Джуринський зазначав: «ефективним є групове навчання, яке передбачає відмову від діалогу «вчитель – учень» і перехід до потрійних взаємовідносин «вчитель – група – учень». Клас поділяється на рухомі по складу невеликі групи, кожна з яких по-своєму оволодіває навчальним



матеріалом. Прихильники групової роботи переконані, що цим виникають більш міцні контакти учня та вчителя, посилюється персональний та одночасно колективний дух навчання, серед учнів виникає здорове суперництво. Але мотивація є не конкурентною, а кооперативною: співпраця виходить на перший план».

На заняттях у кооперативному навчанні має панувати атмосфера пошуку та відкритості. Викладач і студенти ставлять одне одному запитання, аналізуючи проблеми й ухвалюючи рішення. Студенти мають певні ролі під час виконання завдань, застосовують на практиці знання, уміння, навички: роблять припущення, збирають інформацію, впорядковують її, ставлять під сумнів висновки та достовірність джерел, оцінюють інформацію.

Навчальний простір має бути побудовано таким чином, щоб зробити легкою і природною співпрацю та комунікацію студентів. Цей простір можуть конструювати як педагоги, так і студенти, використовуючи різні засоби, що забезпечують освітню діяльність або є її результатами: плакати з програмою предмета, результатами групової роботи; навчальні матеріали, зроблені педагогом; різноманітні проекти, буклети, виготовлені студентами.

Найбільш поширеними формами організації навчання виступають такі: формальні кооперовані групи, групи студентського бригадного поділу досягнень, джигсо, неформальні кооперовані групи. Технології, що сприяють практичній реалізації кооперованого навчання студентів такі: «мозаїка», «класичні пари» та «класичні трійці», «акваріум», «вертушка» та ін.

Вищезазначені методи характеризуються цілою низкою особливостей, зокрема:

- базуються на спілкуванні як життєвій необхідності людини;
- створюють умови для діалогу або полілогу для всіх учасників процесу навчання, вимагають поетапної соціально-психологічної підготовки навчальної групи до продуктивного структурного спілкування: участь у діалозі потребує вміння не лише слухати, але й чути, не тільки говорити, але й бути зрозумілим;
- виробляють уміння працювати в групі для знаходження спільного, узгодженого рішення шляхом багаторазового висування пропозицій і отримання відгуків на них;
- поступово формують комунікативні поняття через сенсорне сприйняття, діалог-дискусію, рольову гру, життєву практику [4; 5; 7; 8].



Висновки. Аналіз існуючої на даний момент практики професійної підготовки вчителів початкових класів свідчить про наявність низки недоліків у їх комунікативній компетентності. Існує суперечність між вимогами, з одного боку, до професіоналізму педагогів, з іншого – до рівня їх комунікативної підготовленості.

Отже, провідним напрямком в системі підготовки педагогічних кадрів постає формування та розвиток в них необхідних комунікативних якостей. Все це уможлиблюється завдяки введенню технологій кооперативного навчання в освітній процес.

ЛІТЕРАТУРА

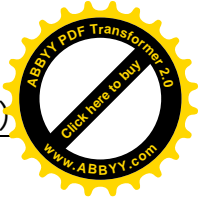
1. Библер В. Культура : диалог культур (опыт определения) / В. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 34.
2. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М., 1999. – С. 134–141.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К., 2003. – С. 56–78.
4. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении : спец. практикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков. – М. : МГУ, 1990. – 104 с.
5. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький. – К. – Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.
6. Інтерактивні технології навчання : теорія, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
7. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту / Л. М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
8. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомендації. / Л. М. Карамушка. – Рівне, 2003. – 20 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К., 2003. – 568 с.
10. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Е. Полтавская. Развитие профессионально значимых качеств будущих учителей начальной ступени образования средствами кооперативного обучения.

В публикации проанализирован теоретический аспект проблемы определения профессионально значимых качеств будущих учителей начальных классов на примере коммуникативной компетентности как одной из указанных качеств; раскрыта суть понятия «коммуникативная компетентность», отображена необходимость практического применения кооперативных технологий как средств развития коммуникативных качеств учителя.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, коммуникация, коммуникативная компетентность, кооперация, кооперативное обучение, диалог.



SUMMARY

N. Poltavskaya. Development professionally significant qualities teacher of junior classes in the process of application of cooperative forms in teaching.

On the article are analyses the theoretical aspects of problem of important communicative qualities of teacher of junior classes, here the notion «communicative competence», practical application cooperative technologys is represented as facilities of development of communicative qualities teacher.

Key words: professionally significant qualities, communication, communicativeness, communicative qualities, cooperation, dialog.

УДК 378.937

В. М. Романець

Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

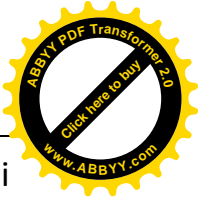
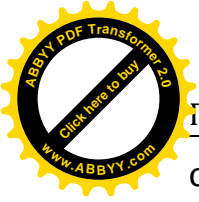
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК МЕТА І СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩИЙ РЕЗУЛЬТАТ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті подано результати теоретико-експериментальної роботи з формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури в умовах євроінтеграції та глобалізації наукового-освітнього простору вищої школи. Особливу увагу приділено висвітленню концептуальних засад дослідження.

***Ключові слова:** викладач зарубіжної літератури, професійна підготовка майбутніх викладачів зарубіжної літератури, формування професійного світогляду.*

Постановка проблеми. З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, окреслених у Законі України «Про освіту», Концепції національного виховання та Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним з найактуальніших постає завдання щодосвітоглядної підготовки майбутніх викладачів. Це зумовлено тим, що в умовах нової соціально-економічної та культурної політики нашої держави, спрямованої на інтеграцію у європейський та світовий науково-освітній простір, оновлена система організації професійної підготовки майбутніх викладачів покликана не тільки врахувати їх природні здібності, але й створити сприятливі умови для творчого розвитку та формування повноцінної особистості громадянина України, відтворити його національний характер, спосіб мислення та гуманістичний світогляд (І. Бех, І. Зязюн, В. Кузь, О. Сухомлинська).

Натомість послаблення соціального контролю значно знижує не тільки громадську активність підростаючого покоління майбутніх викладачу, а й гальмує заходи щодо педагогічного керівництва процесом формування їх

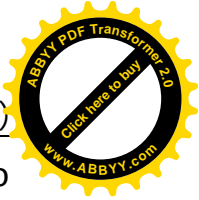


особистості як свідомого громадянина й фахівця. Як наслідок, сьогодні надзвичайно важливого значення набуває не тільки розробка інноваційної педагогічної системи цілеспрямованого, розрахованого на тривалий час виховання в майбутніх викладачів соціальних потреб, особливо пов'язаних із сприйняттям та відтворенням культурних цінностей, а і їх відповідної професійної підготовки до ефективної організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів, з урахуванням нових тенденцій розвитку соціокультурної сфери українського суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічне підґрунтя вивчення феномену світогляду як способу духовно-практичного, а не тільки теоретичного освоєння дійсності та формування суспільної й індивідуальної самосвідомості, а також його дефінітивної характеристики окреслені в наукових працях Р. Арцишевського, В. Афанасьєва, Є. Бистрицького, М. Гончаренка, В. Горського, Н. Патова, О. Спіркіна, В. Черноволенка, В. Шинкарука. Виокремленням елементів світогляду, його типів, рівнів, змістових характеристик у різні часи займалися такі дослідники, як Р. Арцишевський, В. Горинь, О. Єрмолов, М. Ковальзон, П. Копнін та ін. Багатоаспектність проблеми формування художнього світогляду особистості відображена в наукових працях з методології мистецтвознавства (Ю. Афанасьєв, Л. Закс, А. Зись, М. Каган, Л. Столович), психології художнього сприйняття (Л. Виготський, Є. Крупнік, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, С. Раппопорт, П. Якобсон), поліхудожнього виховання особистості (Л. Масол, Н. Миропольська, Л. Предтеченська, Г. Шевченко).

Психолого-педагогічні основи становлення та функціонування світогляду особистості висвітлені у працях М. Ашманіса, Л. Божович, Г. Залеського, І. Лернера, Н. Менчинської, Е. Моносзона, Т. Мухіної, К. Платонова, Р. Рогової, К. Шуртакова. На важливій ролі художньої літератури та мистецтва в розвитку світоглядної свідомості фахівця наголошено в дослідженнях Є. Володіна, В. Іванова, В. Мазепи, В. Малахова, В. Смікал, Д. Ханіна, Т. Шуртакової.

Однак, проблема формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури під час опанування ним фахових дисциплін, їх міжпредметного зв'язку з гуманітарними й педагогічними дисциплінами не ставала предметом самостійного дослідження й потребує подальшої розробки.

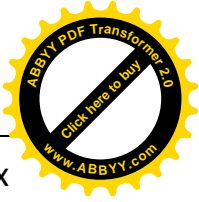
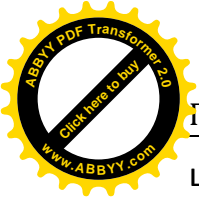


Мета статті – висвітлити особливості формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури в умовах євроінтеграції і глобалізації суспільства, специфіку означеного феномену.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи сутність світогляду як суспільного явища, ми ґрунтувалися насамперед на позиціях соціологічного, культурологічного й аксіологічного підходів до його вивчення, що виходять із соціально-історичної зумовленості індивідуальної свідомості і світогляду, тобто розглядали його специфіку насамперед крізь призму соціальної і професійної структури суспільства. У зв'язку з цим ми поділяємо точку зору тих авторів (А. Баталов, А. Демичев, О. Цокур та ін.), які довели, що саме професійна свідомість значною мірою визначає формування особистісного світогляду фахівця, оскільки специфічне суспільно-культурне середовище відповідної професії породжує адекватну їй професійну свідомість, мислення і світогляд конкретного індивіда. Залежно від належності індивіда до певного рівня соціально-професійної структури суспільства, у нього формуються відповідні професійно орієнтовані світоглядні уявлення різної якості – «від марновірства, забобонів й архаїчних звичаїв, що мають силу несвідомого інстинкту, до витончених інтелектуальних, елітарних форм творчого втілення світоглядних шукань» [1, 20].

Вихідна опозиція «людина – світ професії» відбиває специфіку професійного світогляду, що конкретизується в деяких приватних опозиціях, таких, як «людина – предмет професійної праці», «людина – професійне співтовариство», «людина – історія професії». Ця опозиція фіксує, з одного боку, протиставлення суб'єкта професійної діяльності й оточуючого професійного середовища, а з другого – складну систему їх відносин. А оскільки предметом професійного світогляду є взаємодія соціального суб'єкта з об'єктом професійної праці, то «опосередкованою ланкою у світоглядному відображенні виступає завжди суб'єкт-об'єктна чи об'єкт-суб'єктна співвіднесеність» [1, 45].

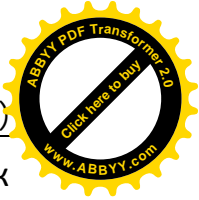
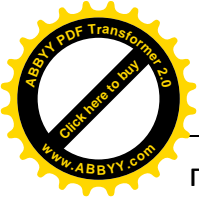
З цього приводу німецький учений К. Хаазе справедливо відзначає, що розвиток професійного світогляду особистості «є не тільки результатом власного досвіду і теоретичного розуміння. Він пов'язаний з опанованими соціальними й іншими – професійними відносинами». У суспільстві створюється і функціонує, так би мовити, загальне світоглядне силове поле,



що пронизує собою свідомість усіх членів суспільства, визначаючи їх загальні саморефлексії, світоглядні настанови й орієнтири. Загальне світоглядне силове поле створює пануючий світогляд, породжуваний сталим типом соціальності [3, 13].

Для нас були важливими також основні положення культурологічного підходу, що стосуються розуміння професійного світогляду як закономірного результату всього попереднього процесу розвитку сфери професійної культури. Це зумовлено тим, що велика частина професійного світогляду формується в межах конкретної культури, домінуючих стереотипів мислення, мови тощо. У цьому контексті очевидна правомірність виділення константної і динамічної частин професійного світогляду: перша – «виникає під впливом уже сформованого способу виробництва, духовної культури, що підростаюче покоління застає вже готовими, інша частина – динамічна, що складається за час життя цього покоління, залежить цілком від його досвіду» [3, 33].

Під час аналізу сутності феномену професійного світогляду ми також враховували настанови аксіологічного підходу, що надає великого значення вивченню його ціннісної складової унаслідок того, що у процесі формування професійного світогляду найважливішим етапом є оцінка індивідом подій, що відбуваються, та явищ. Спираючись на позицію В. Дільтея про те, що основа світогляду – деяка картина світу, що є результатом закономірної послідовної роботи нашого пізнання [3, 133], ми дотримувалися його погляду про те, що сума знань сама по собі не утворює професійного світогляду, оскільки для того, щоб знання стали елементом останнього, вони мають бути опосередковані особистісним ставленням, мають бути оцінені. На основі цієї якості знань формується ядро професійного світогляду – відповідні переконання особистості професіонала, що є вищим проявом його професійної спрямованості і становлять глибоку й обґрунтовану віру у професійні ідеали і принципи. У свою чергу, професійні переконання, як «активна форма висловлення, тобто визначена інтелектуальна (а також залежно від змісту висловлення, політична, моральна, естетична тощо) позиція», регулюють професійну діяльність людини як фахівця. Крім того, найважливішою характеристикою професійного світогляду є його орієнтованість на дію, спрямованість на практичне переломлення: «...Світогляд є не просте знання, не просте



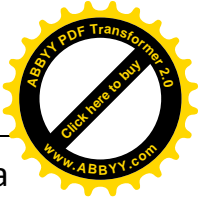
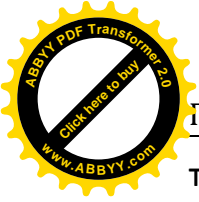
переконання, а особливе ідеальне явище, що регулює відносини між знаннями і практичною перебудовою світу. Тому світогляд – це не просте світорозуміння, але й знаряддя світоперетворення. Це практичне знання, практична теорія» [3, 135].

Отже, процес опанування професійних знань індивідом, їх включенням у структуру професійного світогляду пов'язані з усвідомленням, інтересом та емоційно-вольовим ставленням до знання. Професійний світогляд – це не просте пізнання фахівцем сфери професійної дійсності, що оточує, а насамперед її оцінка, вироблення особистісного до неї ставлення, що, будучи не «функціональним», а саме «особистісним» утворенням, «психологічно виступає у формі почуття, чи прагнення, чи ідеологічно оформленого оцінного судження. Те саме ставлення знаходить, таким чином, відбиття у сфері і почуттів, і волі, і мислення». Як наслідок, ціннісна складова професійного світогляду, компонентами якої є думки, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали, безпосередньо визначає вчинки і дії особистості професіонала.

У науковій літературі останніх років подається умовивід, що різні професії формують специфічні професійні типи світогляду: політичний, економічний, інженерний, математичний, біологічний, художній, педагогічний, філософський та ін. На основі того, що мислення і свідомість тісно пов'язані з професійною діяльністю фахівця і детерміновані нею, дедалі частіше висувається гіпотеза про існування особливого – професійного типу світогляду.

Однак важко уявити людину, світогляд якої вичерпувався б тільки професійною сферою. Подібна неповноцінна освіта цілком суперечила б інтегративній специфіці самого поняття світогляду. Професійна складова, безумовно, впливає на становлення індивідуального світогляду, але існує не інакше, як його частина, така сама, як ідеологічна, моральна, естетична, релігійна тощо. Не можна також заперечувати, що перераховані вище інформаційні блоки світогляду перебувають у найскладнішій взаємодії, взаємовпливові. Баланс між ними та їх змістовним наповненням створює неповторний світогляд конкретної людини.

Так, А. Баталов пов'язує професію насамперед із предметно-цільовим і технологічним відокремленням: професія – це диференціація і спеціалізація знання і діяльності суб'єктів, що використовують певні

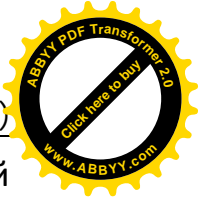
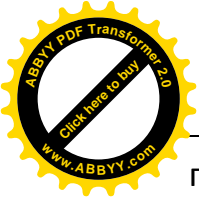


технічні пристрої. Професія виступає і як предмет потреби, і як сфера прикладання здібностей, і як спосіб самореалізації і самоствердження людини. Професіоналізація занять супроводжується соціальним відокремленням людей, що належать до цієї професійної групи. Професія є складним утворенням, це «рід занять, форма забезпечення існування, соціотехнічний процес зі своєрідним механізмом, соціальний інститут, спосіб ставлення людини до природи, до інших людей, до самої себе, предмет її потреби і самоствердження» [1, 52].

Складність тлумачення поняття «професійний педагогічний світогляд» впливає з двоїстої природи освіти: реальна педагогічна дійсність, освітня практика, з одного боку, та ідеї, погляди, теорії, концепції – з другого. Іншими словами, освіта – це одна зі сфер життя суспільства, що існує одночасно з економікою тощо, це і світ ідей, уявлень, теорій, деяка духовна реальність, невіддільна від реальності першого роду, але в деяких аспектах така, що має свою специфіку стосовно неї.

Виходячи з практики освітньої діяльності, науковці (Т. Железнова, А. Касьян, О. Цокур) вважають, що «вихователь-педагог покликаний заражати своїх вихованців тими цінностями, що він сам шанує і які присутні в кожному кроці його життя. Вище мистецтво вихователя саме й полягає в тому, щоб зробити для вихованців притягальними вищі ціннісні сенси так, щоб кожен зміг самостійно відкрити їх як власні, безкомпромісно дорожити ними і привчати себе залишатися вірним їм при будь-яких негодах, труднощах і випробуваннях» [4, 11]. Особливість професійного педагогічного світогляду полягає в тому, що викладач – не тільки носій світоглядної культури, але і її провідник у шкільне середовище через свою професійну діяльність; звідси висока «світоглядна відповідальність» педагогічного університету у процесі підготовки вчительських кадрів. Для професійного педагогічного світогляду характерна дієвість у динаміці, бо вчитель за характером своєї діяльності, працюючи в конкретний історичний період, повинен бути націлений на перспективу, на майбутнє своїх учнів.

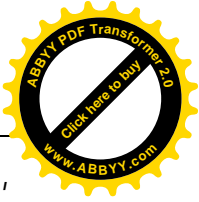
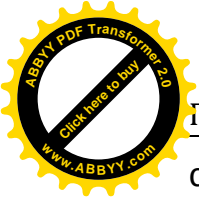
Педагогічний світогляд – це розуміння сутності світу педагогічних явищ, ставлення особистості до нього і свого місця в ньому. Це система переконань, цінностей, поглядів на педагогічний процес, його розуміння, самостійна, особистісна позиція, що допомагає організації й осмисленню своєї



професійної діяльності на основі сучасних наукових досліджень і надає їй продуктивного, ефективного характеру. При цьому передбачається чітке розмежування понять «педагогічний світогляд», що належить до ненаукового повсякденного світогляду, властивого широкому колу осіб: батькам, лікарям, діячам культури і мистецтва, і «професійний педагогічний світогляд» як науковий світогляд, що спирається на фундаментальні знання філософських, психолого-педагогічних, а також економічних і правових дисциплін, що захищають питання школи, родини, дитинства і материнства. Професійний педагогічний світогляд тлумачиться як система поглядів, переконань, цінностей та ідеалів учителя, що динамічно розвивається, заснованих на філософських, психолого-педагогічних, економічних, правових наукових знаннях, що визначають спрямованість його професійної діяльності і відображається в особистісній позиції.

Вивчення наукової літератури засвідчило, що педагогічний світогляд – надзвичайно складне і багатоаспектне явище, що здавна піддавалося і піддається осмисленню в різних наукових галузях знання у статусі одного з фундаментальних понять. При цьому його вивченню присвячена безліч досліджень, здійснюваних з позицій різних підходів: соціально-філософського, історичного, аксіологічного, культурологічного, психологічного, педагогічного. Дотримуючись методологічної позиції, що жоден конкретнонауковий підхід не дає адекватного уявлення про світогляд як про цілісне явище, ми сконцентрували теоретичний пошук на розкритті діалектики понять «світогляд» – «професійний світогляд» – «професійний світогляд викладача зарубіжної літератури».

Доведено, що поняття «професійний світогляд викладача зарубіжної літератури» є похідним від родового поняття «професійний світогляд». Типологічно світогляд викладача як фахівця високоінтелектуальної сфери професійної діяльності, безумовно, належить до теоретичного рівня. Його особливість полягає в тому, що він поєднує в собі риси наукового (оскільки він професійний) і художнього (оскільки він літературний) світогляду. У ньому виявляються одночасно і почуття, і розум; він вимагає природного натхнення, широти кругозору і спеціального пізнання, що здобуваються тільки шляхом тривалого вивчення рідної й іноземної мов, різних сфер реальної дійсності і глибоких міркувань. По'єднання знання і творчого натхнення утворює мистецтво педагогічної діяльності викладача зарубіжної літератури. Професійні знання, що становлять основу його

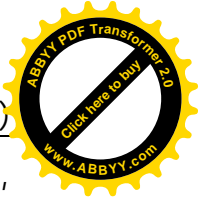
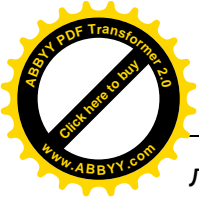


світогляду, мають усі ознаки наукової теорії (мовознавства, літературознавства тощо), а мистецтво викладання по-особливому забарвлює цю наукову теорію.

Професійний світогляд викладача зарубіжної літератури – це система узагальнених поглядів на світ його професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають його ставлення до сфери міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації і до самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності, а також зумовлена цими поглядами сукупність професійних переконань, ідеалів, принципів пізнання і дій, заснованих на художньо-естетичному смаку й педагогічній майстерності, соціальній зрілості й відповідальності як кваліфікованого фахівця.

Професійний світогляд викладача зарубіжної літератури – це вищий синтез його професійних знань, емоційно-ціннісних оцінок і практичного досвіду щодо реалізації літературознавчої й педагогічної компетентностей. На цій основі, виходячи зі специфіки професійної праці викладача зарубіжної літератури й вимог до його особистості як особливого типу фахівця-професіонала, ми обґрунтували структуру його професійного світогляду у складі інтелектуального, емоційно-ціннісного і діючо-практичного компонентів, що тісно взаємодіють між собою, утворюючи цілісну систему. Крім того, у процесі формувального експерименту, проведеного на базі студентів факультету романо-германської філології ОНУ ім. І. І. Мечникова, протягом 2008–2012 рр. було доведено, що формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури відбуватиметься ефективніше за таких дидактичних умов, як: використання комплексу методів структуризації, систематизації та інтеграції культурологічних, поліхудожніх та історико-педагогічних знань студентів з метою становлення у них цілісної художньої та педагогічної картин світу; застосування психотехнічних та соціоігрових методів навчання фахових дисциплін з метою актуалізації художньо-сислової рефлексії студентів та концептуалізації їх емоційно-ціннісного ставлення до творів зарубіжної літератури як складової педагогічної культури; моделювання ситуацій діалогізації професійно-педагогічного спілкування, що враховують плюралістичний характер європейського та світового освітнього простору.

Висновки. Отже, у процесі власних спостережень за прикінцевими результатами професійної підготовки майбутнього викладача зарубіжної



літератури ми дійшли висновку про те, що його професійний світогляд, будучи складноструктурованим новотвором його особистості як фахівця, поряд з компонентною структурою має свій особливий функціональний механізм, що дозволяє не тільки диференціювати його сутність, але й забезпечувати автономність за допомогою реалізації сукупності відповідних функцій: просвітницької, розвиваючої, виховної, прогностичної, організаційної, культурологічної.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо в розробці оновленого змісту світоглядної підготовки майбутніх викладачів зарубіжної літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баталов А. А. Профессиональное мышление: Методологический аспект / А. А. Баталов. – М. : Наука, 1988. – 127 с.
2. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : [монография] : в 2 ч. / Л. Н. Макарова. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. – Ч. 2. – 142 с.
3. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования / [отв. ред. В. П. Иванов]. – К. : Наук. думка, 1986. – 292 с.
4. Цокур О. С. Категорія педагогічної свідомості у професійній підготовці майбутнього вчителя : дис. ... докторара пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.04 / Цокур О. С. – Одеса, 1998. – 397 с.

РЕЗЮМЕ

В. М. Романец. Формирование профессионального мировоззрения будущего преподавателя зарубежной литературы как цель и социально значимый результат его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

В статье освещены результаты теоретико-экспериментальной работы по формированию профессионального мировоззрения будущего преподавателя зарубежной литературы в условиях евроинтеграции и глобализации научно-образовательного пространства высшей школы. Особое внимание уделено освещению концептуальных основ исследования.

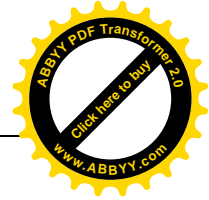
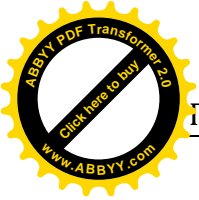
Ключевые слова: преподавателя зарубежной литературы, профессиональная подготовка будущих преподавателей зарубежной литературы, формирование профессионального мировоззрения.

SUMMARY

V. Romanets. The formation of professional ideology of the future lecturer of foreign literature as aim and social significant result of his specialized preparation in high education establishment.

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of formation of professional worldview of the future teacher of foreign literature in condition of multicultural society. Particular attention is given to coverage conceptual principles of organization of this process by grounding the leading principles of the course «Foreign literature».

Key words: teacher of foreign literature, professional training the future teachers of foreign literature, formation of professional worldview.



Н. В. Сідельник

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

У статті розкрито сутність поняття «педагогічна умова» у філософській та педагогічній літературі. Виокремлено та охарактеризовано педагогічні умови підготовки вчителів історії, за яких формується етнокультурна компетентність.

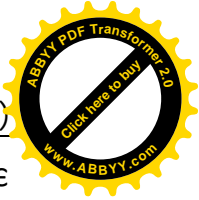
Ключові слова: педагогічні умови, дидактичні умови, принципи навчання, гуманізація, контроль, етнокультурна компетентність, національна освіта

Постановка проблеми. Формування етнокультурної компетентності студентів істотно залежить від умов – зовнішніх і внутрішніх обставин, в яких відбувається навчально-виховний процес. Педагогічні умови виступають необхідними компонентами моделі розвитку етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії.

Аналіз актуальних досліджень. Розглянемо саме поняття «умови». У філософському розумінні «умова» – те, від чого залежить щось інше (обумовлене), істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю слідує існування певного явища [14, 497–498]. Сукупність конкретних умов даного явища утворює середовище його протікання, від якого залежить дія законів природи і суспільства. Умова, як одна з категорій детермінізму, утворює таким чином момент загального діалектичного взаємозв'язку. Під умовами освітньої діяльності розуміють сукупність обставин, в яких вона здійснюється, і соціальних обставин життєдіяльності її суб'єкта. Ті й інші розглядаються як чинники, що сприяють або перешкоджають її успішності.

В. Андреев розглядає поняття «дидактична умова» і визначає його як обставину процесу навчання, що є результатом «цілеспрямованого відбору конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичної мети» [1, 124].

На думку В. Беспалька, Н. Кузьміної [2, 128–135], одні й ті самі явища в процесі навчання можуть виступати причиною і наслідком, умовою і результатом, що пояснюється складністю процесу освіти, наявністю в ньому діалектичних суперечностей і взаємопереходів. Це дозволяє дослідникам проблем дидактики та методики зміщувати акценти або у бік процесу, або у бік результату навчання.



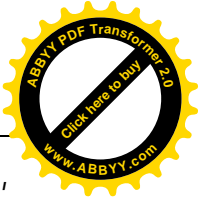
Ще більш детально характеризує це поняття А. Наїн, який розглядає їх як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених педагогічних завдань у процесі навчання конкретної навчальної дисципліни [9, 28–29].

Мета статті – визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування етнокультурної компетентності вчителя історії.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, однією з найважливіших умов є врахування в навчальному процесі, крім загальнодидактичних, ще й спеціальних принципів. Принципи, як основні ідеї, правила діяльності, відображають базові вимоги до навчально-виховного процесу, що здатні регулювати взаємодію всіх його суб'єктів, зберігають своє значення на різних етапах професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя історії [9, 93].

Ефективність принципів навчання залежить від знання їх суті, класифікацій, уміння розробляти раціональні способи їх реалізації. Крім традиційних наукових принципів навчання і виховання (послідовності, систематичності, доступності, свідомості й активності, інтеграції та диференціації тощо), важливого значення набувають принципові положення, на основі яких можуть відбуватися якісні зміни у змісті та способах організації педагогічного процесу у ВНЗ. Спираючись на методологічні підходи до дослідження, можна виокремити сукупність спеціальних принципів формування етнокультурної компетентності вчителя історії у процесі його професійної підготовки. Спробуємо охарактеризувати їх.

Пріоритетним принцип формування системи етнокультурної компетентності є *принцип громадянськості та національної спрямованості навчання*. Спираючись на нього, можна цілеспрямовано вирішувати завдання формування у студентів наукового світогляду, моральних переконань і соціальної активності, виховання національно самосвідомого громадянина України, здатного самостійно оцінювати соціальні явища, бачити зв'язок поточних завдань із конкретними ідеями, вести аргументовану полеміку. Реалізація цього принципу можлива лише за умови спрямованості кожної лекції та лабораторного чи практичного заняття у вищій школі на формування національно самосвідомого громадянина України [3, 4].



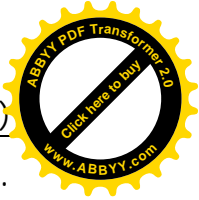
Принцип культуровідповідності відображає соціокультурний, культурний і культурологічний підходи у формуванні етнокультурної компетентності вчителя історії. Основою реалізації принципу є теорія С. Й. Гессена. Згідно з нею, чим більше є радіус культури і культурних цінностей, що оточують особистість, тим вищий рівень її моральності і свободи [4, 83].

Отже, теоретична підготовка вчителя історії у формуванні справжніх національних та загальнолюдських цінностей повинна відбуватися в контексті створення соціокультурного середовища навчання, яке матиме духовне наповнення і буде перейняте гуманізмом і повагою до кожного учасника навчально-виховного процесу. Така атмосфера здатна не лише формувати національні, а й загальнолюдські цінності майбутніх учителів історії.

Принцип нероздільності навчання і виховання полягає в органічному поєднанні процесу засвоєння знань із духовним збагаченням особистості, підпорядкувані змісту навчання і виховання єдиній меті – формуванню національно свідомих громадян України. Тому, засвоєння змісту навчальних дисциплін у вищій школі повинно відбуватися завдяки розвитку у студентів творчих задатків, здібностей, спрямованих на створення нових цінностей (загальнолюдських та національних), знань і вмінь, а не через передачу їм готових висновків [5]

Принцип єдності аудиторних і позааудиторних форм розвитку етнокультурної компетентності передбачає не протиставлення особистісного досвіду студентів і наукової інформації, а його синтезуючий виклад. Тільки за цієї умови можливе формування потрібних етнокультурних знань та ставлень, ціннісних орієнтацій, зразків етнокультурної поведінки. У цьому контексті дуже важливим видається діяльнісний компонент навчального процесу. Національна освіта й виховання в наш час неможливі без моделювання й аналізу на заняттях життєвих ситуацій – економічних, етичних, політичних, таких, які вимагають застосування відповідних знань і вмінь, пошуку шляхів розв'язання соціальних проблем, складання плану практичних дій тощо. Залученню студентів до такої діяльності також сприяють ігрові й інтерактивні методи навчання (рольові, діалогові ігри, проекти тощо) [16, 161].

Наступною умовою успішного формування етнокультурної компетентності є побутова змісту професійно-педагогічної підготовки з урахуванням національного та етнокультурного компонентів.



Обґрунтування ідеалу національної освіти належить К. Ушинському. Провідну роль у його реалізації він відводив національній системі виховання, що складається в історичному процесі становлення конкретної нації. На його думку, український народ має самобутню історію, гуманістичну ідеологію і власну філософію буття. Ідейно-моральною основою його виховання є надбання народної мудрості, кращі здобутки національної і світової духовної та матеріальної культури. У національному вихованні він убачав силу, здоров'я і міць нації [8; 12].

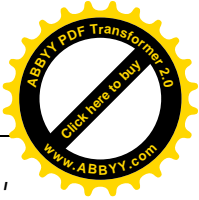
Продовжував ідеї національної освіти В. Сухомлинський, який процес народження громадянина пов'язував перш за все із залученням дитини до національних святинь, які глибоко просвітляють її душу [13].

Сучасна освіта, на думку І. Беха, повинна передавати молодому поколінню культуру етносу в найширшому розумінні цього слова. Традиції, фольклор, національний епос, музика і живопис, художні ремесла, етнопедагогіка та народна медицина, філософія і релігія – усе це у професійній підготовці вчителя історії повинно входити до змісту освіти, тим самим відображаючи етнокультурний компонент у навчальних програмах предметів. Отже, стає зрозумілим, що освіта, якщо вона дійсно національна, повинна залучати студентів до національної культури, до народних промислів, народних ідеалів і мистецтва, тим самим і до системи національних цінностей [12,72].

Однак процес етнокультурної самоідентифікації особистості повинен супроводжуватися повагою до інших культур, сприйняттям цих культур у всій їхній самоцінності й унікальності. Це можливо лише за умови наповнення всього навчально-виховного процесу етнокультурними знаннями, традиціями та звичаями як власного народу, так й інших народів.

В особливостях сучасного розвитку суспільства широко проявляється зростаюче значення етнокультурного характеру педагогічної діяльності, підвищення важливості праці вчителя, покликаною виховувати та навчати учнів з урахуванням народних традицій, що виявляють здатність до правильного морального вибору у сучасних складних і суперечливих життєвих ситуаціях з позиції добра й гуманізму.

Сучасний процес гуманізації вищої школи вимагає від кожного суб'єкта педагогічного процесу відповідної моральної позиції, він спричиняється до перебудови свідомості з її орієнтацією на гуманістичні, загальнолюдські цінності, на новий стиль мислення і стиль педагогічної діяльності, пронизаний духом гуманізму.

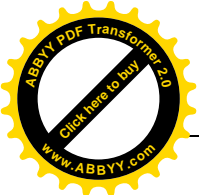


Звернення до ідей гуманізму в освітніх системах минулого і сучасності, подане у працях П. Блонського, Я. Коменського, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського та ін., дає підстави для розгляду освітнього процесу як системи гуманістично орієнтованої взаємодії педагогів і студентів. Так, К. Ушинський згадував, як його вчителі подавали приклад справедливості, гуманного, доброзичливого ставлення до студентів, високоморальних особистісних якостей. Це проявлялося не лише на лекціях, але й у самому педагогічному середовищі університету [16].

Зазначимо, що гуманістичний характер освітніх відносин педагога і студента в умовах ВНЗ розглядається в сучасній педагогіці як взаємодія, в основі якої лежить їх гуманістичний духовно-діяльнісний зв'язок. Сучасне педагогічне середовище ВНЗ у сукупності педагогів і студентів є живим соціальним організмом, що саморозвивається згідно з внутрішніми закономірностями, зокрема відповідно до законів синергетики, найважливішим показником якої є взаємодетермінованість структурних компонентів цього середовища, їх взаємозбудження і взаємостимулювання. В умовах «розуміючого співтовариства» особистість розкріпачується, позбавляється стереотипів, відкриває власний творчий потенціал. Освітнє середовище, засноване на рівності та співпраці дає можливість і студенту, і педагогу сформувати внутрішню стійкість перед реальністю, духовно-етичну готовність вдумливо аналізувати ситуації, що складаються, вибудовувати стратегію своєї професійно-орієнтованої діяльності [6, 67–72].

На наш погляд, гуманізацію процесу розвитку етнокультурної компетентності студентів потрібно здійснювати на основі розвитку ідей відкритості соціального середовища й педагогічного процесу, дотримуючись таких вимог:

- насичення навчально-виховного процесу гуманістичними ідеями розуміння й прийняття цінностей загальнолюдської і національної культур;
- упровадження ідей педагогічного співробітництва (нової етики відносин викладача й студента, які будуються на взаємній повазі);
- центром процесу гуманізації повинен стати студент як об'єкт і суб'єкт навчально-виховного процесу;
- відмова від дегуманізованої навчально-виховної діяльності, орієнтація на формування досвіду міжкультурного спілкування, толерантності та національної самосвідомості.

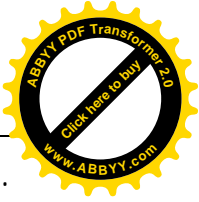


Однією з провідних умов формування етнокультурної компетентності є запровадження різноманітних інтерактивних методів і форм навчання у процес підготовки вчителя історії. Як відомо, слово «інтерактивний» походить з англійської мови: «interact» (від *inter* – «взаємний» і *act* – «діяти»), отже, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Вони розуміють, що роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання навчальних та професійних ситуацій, проблем на підставі аналізу й оцінки. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок студентів, виробленню цінностей, створенню на заняттях атмосфери співробітництва.

Актуальним проблемам і принципам використання інтерактивних технологій приділяють увагу О. Біди, І. Маркова, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пошетун та ін. Вони визначають, що інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. У процесі інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, ухвалювати виважені рішення. Сутність інтеракції полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і хто навчає. Основний принцип інтеракції – постійна взаємодія студентів між собою, їх співпраця, спілкування, співробітництво. Викладач – лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії. Особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті й більш активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої взаємодії, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на точці зору вчителя [10].

Наступною найважливішою та найефективнішою умовою формування етнокультурної компетентності є постійний контроль у начально-виховній діяльності.



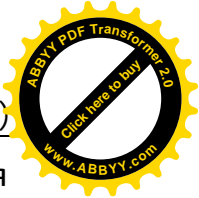
Проблема контролю знань є об'єктом вивчення різноманітних наук. Термін «контроль», як відомо, має французьке походження і в перекладі означає список, який ведеться у двох примірниках. У словнику В. Даля контроль визначається як облік, перевірка рахунків звітності. Зазначимо, що проблема контролю знань завжди була актуальною для педагогічної науки. У педагогіці контроль посідає вагоме місце, але в науково-педагогічних дослідженнях немає чіткого підходу до визначення сутності контролю.

На думку В. Лозової, постійна діагностика навчально-пізнавальної діяльності студентів передбачає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення змін у розвитку студента для уточнення цілей, освітніх програм, коригування перебігу навчання, прогнозування його подальшого розвитку. Тому контроль за результатами навчально-пізнавальної діяльності студентів включає такі компоненти: перевірку, тобто виявлення знань, умінь і навичок; їх оцінювання, визначення рівня засвоєння й облік – фіксацію результатів оцінювання у вигляді балів [7]

Отже, за умови постійного контролю за навчально-виховним процесом у вищій школі забезпечується постійний зворотний зв'язок, що дозволяє коригувати діяльність викладачів та студентів, її результативність, виявляти резерви для подальшого вдосконалення навчання та виховання студентів.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити комплекс педагогічних умов, реалізація яких потрібна для забезпечення ефективності у формуванні етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії. Цими умовами передбачається:

- побудова навчально-виховного процесу підготовки вчителя історії з урахуванням специфічних принципів (громадянськості та національної спрямованості навчання, культуровідповідності, нероздільності навчання і виховання, єдності аудиторної та позааудиторної роботи).
- гуманізація навчально-виховного процесу професійної підготовки вчителя історії;
- наповнення змісту професійної підготовки вчителя історії етнокультурним компонентом;
- запровадження різноманітних інтерактивних методів і форм навчання у процес підготовки вчителя історії;
- педагогічний контроль та корекція рівнів сформованості етнокультурної компетентності.



Слід відзначити, що виділені умови є необхідними і достатніми для ефективного формування етнокультурної компетентності в майбутніх учителів історії у вищих педагогічних навчальних закладах. Ці умови не суперечать одна одній, а знаходяться у тісному взаємозв'язку і взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

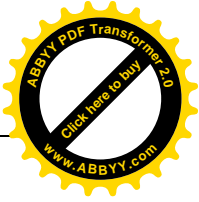
1. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М., 1982. – 192 с.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Буряк В. Принципи дидактики та вдосконалення підготовки вчителя / В. Буряк // Рідна школа. – 2004. – № 10. – С. 3–7.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Школа-пресс, 1995. – 448 с.
5. Гнатюк В. М. Управління системою національного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів : [монографія] / В. М. Гнатюк. – К. : Вид-во «Сталь» ВАТ Укрндіпроектстальконструкція ім. В. М. Шимановського, 2001. – 300 с.
6. Головенко О. М. Про педагогічну майстерність викладача ВНЗу / О. М. Головенко // Проблеми освіти : [наук.-метод. зб.]. – К., 1996. – Вип.5. – С. 67–72.
7. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової. – Х. : ОВС, 2006. – 496 с.
8. Основы педагогического мастерства / [под ред. И. А. Зязюна]. – М. : Образование, 1989. – 302 с.
9. Островерхова Н. М. Аналіз уроку: концепції, методики, технології / Н. Островерхова. – К. : Фірма «ІНКОС», 2003. – 352 с.
10. Педагогічна майстерність : [підруч.] / За ред. І. Зязюна. – К. : Освіта, 1997. – 543 с.
11. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
12. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Акад. пед. наук України. Ч. 1. – Х. : ОВС, 2002. – 640 с.
13. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1.
14. Сухомлинський В. О. У чому таємниці інтересу / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С.496–498.
15. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский – М. : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 584 с.
16. Шестопалюк О. В. Розвиток громадянської компетентності майбутніх учителів : [монографія] / О. В. Шестопалюк – Вінниця : Консоль, 2009. – 312 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Сидельник. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности будущих учителей истории.

В статье раскрыта суть понятия «педагогическое условие» в философской и педагогической литературе. Выделены и охарактеризованы педагогические условия подготовки учителей истории, при которых формируется этнокультурная компетентность.

Ключевые слова: педагогические условия, дидактические условия, принципы обучения, гуманизация, контроль, этнокультурная компетентность, национальное образование.



SUMMARY

N. Sidel'nik. Pedagogical conditions of forming of etnokulturaly competence of future teachers of history.

In the article deals with the concept «pedagogical condition» in philosophical and pedagogical literature. Pedagogical conditions of preparation of teachers of history by means of wich an etnokulturfl competence is formed are analyzed.

Key words: pedagogical, didactic conditions, humanization, principal of learning, cotrol, etnokultural competence, national education.

УДК 371.14:[811.161.2+821.161.2]

В. В. Сидоренко

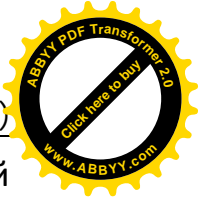
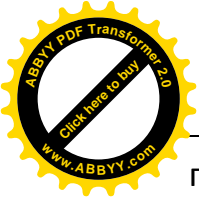
Донецький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

НАУКОВО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ: РЕГІОНАЛЬНІ ВИМІРИ

У статі проаналізовано дієву інноваційну науково-методичну систему розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в просторі післядипломної освіти з її ознаками організаційного та акмеологічного науково-методичного супроводу.

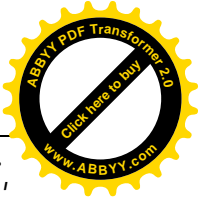
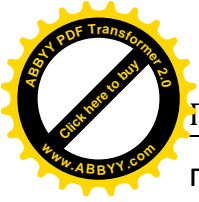
***Ключові слова:** словесник-майстер, акмепрофесіонал, диференційований акмеологічний простір, прогностична модель, індивідуальна освітня траєкторія.*

Постановка проблеми. З урахуванням світового досвіду й потреб розвитку української школи набули іншого тлумачення основні функційні ролі та вектори професійної діяльності вчителя української мови і літератури. На сьогодні словесник-україніст виступає агентом соціокультурних трансформацій у суспільстві й освіті, оскільки його професійна діяльність підпорядкована реалізації стратегічних завдань нової нормативно-правової бази державної і регіональної системи освіти, упровадженню оновленого програмного, навчального та методичного забезпечення мовно-літературних базових предметів старшої школи відповідно до рівнів стандарту, академічного і профільного, реалізації варіативного компонента з мови і літератури. Концептуальні орієнтири сучасної освітньої парадигми спрямовують учителя української мови і літератури на формування високоосвіченої, інтелектуальної, самодостатньої творчої особистості з інноваційним типом мислення і діяльності, лінгвістичним світоглядом, креативними здібностями, активною життєвою позицією на основі гуманістичних цінностей та ідеалів. Визначені



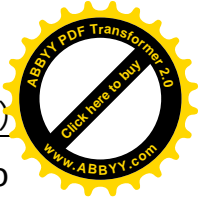
перспективні завдання освітньої галузі «Мови і літератури» спроможний зреалізувати знаючий, обізнаний, творчо активний фахівець, отже, майстерний. Майстерним учителем української мови і літератури вважаємо високо компетентного у власне предметній, психолого-педагогічній і технологічній сфері спеціаліста, який досконало, творчо виконує професійні функції, досяг творчості у професійній діяльності й здатний репродукувати на високому рівні метапредметні і предметні компетентності та компетенції, ціннісні орієнтири тощо. Словесник-майстер створює оптимальні соціально-психологічні умови для формування гармонійної особистості, забезпечує високий рівень інтелектуального розвитку учнів, виховання кращих моральних якостей. Причому словесник-україніст має досягти високого рівня майстерності не тільки в професійній діяльності, але й у взаємодії зі школярами, колегами, батьками, соціумом. Для підготовки словесника нової формації на рівні післядипломної освіти потрібна розробка інноваційної гнучкої, мобільної, ефективної системи з її ознаками організаційного та науково-методичного супроводу розвитку професіоналізму і педагогічної майстерності вчителя як суб'єкта самотворення, самоорганізації, самоактуалізації і самовдосконалення. У змодельованому диференційованому акмеологічному просторі розвитку педагогічної майстерності мають будуть створені умови для цілковитої реалізації потенційних потреб і можливостей учителя української мови і літератури, передбачена варіативність заходів курсового і міжкурсного періодів, моделей, форм і технологій професійного зростання вчителя-словесника, багатоваріантність сервісних науково-методичних послуг.

Аналіз актуальних досліджень. Розбудова інноваційної науково-методичної системи відповідно до викликів суспільства, завдань оновленої мовно-літературної парадигми, професійних потреб педагога-словесника відбувається шляхом конструювання, вивчення, теоретичного узагальнення, опису й експериментального впровадження в післядипломну освіту прогностичної моделі неперервного професійно-фахового зростання вчителя української мови і літератури. У цьому ракурсі поняття «модель» (анг. *model*, лат. *modulus* – «міра», «зразок», «норма», «еталон», «макет») розуміється нами як логічна послідовна складна система відповідних елементів неперервної педагогічної освіти, що умовно відтворює, імітує розвиток



педагогічної майстерності словесника на різних рівнях його організації, включає інтеграл наявного стану особистості, професійної діяльності, способи зміни та фінішний стан (результат), а також концептуальне, організаційне, змістове, технологічне, діагностичне і нормативно-правове забезпечення системи (Л. В. Абдаліна, Л. І. Даниленко, Н. І. Клокар, Г. В. Єльнікова та ін.). На *післядипломному (кваліфікаційному) етапі* спостерігається варіативність прогностичних моделей підвищення кваліфікації педагогічних працівників, що віддзеркалюють особливості регіональної системи післядипломної освіти, різні стратегії та підходи до її розвитку і функціонування. Зокрема в Луганському облІППО розроблена *структурно-функціональна (компетентнісна) модель професійного розвитку педагогічних кадрів*, що складається з послідовних етапів професійного зростання і спрямована на оновлення курсів підвищення кваліфікації та реалізацію потенційних можливостей міжкурсового періоду на засадах неперервності змісту і технологій. Науковцями Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, зокрема Л. І. Даниленко, Н. І. Клокар, методологічно обґрунтовано *поліфункціональну багатовимірну модель підвищення кваліфікації на засадах диференційованого підходу*, що враховує запити, рівень підготовки педагогічних працівників, поєднує зміст керованого навчання та самоосвіту, етапні моделі підвищення кваліфікації вчителя. У Донецькому облІППО відповідно до програмно-цільового проекту «Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в інституті післядипломної педагогічної освіти» функціонує *модель неперервної педагогічної освіти* та підмоделі, як-от *багаторівнева циклічна модель розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури* [1, 55–60; 2, 18–25]. В інших закладах післядипломної педагогічної освіти продовжується апробація інноваційних моделей професійного зростання педагогічних працівників в умовах неперервного освітнього простору. Багатоваріантність інноваційного освітнього простору, множинність співіснування різних моделей підготовки педагогічних кадрів, недостатня розробленість науково-методичного супроводу професійного зростання вчителя визначає актуальність теми, мети і завдань наукової розвідки.

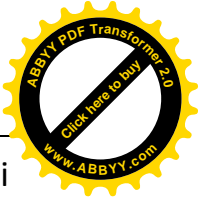
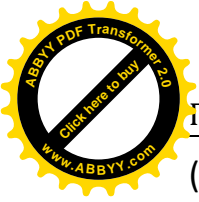
Метою статті – розробити інноваційну, гнучку, дієву науково-методичну систему розвитку професіоналізму і педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в умовах післядипломної освіти.



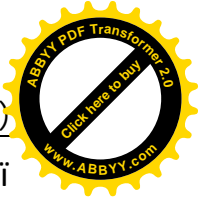
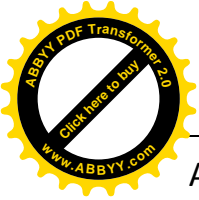
Відповідно до поставленої мети наукової розвідки зреалізовано основні завдання: 1) розглянуто інноваційні вектори розвитку професійної майстерності вчителя-словесника в контексті сучасної мовно-літературної освітньої парадигми; 2) представлено регіональну багаторівневу циклічну модель розвитку педагогічної майстерності словесника-україніста; 3) визначено внутрішню організацію науково-методичної системи, її структурно впорядкований склад, методологічні підходи та системоутворювальні принципи до розбудови і реалізації; 4) виявлено умови ефективного функціонування науково-методичної системи розвитку майстерності словесника в післядипломному просторі; 5) фрагментарно описано акмеологічне забезпечення розвитку педагогічної майстерності протягом андрагогічного циклу.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури формується, відшліфовується та вдосконалюється на післядипломному етапі професіогенезу і залежить від уміння завдяки мобілізованим достатнім знанням, навичкам і професійним здібностям, набутим компетентностям творчо, майстерно і якісно виконувати стандартизовані професійні завдання, забезпечувати високий рівень самоорганізації професійної діяльності відповідно до інноваційних векторів оновленої мовно-літературної парадигми. Ефективна реалізація концептуальних завдань мовно-літературної освіти неможлива без належної системи підготовки і перепідготовки вчителя-словесника нового типу, генератора освітніх ініціатив і технологій, акмепрофесіонала, інноватора, спроможного створити для себе й школярів ефективний навчальний простір. Проте, як показує проведене нами дослідження, в системі післядипломної освіти, традиційна форма короткострокових навчальних курсів професійної підготовки вчителя української мови і літератури не дозволяє ефективно супроводжувати зміни у професійній діяльності фахівця соціокультурного суспільства, створити неперервний диференційований освітній простір. Тому стратегічним завданням післядипломної педагогічної освіти стає розробка і впровадження інноваційної науково-методичної системи, що забезпечує розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника не один раз на п'ять років під час курсової підготовки, а перманентно, протягом усього життя.

У Донецькому облІППО розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури ґрунтується на багаторівневій

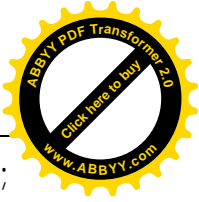
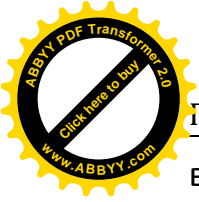


(багатовимірній, фазовій, багатокомпонентній) циклічній моделі неперервної педагогічної освіти, що є відкритою, пролонгованою системою, розкриває найвагоміші концептуальні, науково-теоретичні та практико-орієнтовані аспекти розвитку професіоналізму і майстерності вчителя української мови і літератури в післядипломній освіті, відтворює характерні етапи професійного зростання словесника як цілісного міжтестастаційного циклу, передає елементи, параметри навчання, мережеву взаємодію суб'єктів, окреслює шляхи й способи організації навчання, скоординує діяльність суб'єктів на кожному етапі. Під час розбудови регіональної науково-методичної системи було враховано такі **концептуальні положення**. По-перше, розвиток педагогічної майстерності вчителя-словесника являє собою багатофазовий, циклічний, поетапний процес становлення професіоналізму, формування і підвищення професійної компетентності, вироблення індивідуально-творчого стилю мислення і професійної діяльності, самореалізації і самовдосконалення, що триває протягом усього життя. По-друге, за своєю суттю розвиток професіоналізму є потенційно варіативним, багатовимірним процесом, результати якого не односпрямовані, що призводять до одного стану, а зумовлені професійним досвідом, потенціалом особистості педагога, сенситивними періодами професійної діяльності. По-третє, розвиток педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури має відбуватися через гнучку й варіативну систему заходів курсового та міжкурсавого періодів. Виходячи з висвітлених ключових аспектів, міжтестастаційний цикл формування і вдосконалення педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури включає чотири основні взаємопов'язані етапи (формати), серед яких виділяємо **пропедевтично-прогнозувальний, курсовий, післякурсавий (міжкурсавий) і рефлексивно-корекційний**. Кожен із них має чітко окреслену стратегічну мету і завдання, установки, алгоритм діяльності як учителя-словесника, так і мережеву взаємодію всіх ланок, що забезпечують необхідну координацію для досягнення наперед запланованого результату, певні дескриптори у формі очікуваних результатів (про це детальніше див.: [2; 3]). На кожному етапі андрагогічного циклу створюються сприятливі умови для керованого самонавчання і самоосвіти вчителя української мови і літератури.



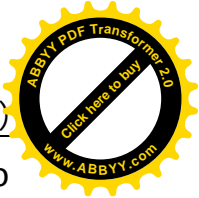
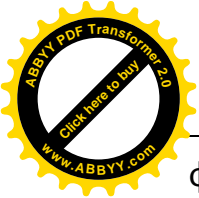
Акмеологічне забезпечення функціонування і дієвості розглядуваної науково-методичної системи включає розробку і реалізацію словесником-україністом індивідуального проекту професійного розвитку, навчання за індивідуальними освітніми траєкторіями, роботу із Щоденником курсів підвищення кваліфікації та Щоденником міжтестастійного періоду. Крім того, багатоциклічність навчання зорієнтовує словесника на системний процес поповнення та оновлення професійно значущих знань, формування метакомпетентностей, предметних компетентностей і компетенцій, стимулювання пізнавальної активності, отже, є запорукою свідомої мотивації фахівця до розвитку майстерності протягом життя.

Ефективна реалізація розробленої науково-методичної системи здійснюється на засадах пріоритетних **методологічних підходів** (андрагогічного, діяльнісно-творчого, акме-синергетичного, аксіологічного, системного, компетентнісно орієнтованого, особистісно-розвивального, інтегративного, герменевтичного та коучинг-підходу) та **системоутворювальних принципів освіти дорослих** (неперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, гнучкості, мобільності, мережевої діяльності, раціонального поєднання самостійності і творчої активності, індивідуалізації і диференціації, технологічності, науково-методичного супроводу, моніторингу якості), з урахуванням організаційно-педагогічних умов і акмеологічних зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку педагогічної майстерності словесника-україніста, імовірних ризиків її впровадження в післядипломну освіту. У ході проведеного нами експериментального дослідження виявлено **умови ефективного функціонування науково-методичної системи розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури** в післядипломному просторі, зокрема: 1) виклики суспільства й освіти на професійну підготовку словесника-майстра, акмепрофесіонала, спричинені соціально-економічними потребами європейського і вітчизняного ринку праці, регіональною політикою, стратегічними напрямками модернізації мовно-літературної освітньої галузі, нормативно-правовою базою, яка регламентує зміст мовно-літературної освіти (Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Концепція мовної освіти в Україні, Концепція літературної освіти, Концепція профільного навчання в старшій школі, чинні програми з української мови і літератури, регіональні програми); 2) інноваційні вектори розвитку професійної майстерності



вчителя-словесника в умовах оновленої мовно-літературної парадигми; 3) варіативність змісту, форм, гнучких моделей і технологій підвищення кваліфікації вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти, зокрема кредитно-модульна, очно-дистанційна, дистанційна, спеціалізація, стажування, творча майстерня і под.; 4) створення *акмеологічного професійного простору* на рівні післядипломної освіти для поступально-прогресивного розвитку педагогічної майстерності словесника; 5) наявність диференційованих та індивідуальних навчальних програм, планів, проектів, індивідуальних траєкторій розвитку педагогічної майстерності вчителя-словесника з урахуванням його запитів, професійно-фахових та індивідуально-особистісних потреб, професійного й соціального досвіду, рівня професіоналізму і професійної компетентності, кваліфікаційної категорії, стилю мислення і навчання; 6) розробка інноваційного науково-методичного супроводу формування педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в предметно-методичному, професійно-кваліфікаційному, експертному, маркетинговому, інформаційно-комунікаційному, моніторинговому, консалтинговому, психолого-мотиваційному напрямках; 7) здійснення перманентного моніторингу рівня розвитку педагогічної майстерності вчителя протягом міжтестастійного циклу та ін. Результатом дієвості розробленої науково-методичної системи визначаємо готовність учителя-словесника проектувати й зреалізовувати пріоритетні напрями освітньої галузі «Мови і літератури» на високому, продуктивно-творчому рівні, приймати нестандартні рішення, сформованість у педагога новаторської професійної позиції при виконанні професійних обов'язків, вироблення ексклюзивної педагогічної системи, спроможність обирати ефективні індивідуальні освітні траєкторії зростання фахової, методологічної, комунікативної і технологічної майстерності.

Висновки. Представлена нами науково-методична система розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури виконує роль педагогічного передбачення, результати якого будуть вивірятись шляхом організації і проведення експериментальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти. Це уможливить порівняльний аналіз спрогнозованих і отриманих результатів, перевірку дієвості впровадження інноваційних моделей і форм підвищення кваліфікації, виявлення закономірностей та принципів організації науково-методичної системи



формування і вдосконалення професіоналізму словесника, рівня його підготовки до освіти протягом життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сидоренко В. В. Багаторівнева циклічна модель професійно-особистісного зростання вчителя-словесника за кредитно-модульною системою організації навчання / В. В. Сидоренко // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2010. – № 1. – С. 55–60.
2. Сидоренко В.В. Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи : навч. посіб. : у 3 ч. / В. В. Сидоренко. – Донецьк : Каштан, 2010. – Ч. I. – 226 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Сидоренко. Научно-методическая система развития педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в последипломном педагогическом образовании: региональные измерения.

В статье проанализировано действенную инновационную научно-методическую систему развития педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в пространстве последипломного образования с её признаками организационного и акмеологического научно-методического сопровождения.

Ключевые слова: *словесник-мастер, акмепрофесионал, дифференцированное акмеологическое пространство, прогностическая модель, индивидуальная образовательная траектория.*

SUMMARY

V. Sydorenko. Scientific-methodical system development teaching excellence ukrainian language and literature in postgraduate education: regional dimension.

The scientific development presents an efficient innovative scientific and methodical system of pedagogical skills of teachers of Ukrainian language and literature in the area of postgraduate education of its organizational characteristics and akmeologic scientific and methodological support.

Key words: *philologists wizard akmeprofesional, differentiated akmeologic space, prognostic model, individual educational trajectory.*

УДК 37.037

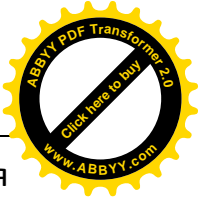
В. В. Тушева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФІЛОСОФСЬКІ ТА НАУКОЗНАВЧІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті проаналізовано філософський підхід щодо вивчення і осмислення поняття «наука», «наукова діяльність», розкрито філософсько-методологічні основи науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, висвітлено ціннісний аспект науки, який розглядається у форматі «наукового етосу», охарактеризовано поняття «ідеал науковості» як методологічний регулятив науково-педагогічних досліджень.

Ключові слова: *науково-дослідницька культура майбутніх вчителів, наука, цінності науки, теорія пізнання, ідеал науковості, науковий стиль мислення.*

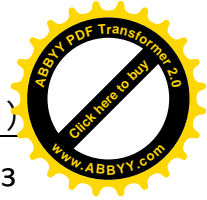


Постановка проблеми. Необхідність підвищення рівня загальнонаукової, методологічної підготовки студентів вищої педагогічної школи є характерною ознакою сьогодення в галузі професійної педагогічної діяльності, оскільки глибоке розуміння суті педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних педагогічних завдань неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток.

Сформована науково-дослідницька культура студентів педагогічних ВНЗ сприятиме їх мобільності на ринку праці, конкурентоспроможності, вплине на ефективність навчання впродовж усього життя, допоможе забезпечити нові стандарти якості вищої освіти, що є основою створення Європейського освітнього простору.

Аналіз останніх публікацій. Вивченням окремих аспектів професійної культури педагога займалися такі вчені, як А. М. Алексюк, І. М. Богданова, С. Я. Батишев, В. М. Гриньова, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, В. І. Лозова, В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, А. А. Реан, О. П. Рудницька, Ю. В. Сенько, В. А. Семиченко, В. Д. Симоненко, В. В. Серіков, С. О. Сисоєва, В. Ю. Чернокозова, А. І. Щербаков та інші. Проблеми загальнонаукової та методологічної підготовки студентів розглядалися в роботах В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанського, Г. О. Балла, О. В. Бережної, В. К. Буряка, М. Г. Герасимова, П. П. Горкуненко, С. У. Гончаренка, В. І. Журавльова, В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, М. О. Князян, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, О. М. Микитюка, О. М. Новикова, В. М. Полонського, В. А. Семиченко, М. М. Скаткіна, О. С. Цокур та ін. Питанням філософії науки, наукознавства та гносеології були присвячені праці Б. С. Грязнова, В. Ж. Келле, П. В. Копніна, В. П. Кохановського, В. О. Лекторського, М. К. Мамардашвілі, О. А. Мамчур, Н. В. Мотрошилової, А. І. Ракітова, М. О. Розова, В. С. Стьопина, Г. П. Щедровицького та інші.

Мета статті – дослідити проблему підвищення професійної підготовки майбутніх вчителів. Завдання – висвітлити філософські та наукознавчі засади формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи.



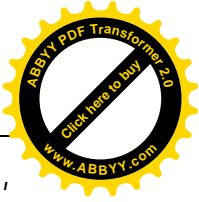
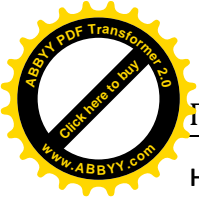
Виклад основного матеріалу. У своєму дослідженні ми виходили з того, що науково-дослідницька культура студентів вищої педагогічної школи є особливим видом компетентності в нових культурних та інформаційних умовах, що виявляється у сформованому науковому мисленні, науковому світогляді, науковому сприйнятті та світобаченні.

З метою розкриття філософських і наукознавчих засад формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів ми звертаємося до поняття «наука», формулювання положень стосовно її сутності, різних аспектів вираження, які слугують філософсько-методологічною основою визначеного дослідження.

Аналіз наукових джерел [2; 3; 9] свідчить, що існує два можливих способи філософського осмислення такого когнітивного конструкта (і відповідної йому реальності), як «наука». Перший – трансцендентально-аналітичний – розкриває «науку» як специфічну структуру свідомості в її знаннєвій і пізнавально-процесуальній визначеності. Такий підхід є іманентно-філософським, оскільки спирається в першу чергу на категоріальні ресурси самої філософії і в другу – на дослідження самої науки. Початок трансцендентально-аналітичної традиції осмислення «науки» був покладений давньогрецькими філософами (Парменід, Платон, Арістотель).

Другий логічно можливий спосіб філософського аналізу науки – синтетично-узагальнювальний, що спирається на дослідження науки як особливої соціокультурної реальності, має когнітивні, комунікаційні й практичні механізми функціонування й відтворення. Філософія науки в такому її розумінні спирається на метанаукові розробки (історія науки, соціологія науки, логіка науки, наукознавство тощо). Досліджуючи конкретно-історичні форми існування науки, її дисциплінарне різноманіття, цей підхід має на меті узагальнення її логіко-методологічної, предметної й операціональної своєрідності, виявлення структури загальних закономірностей, тенденцій розвитку «науки». Отже, у першому випадку ми стикаємося з філософією науки як елементом філософської теорії, у другому – як з елементом генералізуючої наукознавчої дисципліни.

Необхідно зазначити, що до сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «наука». Із цього приводу варто звернутися до висловлювання Дж. Бернала, одного із засновників наукознавства, який зауважував, що дати визначення науці по суті неможливо, можна лише



намітити шляхи, дотримуючись яких ми наближаємось до розуміння того, чим є наука [1, 217]. Із позиції вченого науку необхідно досліджувати як: 1) інститут; 2) метод; 3) накопичення традицій знань; 4) фактор розвитку виробництва; 5) фактор формування переконань і ставлення людини до світу.

У визначенні поняття «наука» ми звертаємось до трактування, що наводиться у Філософському словнику [10, 203]: це сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність.

За висловом М. М. Карпова [7, 12], який здійснив класифікацію великої кількості визначень науки, необхідно виділити такі групи: 1) наука як система знань; 2) наука як форма, рід діяльності; 3) наука як форма суспільної свідомості; 4) наука як сумарний досвід людства. З позиції вченого структура наукової діяльності складається:

а) з науково-дослідної роботи, емпіричної і теоретичної, індивідуальної і колективної, певним чином організованої і взаємозалежної з іншими галузями культурного життя суспільства;

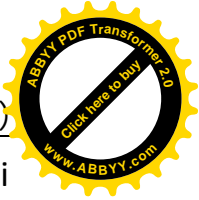
б) з продукту наукового дослідження, що являє собою нове знання, яке вписується в існуючу систему знань; знання виражаються мовою, притаманною кожній науковій дисципліні;

в) функціонування наукового знання, що здійснюється таким чином:

- у процесі перетворення знання в ті чи інші форми практичної діяльності людей;
- у педагогічному процесі, що передає тими чи іншими способами знання, які добуваються наукою, новим поколінням людей;
- у процесі використання отриманих знань для продукування нової наукової інформації (функціонування знань у межах самої науки).

Отже, структура наукової діяльності має такий вигляд: науково-дослідна робота → опредмечене наукове знання → практика, саморозвиток науки, освіта.

На сьогодні теоретики [2; 3] виділяють такі філософські *засади науки*, сукупність яких дає змогу визначити побудову конкретнонаукових моделей досліджуваних явищ, інтерпретацію теоретичних положень, оцінити можливості й перспективи використання певних методів і підходів у дослідженні існуючої реальності. Отже, до філософських засад науки необхідно віднести такі:



1. *Онтологічні засади* науки – прийняті в певній науці загальні уявлення про картину світу, про типи матеріальних систем, характер їх детермінації, про форми руху матерії, загальні закони функціонування й розвитку матеріальних об'єктів і таке ін.

2. *Гносеологічні засади* науки – положення в межах певної науки про характер процесу наукового пізнання, співвідношення чуттєвого й раціонального, теорії і досвіду, про статус теоретичних понять тощо.

3. *Логічні засади* науки – прийняті в науці правила абстрагування, утворення початкових і похідних понять і тверджень, правила висновку тощо.

4. *Методологічні засади* науки – прийняті в межах науки уявлення про методи відкриття й отримання наукового знання, способах доказу і обґрунтування окремих компонентів тієї чи іншої теорії і теорій у цілому. Методологічні засади науки можуть не збігатися, бути різними не тільки в різних науках, але і в одній і тій же науці на різних стадіях її розвитку.

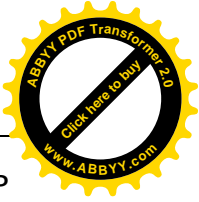
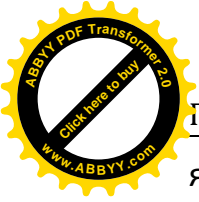
5. *Аксіологічні засади* науки – прийняті уявлення про практичну й теоретичну значущість науки в цілому або окремих наук в системі духовної і матеріальної культури, про цілі науки, про науковий прогрес, його зв'язки із суспільним прогресом, про етичні і гуманістичні аспекти науки та ін.

Стосовно педагогічної науки викладені філософські засади науки мають відображення в побудові теоретичних і концептуальних моделей педагогічних явищ, їх інтерпретації, виборі науково-методологічних підходів з метою розкриття їх сутності, способах обґрунтування тих чи інших теоретичних положень, визначенні тезаурусу та основних дефініцій понять, що досліджуються, виборі методів дослідження, наукового інструментарію, оцінці теоретичної та практичної значущості результатів дослідження тощо.

Визначені філософські засади науки є теоретичним підґрунтям у розкритті сутності науково-дослідницької культури як соціокультурного феномену, її ціннісного, технологічного, особистісного та інших аспектів.

Домінуючу роль у науці відіграє теорія пізнання, в контексті якої розкриваються сутнісні і функціональні закономірності пізнавальної, науково-дослідницької діяльності. Особливого значення у розгортанні науково-дослідницької діяльності набувають такі принципи пізнання як детермінізм, відповідність, додатковість [8, 73].

Принцип детермінізму, будучи загальнонауковим, організує побудову знання; детермінізм виступає, перш за все, у формі причинності



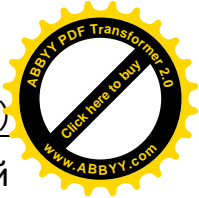
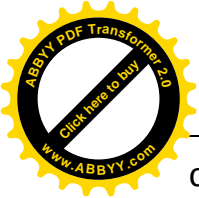
як сукупності обставин, що передують будь-який певній події і викликають її. Тобто, наявний зв'язок явищ і процесів, коли одне явище, процес (причина) за певних умов при необхідності породжує, виробляє інше явище, процес (наслідок). Сучасне розуміння принципу детермінізму передбачає наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку явищ, багато з яких виражається у вигляді співвідношень, що не мають безпосередньо причинного характеру, тобто є такими, що прямо не містять моменту породження одного іншим. Сюди входять функціональні залежності, просторові й часові кореляції і так ін.

Принцип відповідності означає послідовність (спадкоємність) наукових теорій. Теорії, справедливості яких експериментально встановлена для тієї або іншої сфери явищ, з появою нових, більш загальних теорій не відкидаються як щось хибне, але зберігають своє значення для певної сфери явищ.

Принцип додатковості був уперше сформульований Н. Бором: відтворення цілісності явища вимагає застосування в пізнанні взаємовиключних «додаткових» класів понять. Загальне розуміння принципу додатковості полягає в такому: за допомогою додатковості встановлюється еквівалентність між класами понять, що комплексно описують суперечливі ситуації в різних сферах пізнання. Важливо підкреслити, що одна й та ж предметна сфера відповідно до принципу додатковості може описуватися різними теоріями. При цьому зберігається правомірність і рівноправ'я різних наукових описів, теорій, що стосуються опису одного і того ж об'єкту.

Теорія пізнання виступає в якості філософсько-методологічної бази науково-дослідницької культури майбутнього вчителя. В аспекті висвітлення означеної проблеми актуалізуються такі питання теорії пізнання як принципи, ступені і форми пізнання, критерії істинності та достовірності знань, ідеал науковості тощо.

Згідно з думкою вчених (В. П. Візгин, Н. С. Злобін, А. А. Івін, М. С. Каган, В. О. Лекторський, О. А. Мамчур, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова, П. О. Рачков, М. О. Розов, Н. М. Семенова), *наука може існувати й розвиватися тільки в певному **ціннісному просторі**, а саме в «культурі, де знання визнане благом, де культивуються пізнання як певний спосіб життя, знання і наукова діяльність, орієнтації на пошуки істини і*



створюються умови для реалізації цих орієнтацій ...» [4, 24]. Ціннісний аспект науки розглядається вченими у форматі «наукового етосу», тобто як ціннісно-нормативний комплекс, що визначає поведінку дослідника, цінність наукового знання, його місце і роль у суспільстві й культурі. При цьому вивчаються ціннісно-нормативні орієнтації в системі виробництва наукового знання, де даний компонент виступає елементом соціокультурної детермінації наукового знання.

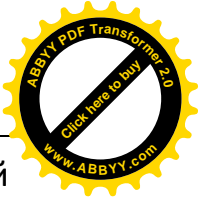
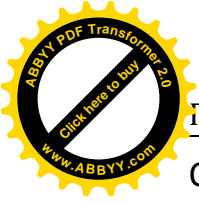
Серед аксіологічних принципів науки важливо розрізнити *внутрішні і зовнішні аксіологічні основи*. Внутрішні аксіологічні основи науки – це іманентні саме для неї цінності і цілі, до них відносяться об'єктивна істина, визначеність, точність, довідність, методологічність, системність тощо. Вони одержали назву «ідеали і норми наукового дослідження». Внутрішні аксіологічні цінності направлені всередину науки й виступають безпосередніми стандартами, регуляторами правильності й законності наукової діяльності, критеріями оцінки і якості її продуктів (теорій, висновків, законів, експериментів тощо).

Зовнішні аксіологічні цінності науки – це цілі, норми й ідеали, що спрямовані вовні науки й регулюють її взаємин із суспільством, культурою і їх різними структурами. Серед цих цінностей найважливішими виступають практична корисність (цінність), ефективність, підвищення інтелектуального й освітнього потенціалу суспільства тощо.

Набір і зміст внутрішніх і зовнішніх цінностей науки суттєво відмінний не тільки для різних наук в один і той же час, але й для однієї й тієї ж науки в різні історичні періоди її існування.

У смисловому полі аксіологічного аспекту науки ключовими проблемами, що досліджуються в межах проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, є співвідношення ціннісно-нормативного комплексу науки і ціннісних орієнтацій вчителя-дослідника, загально соціальних, пізнавальних, морально-етичних норм дослідницької діяльності, регулятивні функції цінностей і норм у науковому пошуку тощо.

Розглядаючи наукове пізнання як таке, що регулюється певними *ідеалами і нормативами*, в яких виражені цілі і установки науки, необхідно говорити про *основу їх функцію* – організацію й регуляцію процесу наукового дослідження, орієнтацію на ефективніші шляхи, способи й форми досягнення істинних результатів (Н. В. Мотрошилова,



О. П. Огурцов, В. С. Стьопін та ін.). Основним каналом, через який здійснюється взаємодія між наукою і культурою, на думку О. П. Огурцова, є саме ідеали наукового знання. Вони забезпечують трансляцію методологічних норм і регулятивів у широкий культурний контекст. За їх допомогою регулятиви і результати дослідницької діяльності набувають культурно значущого сенсу, а сама пізнавальна діяльність інтегрується в культурно-сміслову єдність. Вчений підкреслює, що процес цей є двояким: з одного боку, ідеали науковості, характерні для якоїсь групи в науковому співтоваристві, набувають більш широкого культурно значущого сенсу, перетворюються на цінності й норми системи освіти й культури, а з другого боку, ставши такими, перетворившись на цінності культури на певному етапі її розвитку, ідеали науковості виявляють методологічний і регулятивний вплив на становлення дослідницької програми, на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, на сам процес пізнання.

Аналіз науково-філософських джерел [7; 8; 9] дає змогу констатувати, що поняття «ідеал науковості» включає такі основні визначення:

1) ідеал науковості – це певний історично конкретний стандарт, критерій, еталон оцінки, якийсь нормативний зразок, прийнятий у науковому співтоваристві й позитивно ним оцінюваний;

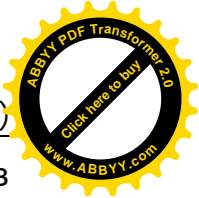
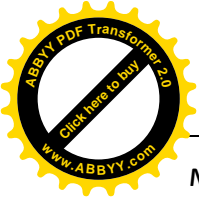
2) ідеал науковості – це певне суб'єктивне уявлення членів наукового співтовариства, якась сукупність установок, переваг, оцінок, смислових орієнтацій, які прийняті певною групою вчених і дозволяють їм давати оцінку результатів як своєї діяльності, так і діяльності інших дослідників;

3) ідеал науковості – це об'єктивація суб'єктивних характеристик, яка дозволяє виробити правила оцінки діяльності, якийсь нормативний зразок, регулятив оцінки й думок про щось;

4) ідеал науковості – характеризує принципи вибору дослідником певних методологічних і теоретичних альтернатив, тобто складає важливий компонент теоретичної і методологічної програми, що приймається науковим співтовариством;

5) науковий ідеал є одним з важливих елементів науки, які забезпечують визначення й вибір цілей і засобів пізнавальної діяльності.

Отже, ставши загально визнаним у науці і тим самим, перетворившись на цінність культури на тому або іншому етапі її розвитку, ідеал науковості визначає поведінку членів наукового співтовариства,



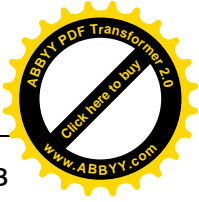
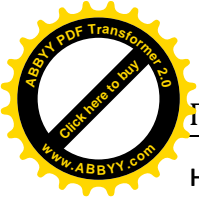
модифікуючись або в раціональну мету пізнавальної діяльності, або в спосіб упорядкування й організації когнітивного матеріалу.

Цілісну єдність норм і ідеалів наукового пізнання, що панують на певному етапі розвитку науки, виражає поняття «стиль наукового мислення». У науковому пізнанні він виконує регулятивну, нормативну та прогностичну функції, носить багатоаспектний, варіативний і ціннісний характер. Виражаючи загальноприйняті стереотипи інтелектуальної діяльності, властиві певному етапу, стиль наукового мислення завжди втілюється в певній конкретно-історичній формі (О. С. Кравець, В. О. Лекторський, О. А. Мамчур, Л. О. Мікешина, Г. І. Петрова, В. Н. Порус, Ю. В. Сачков, В. С. Швирєв). За визначенням Л. О. Мікешиної, стиль наукового мислення це єдина система принципів, яка приймається дослідниками як зразок, стандарт, канон, еталон мисленнєвої діяльності. Це система правил, що поєднує «стійкість і мінливість, логічне та історичне», і являє собою синтетичну історично мінливу «єдиницю» знання. Включаючи філософські і методологічні постулати, стиль наукового мислення визначає не тільки форму організації знання, а й можливі варіанти розв'язання тієї чи іншої наукової проблеми [6, 345].

Конструктивні завдання стиль наукового мислення реалізує, виконуючи такі функції [6, 347]:

- *критичну*, або функцію оцінювання теоретичних побудов (гіпотез) і методів отримання, перевірки і вибудовування знань;
- *селективну* – функцію вибору теорій (гіпотез), методів і категоріального апарату;
- *вербальну* – оформлення фактуального і теоретичного знання у конкретно-історичній мові науки;
- *передбачувальну* – визначення можливих ідей, напрямків дослідження, нових методів.

У межах означеної проблеми стиль наукового мислення необхідно розглядати як усталену систему загальноприйнятих методологічних нормативів і філософських принципів, якими мають керуватися студенти-дослідники. У якості усталених методологічних нормативів виступають вимоги до опису, пояснення і прогнозування, як у процесі наукової творчості, так і в кінцевих результатах пізнання. У цьому сенсі доречно говорити про суб'єктно-особистісний бік науки, що виражається у стилі



науково-теоретичного мислення як цілісного інтеграційного утворення в єдності його методологічних, гносеологічних і ціннісно-нормативних елементів, що позначається на всіх аспектах теоретизування.

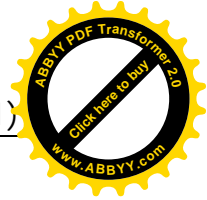
У контексті суб'єктно-особистісного аспекту науково-дослідницької культури актуалізуються такі питання як співвідношення стилю наукового мислення і діяльності, наукового й теоретичного мислення, перевід нормативів наукового стилю мислення у структуру діяльності студентів тощо.

Висновки і перспективи подальшого розвитку проблеми. Отже, висвітлені і осмислені філософсько-методологічні, науковознавчі засади дослідження дозволять виявити сутнісні, функціональні характеристики, закономірності формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у вивченні теоретичних, філософсько-методологічних аспектів формування науково-дослідницької культури як соціокультурного і особистісного явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернал Дж. Наука в истории общества / Под ред. Б. М. Кедрова, И. В. Кузнецова. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1956. – 735 с.
2. Кохановский В. П. Основы философии науки : учеб. пособ. для аспирантов / Кохановский В. П., Лешкевич Т. Г., Матяш Т. П., Фатхи Т. Б. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 608 с.
3. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации : учеб. пособ. для вузов / Т. Г. Лешкевич. – М. : Изд-во ПРИОР, 2001. – 428 с.
4. Мамчур Е. А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Мамчур Е. А., Овчинников Н. Ф., Огурцов А. П. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 1997. – 360 с.
5. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред С. У. Гончаренка, П. М. Олійника – К. : Вища школа. 2003. – 323 с.
6. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособ. / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-Традиция, МПСИ :Флиента, 2005. – 464 с.
7. Наука и научное творчество / Под ред М. М.К арпова. – Ростов-на-Дону, 1990. – 240 с.
8. Новиков А. М. Методология / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Ракитов А. И. Философские проблемы науки. Системный поход / А. И. Ракитов. – М. : Мысль, 1977. – 269 с.
10. Философский словарь / Под общей ред. проф., доктора философских наук Р. П. Ярещенко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 560 с.



РЕЗЮМЕ

В. В. Тушева. Философские и науковедческие основы формирования научно-исследовательской культуры будущих учителей.

В статье проанализирован философский подход в изучении и осмыслении понятия «наука», «научная деятельность», раскрыты философско-методологические основы научно-исследовательской культуры будущего учителя, освещен ценностный аспект науки, рассматриваемый в формате «научного этоса», охарактеризовано понятие «идеал научности» как методологический регулятив научно-педагогических исследований.

Ключевые слова: научно-исследовательская культура будущих учителей, наука, ценности науки, теория познания, идеал научности, научный стиль мышления.

SUMMARY

V. Tusheva Philosophical and science-study bases of future teachers' scientific-research culture.

Philosophical approach to study and comprehension of concepts «science», «scientific activity» is proposed. Philosophical and methodological bases of scientific-research culture of the future teacher are revealed, value aspect of science which is considered in the frames of «scientific ethos» is shown, concept «ideal of scientificity» as methodological regulator of scientific pedagogical researches is characterized.

Key words: scientific-research culture of the future teacher, science, values of science, cognition theory, ideal of scientificity, scientific way of thinking.

УДК 378:373.5.064.2:005.591.6

А. В. Фокшек

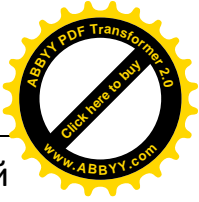
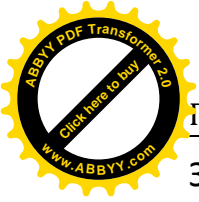
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНЕ УПРАВЛІННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ШЛЯХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті узагальнено теоретичні положення щодо суті понять «інновація», «управління» та «суб'єкт-суб'єктне управління». Проаналізовано шляхи ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до суб'єкт-суб'єктного управління та встановлено характерні зв'язки суб'єкт-суб'єктного управління з професійною педагогічною підготовкою.

Ключові слова: інновація, інновація в освіті, новизна, інноваційна освітня технологія, управління, суб'єкт-суб'єктне управління.

Постановка проблеми. Сучасні світові тенденції в освітньому просторі обумовлюють зміни та нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Саме тому є потреба в нових підходах до організації навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі, спрямованих на формування фахівців з високим рівнем професійної майстерності та компетентності, здатних до професійного саморозвитку та самовдосконалення і є конкурентоспроможними на ринку праці.



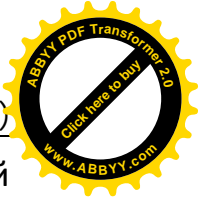
Запорукою успіху та впевненості майбутнього педагога в професійній діяльності є підготовка студента, його творчий потенціал, вміння швидко адаптуватися в ситуаціях, що змінюються – тобто перехід на новий рівень управління педагогічним процесом.

Аналіз актуальних досліджень. Аспекти проблеми формування готовності майбутніх учителів до різних видів професійної діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних учених. Так, ґрунтовні питання професійно-педагогічної підготовки та формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядають О. Абдуліна, А. Алексюк, А. Бойко, Я. Болюбаш, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Міщенко, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Щербина та ін. У працях К. Дурай-Новакової, О. Мороза, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін. готовність до педагогічної діяльності досліджується з позицій особистісного підходу та розуміється як інтегративна якість особистості вчителя, спроможного до ефективного навчання та виховання молодого покоління. Розглянемо докладніше точки зору авторів, праці яких виконані щодо трактування сутності управління сучасним педагогічним процесом. Узагальнюючи праці, де розкрито ці питання, можна виділити кілька напрямів наукових досліджень: висвітлення окремих аспектів у галузі управління освітніми системами Є. Березняк, А. Бойко, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, Є. Костяшин, В. Кременя, В. Кричевський, В. Крижко, В. Кушнір, О. Сухомлинська та ін.; опрацювання проблем пов'язаних з методами управління освітою – О. Мармаза, М. Поташник, В. Пікельна, П. Худоминський та інші.

А саме формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності висвітлені в працях – І.Авдєєва, М. Дуки, Н.Клокар, О.Козлової, Н. Крицької, Є.Макагон, Л. Подимової, І. Протасової, В. Сластьоніна, Л. Седової та інших.

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що питання специфіки формування готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктного управління як інноваційного процесу не було предметом спеціального комплексного дослідження.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання суб'єкт-суб'єктного управління як інноваційного напрямку підготовки майбутнього учителя.



Виклад основного матеріалу. Проблемою інноваційних технологій займалися і нині продовжують займатися багато талановитих учених і педагогів, а саме: А. Алексюк, Т. Алексеєнко, В. Андреев, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, Н. Приходько, В. Симоненко, В. Сластьонін, В. Сушанко, В. Шапкін та інші. Отже, саме інноваційні технології навчання студентів визначають ефективність пошуку спрямувань удосконалення університетської педагогічної освіти. Це принципово нові способи управління, методи взаємодії викладачів і студентів, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності.

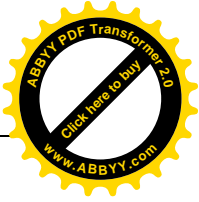
Необхідно зазначити, що наше дослідження передбачало аналіз поняття «інновація», так як воно є базовим компонентом інноваційного процесу та інноваційних технологій. З аналізу наукової літератури бачимо, що єдиного визначення поняття «інновація» нажаль немає. У загальновизнаному тлумаченні «інновація» означає «нововведення; інновація освіти» [2, 363].

Інновація – 1) нововведення, новизна, новаторство; 2) ціленаправлене змінення, яке вносить в освітнє середовище нові незмінні елементи (нововведення), що покращують характеристики окремих частин, компонентів та самої освітньої системи в цілому; 3) нові форми організації праці та управління, нові види технологій, які охоплюють не лише окремі установи й організації, але й різні сфери; 4) процес часткових змін, що ведуть до модифікації окремо взятих цілей освіти або засобів і способів їх досягнення; 5) цілеспрямоване і кероване внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новоутворень; 6) комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Інші вчені поєднують поняття «інновація» з «інноваційним мисленням» та «інноваційною культурою», поняттям «новація». Доцільно відмітити, що «новація – це нове, нова ідея, засіб, які створені людиною (новатором), а інновація – та нова ідея, засіб, що втілені в практику» [7, 13].

Л. Даниленко стверджує, що «інновація – новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові:

- освітні, дидактичні, виховні системи;
- зміст освіти;



- освітні педагогічні технології;
- методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання;
- технології управління навчальними закладами, системою» [3, 70].

Отже, за своїм змістом поняття «інновації» відноситься не лише до створення і розповсюдження новацій, але й до таких змін, що носять суттєвий характер, супроводжуються змінами в способі діяльності та мисленні.

У чому специфіка інновацій в освіті? Л. Ващенко стверджує, що «інновації в освіті – це процес створення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [1].

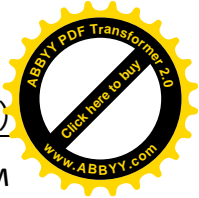
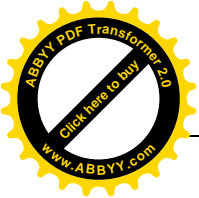
Ми погоджуємося з висновком дослідника, що поняття «інновація» має комплексне значення оскільки складається з двох форм: ідеї та процесу її практичної реалізації, а інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами [5, 40].

Отже, запровадження інновацій в освіту дозволяє вирішити суперечності між старою системою і потребами в якісно новій освіті. Адже інноваційний напрям розвитку освіти можливо забезпечити, лише сформувавши покоління особистостей, які розмірковують і діють по-інноваційному, особливо це стосується підготовки майбутніх учителів.

Ще одним з понять, що використовується в теорії інноваційної педагогічної діяльності є «інноваційна освітня технологія», яка формулюється як сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання та управління, об'єднаних єдиною метою; добір операційних дій педагога з учнями, в результаті яких суттєво покращується мотивація учнів до навчального процесу» – стверджує Л. Даниленко [3, 71].

Спрямування розвитку освіти відбувається за допомогою такої форми діяльності як управління. Проаналізувавши різноманітні підходи вчених у теорії управління, психології управління, соціології, філософії, педагогіки та інших науках щодо визначення поняття «управління», ми дійшли таких висновків:

1. У загальному смислі управління є функцією систем різної природи, яка забезпечує збереження їх структури, підтримання режиму функціонування, реалізації програм і цілей діяльності, а також їх розвиток.



2. Управління пов'язане із саморозвитком, самовдосконаленням людини, виробленням найбільш адекватної поведінки, необхідної для певного виду діяльності.

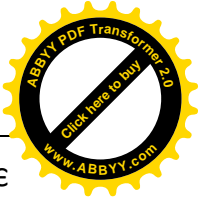
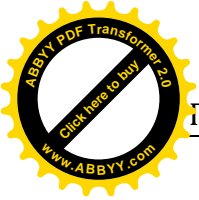
3. Вищою, кінцевою метою управління є оптимізація функціонування системи, отримання найбільшого ефекту при найменших зусиллях і витратах.

4. Управління – це процес, який відображає послідовну зміну станів системи, міри часу, розвитку і просторової зміни системи. Процес управління, в найпростішому вигляді, – це діяльність керівника в підпорядкованому йому колективі, яка поєднує працю всіх його членів. Таке поєднання досягається безперервним процесом управлінської діяльності, який передбачає не тільки поточні розпорядження керівника (дискретний процес), але й постійно діючі регламенти і нормативи (безперервний процес), за допомогою яких здійснюється управлінський вплив. Це – різноманітні форми впливу суб'єкта управління на його об'єкт з метою зміни способів його функціонування шляхом заміни складу або впливу елементів об'єкта управління.

В. Гуменюк стверджує, що «управління – вид діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему для збереження і впорядкування її в межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоуправління» [8, 192].

Отже, можна стверджувати, що суб'єкт-суб'єктне управління – це систематично здійснюваний свідомий, цілеспрямований вплив вчителя на навчально-виховний процес в цілому та на учнів, на основі пізнання і використання об'єктивних закономірностей, тенденцій в інтересах забезпечення її оптимального функціонування і розвитку, досягнення поставлених цілей.

Ми погоджуємося з думкою вченого М. Поташника, який стверджує, що «разом із розвитком педагогічної системи школи, має оновлюватися, модернізуватися структура управління, тому що управління – це один із аспектів управлінської діяльності, який засобами планування, організації, керівництва та контролю процесів розробки та опанування інновацій забезпечує цілеспрямованість і організованість набуття освітнього потенціалу школи, підвищення рівня його використання, в наслідок чого можна отримати якісно нові результати освіти [6, 20].



Грунтуючись на науковій позиції Л. Даниленко, що інновація в освіті є новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, тоді ціль освітньої інновації – покращення навчально-виховного процесу.

А інновація як результат має на увазі створення нового, а новизна – один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень, результат творчого пошуку, властивість та самоцінність нововведення [7, 14].

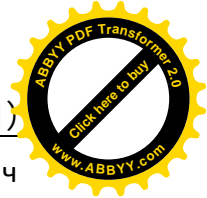
Отже, інноваційний процес пов'язаний із творчістю, креативністю особистості вчителя, управлінця педагогічної системи; мета такої діяльності – підвищення ефективності та якості навчання і виховання, а одним із важливих завдань є формування та розвиток творчої, компетентної особистості; інновації в управлінні освітою здійснюються через визначення нових функцій управлінської діяльності, що зумовлено утворенням нових управлінських зв'язків і відносин, одним з яких і є суб'єкт-суб'єктне управління.

Висновки. Виходячи з вищезазначеного, суб'єкт-суб'єктне управління характеризується новизною то результатом її впровадження є суттєве підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя та результативність навчально-виховного процесу. Мета суб'єкт-суб'єктного управління полягає у створенні оптимальних педагогічних умов для професійного розвитку й становлення особистості майбутнього вчителя – носія нового типу педагогічної діяльності, яка здійснює їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей.

Вважаємо, для того щоб молодий учитель міг впроваджувати суб'єкт-суб'єктне управління в педагогічний процес школи, необхідно під час професійно-педагогічної підготовки самому пройти через усі етапи цієї діяльності. Саме тому виникає необхідність у більш глибокому вивченні всіх аспектів формування готовності студентів педагогічного навчального закладу до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Богданова Інна Михайлівна. – К., 2003. – 40 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.
4. Конжанспиров Г.М. Словарь по педагогике / Конжанспиров Г. М., Конжанспиров А. Ю. – М. : МарТ; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. – 448 с.



5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Основа, 2011. – 176 с.
6. Поташник М. М. Управління сучасною школою / Поташник М. М., Мойсеев О. М. // Підручник для директора. – 2002. – № 1–2. – С. 6–35.
7. Сучасні педагогічні технології. Навчально-методичний посібник / Автор-укладач Федорчук Е. І. – Кам'янець-Подільський : АБЕТКА, 2006. – 212 с.
8. Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] / Авт. кол. Предборська І., Вишенська Г., Гайденок В., Гамрецька Г. та ін.; за ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Фокшек. Субъект-субъектное управление как инновационный путь подготовки будущего учителя.

В статье обобщены теоретические положения о сущности понятий «инновация», «управление», «субъект-субъектное управление». Проанализированы пути эффективности профессиональной подготовки будущих учителей к субъект-субъектному управлению и было установлено характерная связь субъект-субъектного управления с профессиональной педагогической подготовкой.

Ключевые слова: иновация, иновация в образовании, новизна, инновационная образовательная технология, управление, субъект-субъектное управление.

SUMMARY

A. Fokshek. Subject-subjective management as innovative way training of future teacher.

In the scientific article the theoretical position about the merits of the concepts of «innovation», «management» and «subject-subjective management» are generalized. We analyze effective ways of professional future teachers training to subject-subjective management and set specific subject-subjective management relationship with a professional teacher training.

Key words: innovation, innovation in education, innovation, innovative educational technology, management, subject-subject management.

УДК 378.147.091.31

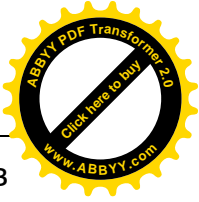
І. Ю. Шамрай

Камянець-Подільський національний університет

АНАЛІТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

У статті пропонується визначення аналітичної діяльності, окреслюється її важливість в контексті професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, визначаються основи успішного формування аналітичної діяльності студентів під час професійної підготовки у вищій школі, наводяться типові проблеми, що можуть виникнути у процесі розвитку аналітичної діяльності студентів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетенція, аналітичні вміння, аналітична діяльність, комунікативний підхід, інтегративний курс, кейс-метод, метод проектів, аналітичне есе.



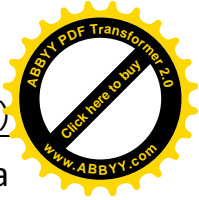
Постановка проблеми. Інтеграція української вищої школи в європейський та світовий освітній простір можлива лише за умови реформування та модернізації підготовки фахівців різних спеціальностей у вищих навчальних закладах країни. Це актуалізує проблему освітніх інновацій як дієвого чинника реорганізації та підвищення якості освітніх послуг, зростання інтелектуального та професійного потенціалу учасників педагогічного процесу.

Аналітична діяльність студента набуває особливої актуальності на етапі переходу на нову освітню парадигму, в основі якої – особистісна зорієнтованість процесу професійного становлення. Тому проблема модернізації теорії і практики формування аналітичних здібностей майбутніх фахівців, а також готовності їх реалізувати в освітній діяльності сучасної вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Серед учених, які займаються проблемою аналітичної діяльності з філософської, психологічної та педагогічної точок зору можна відзначити таких дослідників як Э. де Боно, Р. Х. Джонсон, Дж. Дьюї, Д. Клустер, М. Липман, К. Меридит, Д. Спиро, Дж. Стил, Ч. Темпл, Д. Халперн, П. Фрейре. Особливості формування та використання аналітичних вмінь у різних сферах діяльності вивчали М. В. Гриньова, А. Ждан, Дж. Мак-Пек, А. Реан, С. Рубінштейн, Л. Столяренко, О. Тихомиров. На значущість аналітичних умінь в структурі професійної підготовки педагогів вказували Л. А. Гороховцева, А. В. Коржув, В. А. Попков, Е. С. Романова, Л. Г. Семушина, В. А. Слостенин, Л. П. Ступникова.

Незважаючи на те, що різні аспекти аналітичної діяльності були предметом дослідження філософів, психологів та педагогів, а також є значні напрацювання, які стосуються технології організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування у студента аналітичних умінь, водночас є аспекти даної проблеми, які не є предметом систематичних глибоких досліджень, зокрема це стосується формування досвіду аналітичної діяльності майбутніх фахівців різних галузей, як особистісно та професійно ціннісне утворення, що за своєю природою має інтегрований характер.

Мета статті – розкрити значення аналітичної діяльності для фахової підготовки студентів ВНЗ, запропонувати умови та методи її формування в контексті вивчення фахових та загальноосвітніх дисциплін.



Виклад основного матеріалу. Усі дослідники акцентують увагу на важливості аналітичної діяльності у будь-якій професії, однак на сьогоднішній день ми не маємо однозначного трактування як цього феномену, так і умов, які забезпечують його формування. Так дослідник Д. В. Казакова визначає аналіз як практичну чи мислительну операцію розкладення об'єкта, що підлягає вивченню, на складові частини (елементи, сторони, ознаки, властивості), вивчення кожного окремого елемента, як частини цілого [2, 72].

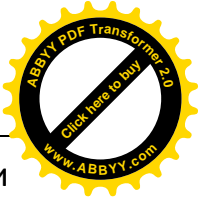
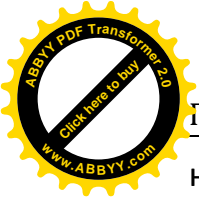
Подібне трактування пропонує Д. Поспелов, який відмічає, що правильний аналіз – це аналіз не тільки складових частин, елементів чи властивостей, але також їх зв'язків та відношень [3, 14]. Тому аналіз не призводить до розпаду цілого, а до його переосмислення і є одним із способів розкриття сутності нових знань: виявлення зв'язків між фактами, звернення до попереднього досвіду життєвих спостережень.

Аналіз також забезпечує усвідомлення та корекцію студентом стратегії своєї навчальної та професійної діяльності. Таке осмислення педагогом власної поведінки, своїх сильних і слабких сторін і є результатом ґрунтовної роботи, спрямованої на накопичення досвіду успішної аналітичної діяльності, що реалізовується в професійній та освітній сфері.

Крім того, аналітична діяльність є основою компетентнісної освіти безвідносно до рівня її реалізації. Навчальні, професійні компетенції формуються суб'єктом діяльності на основі теоретичного осмислення істини, співвіднесення її з власними цінностями, життєвою позицією, досвідом практичної діяльності. Основним інструментом при тому виступає аналітична діяльність.

Рівень аналітичної діяльності студента безпосередньо корелює з успішністю його майбутньої професійної діяльності, та обумовлює на розвиток наступних здібностей: мислити; розуміти інших і бути зрозумілим (опанувати комунікацією); усвідомлювати і оцінювати себе (опанувати рефлексією) [1, 89].

Аналітична діяльність сприяє більш успішному виконанню студентами самостійної роботи, оскільки вона забезпечує відпрацьований інструментарій самодіагностики та самоаналізу. Студенти зможуть легше орієнтуватися в навчальному матеріалі, виділяючи найважливіші моменти, а також спірні чи незрозумілі проблеми, що потребують пояснення педагога. Уміння працювати з інформацією стане основою для подальшого



навчання та розвитку студентів. Завдання сучасної вищої школи передбачають реалізацію компетентнісного підходу до процесу професійного становлення, в основі якого суб'єктна позиція студента, яка значною мірою реалізується через аналітичну діяльність.

Розвиток аналітичних умінь студента передбачає засвоєння алгоритмів аналітичної діяльності, спрямованої на розв'язання професійних проблем, формування у студентів власного досвіду аналізування професійних ситуацій, що може бути використаним як у професійній, так і в особистій сфері.

Важливим є розвиток здатності до аналізу та самоаналізу, які виступають основою коректування студентами своєї подальшої професійної та навчальної діяльності, що забезпечує наступність та безперервність їх професійної підготовки та розвитку.

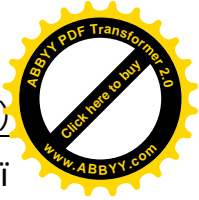
На основі теоретичних досліджень аналітичної діяльності ми виокремили комплекс принципів, які найбільшою мірою сприяють формуванню досвіду аналітичної діяльності в процесі професійної підготовки:

1. Особиста орієнтованість педагогічного процесу, що передбачає взаємодію досвідів того, хто вчить, і того, хто вчиться (у нашому випадку викладача і студента), який є найбільш сприятливим формування студентом власного досвіду аналітичної діяльності.

2. Комунікативність як основа забезпечення взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності, особливо під час дискусій, при обговореннях та публічних виступах. Комунікативні вміння майбутніх фахівців відіграють важливу роль у формуванні їх професійно-цінного досвіду аналітичної діяльності.

3. Проблемність змісту навчального матеріалу. Принцип є одним з основних при реалізації технології формування досвіду аналітичної діяльності, оскільки проблемний характер навчального матеріалу забезпечує широкі можливості для аналітичної діяльності студента.

4. Домінування позитивної мотивації навчальної діяльності взагалі і аналітичної діяльності зокрема, пов'язаної з досягнення професійного успіху, конкурентоспроможності на ринку праці. Адже ефективна самостійна аналітична діяльність можлива лише в тому випадку, якщо студент вмотивований, дізнатися, зрозуміти, осмислити, встановити істину, вирішити проблему. Студентів неможливо примусити мислити, їх можна лише спонукати до цього, пояснивши всю важливість та необхідність мислення



5. Принцип забезпечення неперервності формування аналітичної діяльності на основі індивідуальної логіки, починаючи від наявного досвіду (наприклад, отриманого під час навчання в школі) та визначення реальних пріоритетів його розвитку на перспективу. Адже ефективність цього процесу і його результат найбільш значимі при системному, послідовному навчанні та саморозвитку, починаючи зі школи і продовжуючи у виші, а також під час самостійної професійної діяльності.

Технологія розвитку аналітичної діяльності студентів у процесі фахової підготовки будується на основі системного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, діяльнісного підходів і принципів комунікативності, керованого переходу від діяльності в навчальній ситуації до життєвої ситуації, рефлексії [2, 135]. Формування аналітичної діяльності розглядається як процес, що складається з таких частин:

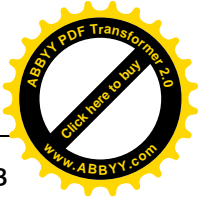
- орієнтовна частина (керуюча);
- виконавча (робоча);
- контрольна-коригуюча.

При цьому ми спиралися на теорію П. Гальперіна поетапного формування розумових дій [1].

Відповідно до зазначених позицій ми виділяємо такі етапи формування аналітичної діяльності у процесі професійної підготовки студента:

- а) роз'яснення студентам суті аналітичних умінь, їх значущості в майбутній професійній діяльності;
- б) пояснення алгоритму аналізування;
- в) демонстрацію на прикладах способу виконання аналізу;
- г) практичне здійснення аналізу студентами і подальше визначення викладачем рівня його ефективності;
- д) індивідуалізація алгоритму аналітичної діяльності студента на основі самостійного виконання завдань;
- е) формування узагальнених способів аналітичної діяльності на основі інтеграції стандартизованих та власних підходів до аналізу;
- є) об'єктивація отриманих компетенцій у власній концепції та досвіді аналітичної діяльності;
- ж) визначення пріоритетних напрямів розвитку аналітичної діяльності студента на перспективу.

Цілеспрямованість та ефективність процесу оволодіння аналітичними вміннями забезпечується в тому випадку, коли практична



діяльність студентів набуває дослідницького характеру та реалізується в контексті самостійної пошукової роботи.

Особливості аналітичної діяльності зумовлюють специфіку методів її реалізації в навчальній діяльності. Доведено, що ефективність розвитку аналітичної діяльності підвищується при використанні особистісно та індивідуально орієнтованих технологій, застосування яких дозволяє розвинути у студентів практичні професійні вміння, вчить аналізувати, оцінювати свої досягнення, ставити цілі і шукати шляхи їх реалізації, планувати і проектувати свою навчальну та в майбутньому професійну діяльність. Суть цих методів полягає в тому, що вони забезпечують самостійність навчальної діяльності студентів, сприяє розвитку рефлексивного, творчого мислення. Одними з основних для розвитку аналітичної діяльності є такі методи: кейс-метод, метод проектів, ділова гра, кластер, аналіз тексту, схема пророкувань, аналітичне есе та інші. Ці методи забезпечують:

1) формування компетенцій у визначенні цілей навчання та формуванні стратегій діяльності з орієнтацією на власний потенціал та конкретні можливості діяльності;

2) актуалізацію творчої складової пізнавальної діяльності студента. Розвиток вмінь визначати власну позицію, аргументувати свої судження, сприймати різні точки зору на проблему; інтерпретувати факти, підходи і альтернативи, формувати загальні висновки.

3) розвиток здатності до комплексного самоконтролю та об'єктивної самооцінки.

4) здатність студента до аналізу власної поведінки та професійно значимих особистісних якостей стосовно конкретної професійної сфери;

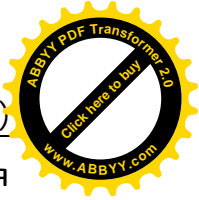
5) усвідомлення власних пріоритетів та цінностей, що стосуються їх майбутньої професійної діяльності;

6) професійну адаптацію;

7) студентів через використання реального досвіду аналізування у сфері професійної діяльності;

8) інтеграцію життєвого та професійного простору студента, здатність до саморегуляції у життєвих та професійних ситуаціях різного характеру.

Як показують дослідження, у процесі формування аналітичної діяльності студентів можуть виникнути певні проблеми, зокрема:



1. Орієнтація студента в процесі самоаналізу не стільки на отримання об'єктивних його результатів, які є передумовою продуктивності процесу саморозвитку, скільки на отримання зовнішньої оцінки як реалізованої діяльності, так і її аналіз. Невміння визначати особистісні навчальні досягнення, а також причинно-наслідкові зв'язки у контексті порівняння попереднього та реального досвідів, програмування перспективного.

2. Заміщення реального досвіду аналізування загальноприйнятими стереотипами, внаслідок чого порушується як об'єктивність отриманої внаслідок аналізу інформації, так і розвиток навчального процесу студентів, складовою якої є аналітична діяльність.

3. Низький рівень активності студентів невизначеність стратегії їх професійного та особистісного розвитку перешкоджає формуванню сучасного фахівця, від якого вимагається високий рівень самоорганізації.

4. Низький рівень реалізації самоаналізу в життєвому особистісному просторі, що перешкоджає гармонійному формуванню досвіду аналітичної діяльності студента.

Висновки: Формування аналітичної діяльності майбутнього фахівця займає важливе місце в сучасній інноваційній системі освіти, оскільки обумовлює процеси самопізнання, самоосвіти, професійної самореалізації особистості. Тому актуальним напрямком у оптимізації професійної підготовки студентів є розробка психолого-педагогічних умов формування аналітичної діяльності фахівця, орієнтованої на постійний розвиток, здатної до забезпечення перманентності самовиховання, самоосвіти та самоаналізу.

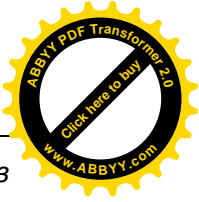
ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. Управление процессом усвоения знаний / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1975. – 320 с.
2. Казакова Д. В. Развитие аналитического мышления учащихся / Д. В. Казакова // Образование в современной школе. – 2005. – № 11. – С. 72–75.
3. Мурюкина Е. В. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в рамках специализации «Медиаобразование» : учеб. пособ. для вузов / Е. В. Мурюкина, И. В. Чельшева. – Таганрог : Изд-во Кучма, 2007. – 162 с.
4. Пospelов Д. А. Моделирование рассуждений. Опыт анализа мыслительных актов / Д. А. Пospelов. – М. : Радио и связь, 1989. – 184 с.

РЕЗЮМЕ

И. Ю. Шамрай. Аналитическая деятельность в контексте современных подходов к профессиональной подготовке студентов.

В статье предлагается определение аналитической деятельности, определяется ее важность в контексте профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений, определяются основы успешного формирования



аналитической деятельности студентов во время профессиональной подготовки в высшей школе, приводятся типичные проблемы, которые могут возникнуть в процессе развития аналитической деятельности студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетенция, аналитические умения, аналитическая деятельность, коммуникативный подход, интегративный курс, кейс-метод, метод проектов, аналитическое эссе.

SUMMARY

I. Shamray. Analytical activity in the context of current approaches to the students' professional training.

The paper presents the determination of analytical activity, its importance in the context of training students in higher educational establishments is defined, defined basis of successful formation of the analytical activities of students during training in high school, typical problems that may arise in the development of analytical students are given.

Key words: training, professional competence, analytical skills, analysis, communicative approach, integrative course, case method, project method, analytical essays.

УДК 378.016:53

О. В. Шевчук

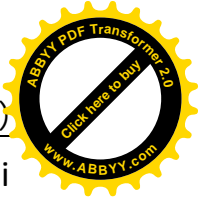
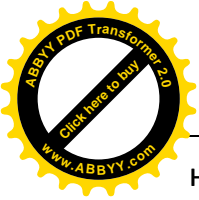
Кам'янець-Подільський національний
університет Імені Івана Огієнка

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ШЛЯХОМ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ ЧАСТКОВО-ПОШУКОВОГО ХАРАКТЕРУ

У статті розглянуто компетентнісний підхід у виконанні лабораторних робіт частково-пошукового характеру. Розвиток особистісно орієнтованого навчання шляхом проведення лабораторних робіт частково-пошукового характеру. Лабораторна робота, як форма організації навчання, найбільш повно реалізує розвиваючі задачі навчання. Вона сприяє формуванню вмінь, навичок, переконань студентів, учить їх планувати діяльність і здійснювати самоконтроль.

Ключові слова: компетентність, лабораторна робота, частково-пошуковий, особистісно орієнтований, світоглядність.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток освіти, науки і техніки ставлять перед викладачами все нові вимоги до виховання й підготовки майбутнього покоління, освіченого висококваліфікованого, обізнаного в різних сферах наукової діяльності. Зважаючи на освітню доктрину мету і пріоритетні напрями розвитку освіти, ми бачимо, що основна мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися упродовж життя, оберігати й примножувати цінності



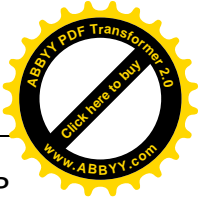
національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [9]. Одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти.

Аналіз актуальних досліджень. На думку психологів, фахова підготовка повинна опиратися на компоненти знання, яким у навчальному процесі не приділяється достатньої уваги – це навички і уміння самостійної роботи, розвиток діалектичного мислення, системний підхід до постановки і розв'язання задач фахової діяльності, вибір провідного виду діяльності, розвиток творчої уяви, виховання ініціативи, уміння приймати рішення тощо. Такі особистісні якості легко формуються на суб'єкт-об'єктній основі організації навчального процесу [1, 116]. Подібна постановка проблеми вимагає якісно нового підходу щодо формування фахових знань майбутніх учителів фізики. На сучасному етапі реформування освіти на особливу увагу заслуговують здобутки фундаментального характеру провідних методистів щодо прогнозування, об'єктивізації, діагностики та управління фаховою підготовкою в галузі фізики [1, 116].

Обов'язковим елементом навчального процесу є перевірка, корекція і контроль знань. Для цього використовують контрольні роботи, самостійні завдання, усне опитування учнів. На нашу думку, найкращим методом контролю знань тих, хто навчається, є лабораторна робота частково-пошукового характеру.

Мета статті – проаналізувати вплив особистісно орієнтованого навчання фізиці на формування компетентнісно-світоглядних професійних якостей майбутнього вчителя фізики, адже особистісно орієнтований підхід спонукає викладачів до створення таких умов навчання, у яких студенти знаходяться не в ролі спостерігачів чи репродуктивних виконавців, а є повноправними учасниками навчального процесу, авторами індивідуальних траєкторій базової фахової підготовки. Щоб під час вивчення фахових дисциплін встановити взаємну співпрацю та підтримувати її на різних етапах спільної діяльності викладачам необхідно створити спеціальне навчальне середовище, зокрема [10, 138]:

– вивчити психолого-фізіологічні характеристики студентів та враховувати їх при управлінні навчально-пізнавальною діяльністю;



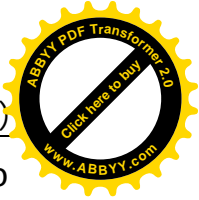
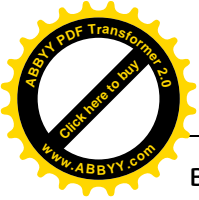
- визначити конкретні види діяльності, які ефективно сприяють досягненню мети підготовки фахівця;
- дібрати навчальні відомості, розробити відповідний дидактичний матеріал, який варіює вид і форму подання навчального матеріалу, завдання професійного змісту;
- виділити форми діалогу для спілкування із студентами;
- описати форми контролю за особистісним розвитком студентів; посилити практичне спрямування навчальних занять тощо.

Виклад основного матеріалу. Спільним у визначеннях дослідників поняття «компетентність» є розуміння її як здатності індивіда справлятися з усілякими задачами, як сукупність знань, які необхідні для виконання конкретної роботи; як певні стратегії для реалізації творчого потенціалу особистості. Злагоджена взаємодія цієї безлічі окремих аспектів приводить нас до комплексного розуміння компетентності, що виявляється у контексті умов і вимог, як зовнішніх, так і внутрішніх [8, 56].

Бути компетентним – значить уміти мобілізувати в певній ситуації набуті знання і досвід. Під час обговорення компетентності увага звертається на конкретні ситуації, у яких вони проявляються. Є сенс говорити про компетентність лише тоді, коли вона проявляється в якійсь-небудь ситуації; нереалізована компетентність, будучи потенцією, не є компетентністю (М. В. Рижаків). Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань; умінь і способів поведінки, спрямовані на умови конкретної діяльності [5, 142].

Отже, компетентність – це специфічна здатність особистості, що дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Людина повинна мати певні знання – інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак природа компетентності така, що оптимальні результати в розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини [5, 142].

Для розвитку компетентності студентів варто залучати до виконання лабораторних робіт частково-пошукового характеру. Бо саме лабораторне заняття є формою навчального процесу, на якому студент під керівництвом



викладача та лаборанта особисто проводить дослід з метою практичного підтвердження теоретичного матеріалу, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

Лабораторне заняття як форма навчання для вироблення знань має велику продуктивність, ніж урок формування вмінь і навичок. На цьому занятті відсутня регламентація навчальної діяльності, дається великий простір для прояву ініціативи і винахідливості. Завдяки цьому студенти виконують великий обсяг роботи, велику кількість тренувальних дій. Заняття такого характеру ефективніше, ніж урок чи лекція, адже воно сприяє формування самостійності як якості особистості:

- планування своєї роботи,
- усвідомлено прагнути до мети,
- ефективніше займатись самоконтролем.

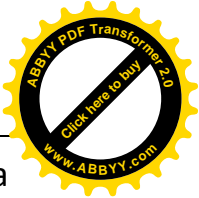
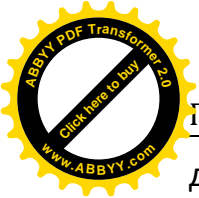
Однак варто відмітити, що лабораторні заняття проводяться тільки після лекцій і інших форм організації навчання.

У професійному навчанні лабораторні роботи займають проміжне положення між теоретичним і виробничим навчанням і слугують одним з найважливіших засобів здійснення теорії і практики. При цьому з одного боку, досягається закріплення й удосконалювання знань студентів, з іншого боку – у них формуються визначені професійні уміння, що потім застосовуються у процесі виробничого навчання.

Лабораторне заняття – це практичне заняття, що проводиться як індивідуально, так і із групою студентів; його ціль – реалізація умінь, навичок, переконань з використанням приладів, інструментів і інших технічних засобів, тобто це вивчення різних явищ за допомогою спеціального устаткування яке обирається самостійно, керуючись здобутими знаннями [4]. Студенти опановують систему засобів і методів дослідження:

- експериментального,
- практичного, розширення можливостей використання теоретичних знань для розв'язання практичних задач.

У процесі лабораторних занять частково-пошукового характеру у студентів формується технологічний аспект здобування інформації та вироблення власного стилю пізнання це поетапне формування дій,



діяльнісний підхід, управління навчанням і будується на організації та управлінні пізнавальною активністю, розвитку їх творчих здібностей із використанням педагогічних прийомів еталонного змісту: споглядання, наслідування, спостереження, повного володіння методологією здобування знань, «навчання запам'ятовуванню», інформаційного орієнтування, формулювання проблеми (табл. 1).

Таблиця 1

**Технологічні прийоми вироблення власного стилю пізнання
у навчанні фізики**

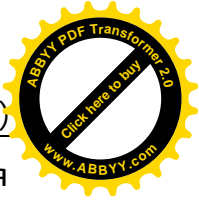
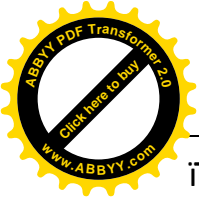
Параметри	Рівні навчальних досягнень учнів				Порядок у часі
	Початковий	Середній	Достатній	Високий	
Пристрасність	Розуміння символіки, термінології, окремих пізнавальних одиниць, фрагменти розуміння суті теорії пізнання	Прийом Наслідування	Повне Володіння методологією здобування знань	Прийом формулювання проблеми	Майбутній
Усвідомленість	Символіка, термінологія, фрагменти окремих пізнавальних одиниць дисципліни	Прийом спостереження		Прийом Інформаційного орієнтування	Теперішній
Стереотипність	Певна обізнаність з символікою та термінологією теорії пізнання, неправильне трактування величин і понять пізнавальної одиниці дисципліни	Прийом споглядання		Прийом «навчання запам'ятовуванню»	Минулий

Як бачимо, технологічні прийоми вироблення власного стилю пізнання диференційовані та інтегровані відповідно до параметрів пізнавальної діяльності та рівнів навчальних досягнень. Можливі й інші комбіновані види та типи прийомів у залежності від умов формування освітнього середовища [2; 3].

Опишемо мінімальну характеристику кожного технологічного прийому з точки зору діяльнісного підходу:

Прийом споглядання (рівень заучування, параметр стереотипність) – позалогічне сприйняття образної інформації без явно поставлених цілей.

Прийом наслідування (рівень наслідування, параметр пристрасності) – цілеспрямоване варіювання інформацією, існуючої у свідомості учня, з метою



її використання у конкретно нових умовах для корегування (трансформування) уже створених пізнавальних образів.

Прийом спостереження (рівень розуміння головного, параметр усвідомленість) – цілеспрямоване сприйняття інформації з метою формування раціонального типу мислення.

Така процедура навчання спостереженню проектує розвиток логічного апарату мислення, його основних характеристик (операції – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація; форми – поняття, судження, висновки, аналогія; види – наочно-дійове, образне, довільне; способи – індукція, дедукція).

Прийом «навчання запам'ятовуванню» (рівень навички, параметр стереотипність) – цілеспрямоване сприйняття інформації у вигляді її автоматичного перекодування, використання опорних сигналів, мови символів з метою спрощення у запам'ятовуванні.

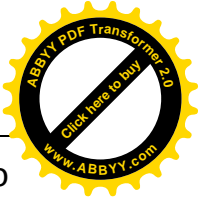
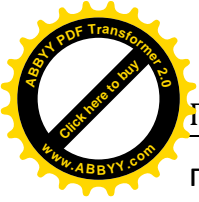
Прийом інформаційного орієнтування (рівень уміння, параметр усвідомленість) – уміння побудувати власну пізнавальну активність із опорою на відомі або спеціально вивчені орієнтири.

Прийом формулювання проблеми (рівень переконання, параметр пристрасність) – цілеспрямоване сприйняття інформації крізь призму світобачення з метою подальшого прогнозування наслідків реалізації власного стилю пізнання.

Сукупність описаних прийомів сприйняття інформації у цілеспрямованому управлінні пізнавальною діяльністю учнів розгортає технологічні основи формування власного стилю пізнання й формує творчий стиль мислення. Такий особистісно орієнтований підхід реалізує проблему вироблення власного, неповторно стилю мислення та пізнання оточуючого світу. На основі прийомів вироблення власного стилю пізнання ми розробляли технологічні аспекти впровадження лабораторних робіт частково-пошукового характеру у навчанні фізики: особистісно орієнтований підхід до кожного старшокласника.

Як правило, усі лабораторні заняття по визначеній навчальній дисципліні поєднуються в єдину систему і зветься «лабораторний практикум», що дозволяє говорити про існування значної подібності між лабораторними і практичними формами проведення занять.

Лабораторні роботи – найбільш цінний метод навчання, адже він вимагає компетентнісного підходу і характеризується організацією



пізнавальної діяльності у лабораторії, розвиває світ оглядність тих хто навчається. Застосування лабораторних робіт виявляється корисним у викладанні багатьох навчальних дисциплін [6].

Метод лабораторних робіт полягає у тому, що студенти самостійно відтворюють явища, усебічно спостерігають їх хід і зі своїх спостережень виводять закони, явища чи що-небудь визначають. Значення лабораторних робіт полягає у тому, що самостійно відображаючи явище, студенти стають віч-на-віч із природою цього явища й одержують можливість безпосередньо спостерігати досліджуване явище. Цей метод виявляється дуже корисним і в справі оволодіння знаннями, і у залученні студентів до пізнавальної діяльності [7].

Лабораторні заняття частково-пошукового характеру мають на основі раніше отриманих знань включати тих хто навчається у різні дії для формування умінь, навичок, переконань. Студенти, спираючись на отримані знання на заняттях, самостійно виконують лабораторні роботи, проводять вимірювання, вирішують задачі, виконують вправи.

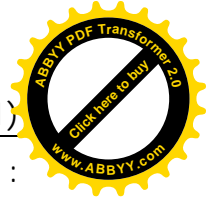
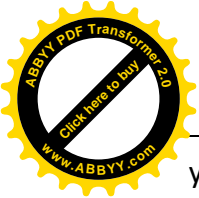
У процесі цього навчання, дії студентів піддаються меншій регламентації. Вони, виконуючи досліди, звертаються до підручників, довідкової літератури, формують загальні вміння роботи з визначених розділів навчальної програми, вміння роботи з приладами, відпрацьовують алгоритм дій. Дуже важливо, що студенти, одержуючи завдання, учаться планувати свою діяльність на визначений період, здійснювати самоконтроль.

Висновки. Отже, лабораторна робота, як форма організації навчання, найбільш повно реалізує розвиваючі задачі навчання. Вона сприяє формуванню вмінь, навичок, переконань студентів, учить їх планувати діяльність і здійснювати самоконтроль, ефективно формує пізнавальні інтереси, озброює різноманітними способами діяльності.

На такому занятті специфічна діяльність викладача спланувати роботу студентів заздалегідь. Він здійснює оперативний контроль, робить допомогу, підтримку і вносить корективи в діяльність. Підводячи підсумок роботи, педагог сприяє формуванню у студентів адекватної самооцінки і відповідного відношення до навчального курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атаманчук П. С. Компетентнісні орієнтири фахового становлення учителя фізики / П. С. Атаманчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Дидактика фізики і підручники фізики (астрономії) в



умовах формування європейського простору вищої освіти. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2007. – Вип. 13. – С. 116–119.

2. Атаманчук П. С. Методичні основи управління навчанням фізики : [монографія] / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня. – Кам'янець-Подільський державний університет, 2005. – 196 с.

3. Атаманчук П. С. Дидактичне забезпечення семінарських занять з курсу «Методика навчання фізики» (загальні питання) / П. С. Атаманчук, О. М. Семерня, Т. П. Поведа. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 392 с.

4. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика : учеб. для студ., обучающихся по пед. специальностям и направлениям. / С. Я. Батышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

5. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Науково-методичний посібник/ [ред. І. Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : ЦентрІон, 2005. – 640 с.

6. Закон України про національну систему кваліфікацій (проект) // Освіта. – 2011. – № 14 (5449).

7. Кругликов Г. И. Методика профессионального обучения с практикумом : учеб. пособ. для студ. вузов / Г. И. Кругликов – М. : Академия, 2005 – 288 с.

8. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М. : Высшая школа, 1989.– 167 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/110.html> Назва з екрану.

10. Павлова Н. С. Особистісно орієнтований підхід як основа формування професійних компетентностей у майбутніх вчителів інформатики / Н. С. Павлова, І. С. Войтович // Міжвузівський збірник «Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво» – Луцьк, 2011. – Вип. №4. – 300 с.

РЕЗЮМЕ

А. В. Шевчук. Формирование компетентности будущего учителя физики путем проведения лабораторных работ частично-поискового характера.

В статье рассмотрены компетентностный подход к выполнению лабораторных работ частично-поискового характера. Развитие личностно-ориентированного обучения путем проведения лабораторных работ частично-поискового характера. Лабораторная работа как форма организации обучения, наиболее полно реализует развивающие задачи обучения. Она способствует формированию умений, навыков, убеждений студентов, учит их планировать деятельность и осуществлять самоконтроль.

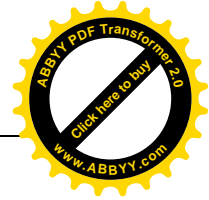
Ключевые слова: компетентность, лабораторная работа, частично-поисковый, личностно ориентированный, мировоззрение.

SUMMARY

O. Shevchuk. Formation competence teacher of physics by lab works partially searching character.

In the article the competence approach in laboratory works part-searching character. The development of student-centered learning through laboratory work part-searching character. Laboratory work as a form of training, most fully realizes the developmental tasks of teaching. It promotes skills, abilities, beliefs of students, teaches them to plan activities and carry out self-control.

Key words: competence, laboratory work, part-searching, personality-oriented, belief.



УДК 378.141.2

І. В. Шмиголь

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

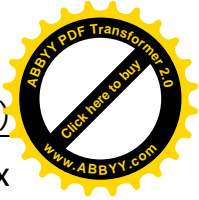
У статті досліджено проблему упровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Звернено увагу на тлумачення поняття «компетентність». Висвітлено погляди науковців на ієрархію компетентностей в освіті. Охарактеризовано ключові, загально-предметні та предметні компетентності. Запропоновано умови формування предметних компетентностей. Окрема увага приділена визначенню змісту, орієнтовного переліку і структурних компонентів предметної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, ключові, загально-предметні та предметні компетентності, мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний та оціночно-діагностичний компоненти предметної компетентності.

Постановка проблеми. У процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах в умовах реформування системи освіти все більшого значення набуває компетентнісний підхід. З огляду, на це однією з ключових дидактичних та методичних проблем сучасної педагогічної науки є розробка та впровадження в освітній процес ефективних технологій формування різних видів компетентностей. Науковці в галузі педагогіки докладають чималих зусиль для розв'язання цієї проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі впровадження компетентнісного підходу в освітній процес та окремими аспектам компетентнісної освіти присвячені наукові розробки як вітчизняних, так і зарубіжних науковців: В. І. Байденко, І. Д. Бега, Н. М. Бібік, В. О. Болотова, В. М. Введенського, О. І. Гури, А. Н. Дахіна, А. П. Єршова, Е. Ф. Зеєра, І. О. Зимньої, І. О. Зязюна, В. В. Краєвського, Н. В. Кузьміної, О. К. Маркової, Л. М. Мітіної, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Дж. Равена, О. Я. Савченко, Е. Тоффлера, М. Фуллана, А.В. Хуторського, С.Е. Шишова та ін.

На цей час вже сформульовано означення й обґрунтування поняття компетентність, запропоновано ієрархію компетентностей, виокремлено певні групи основних (ключових, життєвих) компетентностей, розроблено їх зміст. Водночас детальнішої розробки потребують питання дидактичного та методичного обґрунтування компетентнісного підходу, екстраполяція ідей на навчально-виховний процес, визначення не тільки теоретичних основ, а й процесуальних умов формування компетентності [3, 7].



Мета статті – з'ясувати умови формування предметних компетентностей у студентів під час їх навчання у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. За нинішніх умов розвитку суспільства результати навчальної діяльності не можуть обмежуватися лише знаннями, вміннями і навичками, тому метою освіти мають бути сформовані в суб'єктів навчання компетентності.

За визначенням Г. К. Селевко, компетентність – це інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації і орієнтовані на самостійну та успішну участь у діяльності [4, 139].

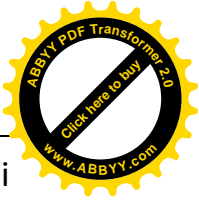
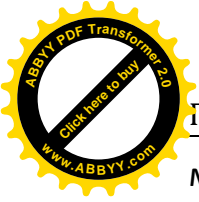
Подібні за змістом визначення цього поняття дають й інші науковці. Отже, компетентності не суперечать знанням, вмінням та навичками, а лише передбачають осмислене їх використання у професійній діяльності та життєвих ситуаціях.

Для забезпечення ефективності процесу формування компетентності вчені в системі компетентностей в освіті виокремлюють три рівні їх формування.

Так, О. Аліханова, О. Бабенко, О. Дудник, С. Попова, Г. Потапова, І. Родигіна, А. Хуторський Л. Шведова компетентності в освіті поділяють на ключові (базові, надпредметні), загально-предметні та предметні. О. Авраменко, Н. Волкова, Т. Грицька, Т. Кобильник, О. Коночкіна, З. Курлянд, О. Пометун, А. Семенова, В. Химинець, Р. Хмельюк, О. Чернишов, Л. Чернікова виокремлюють такі освітні компетентності: ключові, загально-галузеві та предметні. Дещо по-іншому ієрархію системи компетентностей в освіті вбачають Н. Голуб, О. Карбованець, О. Крисан, Н. Куруц, А. Майорош, М. Савчин, Т. Смагіна. Вони виділяють такі групи компетентностей: надпредметні, загально-предметні та спеціально-предметні.

На нашу думку, більш вдалою та універсальною як для шкільної, так і для вищої освіти є перша трирівнева ієрархія компетентностей в освіті, тобто поділ їх на ключові, загально-предметні та предметні.

Ключові компетентності – це багатовимірне утворення, що відноситься до загально-галузевого змісту освітніх стандартів та спеціальним шляхом структурований комплекс якостей особистості, що дають змогу ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, і які роблять внесок в розвиток якості суспільства та особистого успіху, що



можуть бути застосовані в багатьох життєвих сферах. Ключові компетентності становлять основний набір найбільш загальних понять, які мають бути деталізовані в комплекс знань, умінь, навичок, цінностей та відношень за навчальними галузями та життєвими сферами тих, хто навчається [2]. Вони можуть бути подані як надбудова над усім процесом навчання і повинні досягатися в ході навчально-виховного процесу через усі без винятку предмети.

Загально-предметні – ті, що суб'єкт навчання набуває під час засвоєння змісту всіх навчальних дисциплін (предметів), зазначених у навчальному плані спеціальності і є сукупністю предметних компетентностей.

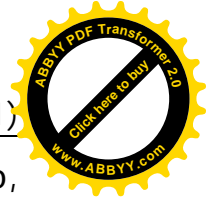
Предметні – ті, що суб'єкт навчання набуває під час вивчення тієї чи іншої окремо взятої навчальної дисципліни (предмету). Вони визначаються змістом навчальної дисципліни і є сумою знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, способів дій, які формуються в межах конкретних навчальних предметів. На основі предметних компетентностей формуються загально-предметні.

Більш детально зупинимося на умовах формування предметних компетентностей, оскільки саме вони є фундаментом для формування загально-предметних і ключових компетентностей.

Готуючись до заняття, викладач повинен проаналізувати, як саме певний навчальний матеріал можна використати для розвитку в суб'єктів навчання предметних компетентностей. Для цього передусім визначається їх зміст, складається орієнтовний перелік, який разом зі структурними компонентами потрібно врахувати як в навчальних програмах, так і безпосередньо при плануванні та організації навчальних занять.

До предметних компетентностей варто віднести:

- знання загальної теорії науки (основних законів, теорій, положень та принципів навчальної дисципліни);
- володіння науковими знаннями, термінологічним та понятійним апаратом навчальної дисципліни;
- уміння раціонально пояснювати основні наукові факти, процеси та явища, їх розуміння і навіть прогнозування;
- використання теоретичних знань у практичній діяльності;
- уміння розв'язувати типові предметні та ситуаційні задачі;



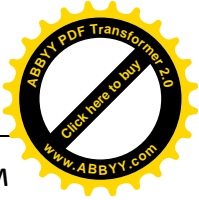
- володіння спеціальною предметною мовою, символікою, умовними позначеннями;
- уміння працювати в парі, групі;
- досвід (вміння та навички) організації експериментальних досліджень;
- уміння аналізувати, приймати конкретні рішення, робити висновки;
- формування особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності;
- уміння використовувати сучасні інформаційні технології і засоби комунікації, необхідні для пошуку різноманітної предметної інформації;
- рефлексію власної діяльності, спрямованої на засвоєння змісту навчальної дисципліни тощо.

Однією з умов формування предметних компетентностей є визначення їх структурних компонентів. Так, І. О. Родигіна серед основних структурних елементів компетентності, її базових складових пропонує виділяти такі: знання; діяльність, уміння та навички, використання знань у стандартних і нестандартних ситуаціях; практика, в якій відпрацьовуються та перевіряються знання, досвід; особистісні якості людини, її темперамент, характер, інтелект, здібності та нахили, цінності, переконання, мотиви діяльності тощо [3, 7].

Ми вважаємо, що основними структурними компонентами предметних компетентностей, які слід враховувати при організації навчально-виховного процесу, є мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний та оціночно-діагностичний.

Значення мотиваційно-ціннісного компоненту полягає в забезпеченні умов для активної навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки передумовою формування предметних знань, умінь і навичок є саме позитивна мотивація до вивчення навчальної дисципліни.

Ознаками повноцінної навчальної мотивації є: полімотивованість навчальної діяльності (включає і пізнавальні, і широкі соціальні мотиви навчання, мотиви досягнення успіху тощо); структурованість мотивів; ієрархія мотивів; розвиток (ускладнення) мотивації навчальної діяльності; зростання стійкості й усвідомленості мотивів; перерозподіл співвідношення зовнішніх і внутрішніх мотивів на користь останніх [1, 78].



Змістовий компонент представлений обов'язковим мінімумом предметних знань, які потрібно засвоїти студенту під час вивчення навчальної дисципліни (запланований результат навчання), оскільки саме знання є фундаментом для формування предметних компетентностей.

Процесуальний компонент включає вміння вчитися; раціонально організувати власну діяльність; здатність осмислено та свідомо приймати рішення, нести відповідальність за їх результати; здійснювати самоконтроль та рефлексію власної діяльності; вміння і навички проведення експериментальних досліджень; вміння поводитися з хімічними реактивами, посудом та працювати з сучасними приладами і обладнанням; дотримання вимог безпеки під час роботи у лабораторіях тощо.

Оціночно-діагностичний компонент передбачає діагностику рівня сформованості предметних компетентностей, яку слід проводити з використанням усіх видів контролю (поточний, тематичний, проміжний, підсумковий та ін.) та різноманітних засобів.

Засобами діагностики ефективності формування предметних компетентностей є:

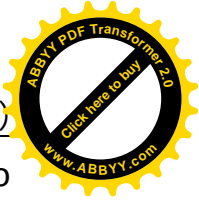
- теоретичні (усна відповідь, співбесіда, письмова контрольна робота, тестування, ситуаційні задачі тощо);
- практичні (техніка виконання експерименту, вміння вести записи у протоколах лабораторних і практичних робіт та робити аргументовані висновки; розрахункові задачі та ін.);
- творчі (реферати, сповіщення, презентації тощо).

Рівні сформованості предметних компетентностей у студентів подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості предметних компетентностей

№ п/п	Рівень сформованості компетентностей	За 100 бальною шкалою	За національною шкалою	За шкалою ECTS
1.	Недостатній	Менше 35	недостатньо	F
2.	Початковий	35-59	незадовільно	FX
3.	Середній	60-74	задовільно	DE
4.	Достатній	75-89	добре	BC
5.	Високий	90-100	відмінно	A



Формування предметних компетентностей також повинно здійснюватися з урахуванням основних дидактичних принципів (науковості, систематичності і послідовності, наочності, зв'язку теорії з практикою тощо) та з використанням усього методичного арсеналу дисципліни (методів, форм та засобів організації навчально-виховного процесу).

Ще однією умовою ефективності формування предметних компетентностей є матеріально-технічне забезпечення навчальних дисциплін необхідними сучасними приладами та обладнанням, хімічними реактивами, посудом; комп'ютерне і мультимедійне оснащення тощо. Дотримання цієї умови при організації навчально-виховного процесу сприятиме формуванню позитивної навчальної мотивації, розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх творчої активності, набуттю предметних умінь та навичок.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запропоновані у статті умови формування предметних компетентностей є спільними для всіх без виключення навчальних предметів і їх варто дотримуватися при організації навчально-виховного процесу з усіх дисциплін. Ще однією досить вагомою умовою, про яку варто згадати, є специфіка самої навчальної дисципліни, тому перспективу подальших досліджень вбачаємо саме в розробці умов формування предметних компетентностей з конкретних навчальних дисциплін.

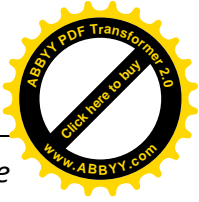
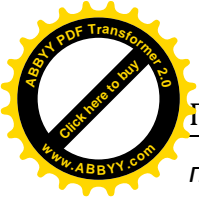
ЛІТЕРАТУРА

1. Гулай О. І. Умови та фактори формування мотивації навчання / О. І. Гулай // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231), ч. II, 2011. – С. 76–82.
2. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання. Електронне наукове фахове видання. – 2009. – Вип. 5 (13). Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/emg.html>
3. Родигіна І. О. Дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в навчанні / І.О. Родигіна // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3 (6). – С. 7–10.
4. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.

РЕЗЮМЕ

И. В. Шмиголь. Условия формирования предметных компетентностей у студентов высших учебных заведений.

В статье исследована проблема внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс. Обращено внимание на определение понятия «компетентность». Рассмотрены разные точки зрения ученых на иерархию компетентностей в образовании. Дана характеристика ключевым, общепредметным и предметным компетентностям. Автором статьи



предложены условия формирования предметных компетентностей. Отдельное внимание уделено определению содержания, ориентированного перечня и структурных компонентов предметной компетентности.

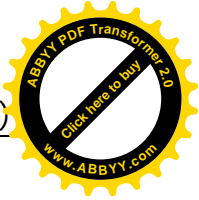
Ключевые слова: *компетентностный подход, компетентность, ключевые, общепредметные и предметные компетентности, мотивационно-ценностный, содержательный, процессуальный и оценочно-диагностический компоненты предметной компетентности.*

SUMMARY

I. Shmigol. Conditions of formation general competences of the students at the higher educational establishments.

The article is fixed upon the implementation of the competential approach into educational process. The notion «competence» is interpreted here. We showed the scientists' views on the hierarchy of competences in education. At was given a characteristics of key, general subject and subject competences. The author offered the conditions of formation the subject competences. A special attention is paid to determination of contents, approximate enumeration and structural components of subject competences.

Key words: *competential approach, competence, key, general subject and subject competences, motivation-purposeful, contents, processual and estimation-diagnostic components of the subject competences.*



РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 373.51

О. С. Боднар

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти

АНАЛІЗ СИТУАЦІЙ В УПРАВЛІННІ АНАЛІТИКО-ЕКСПЕРТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В РЕГІОНІ

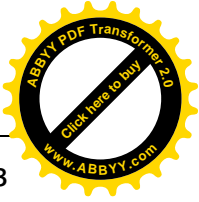
У статті розглянуто сутність понять «ситуація», «управлінська ситуація», «аналіз ситуації»; проведено класифікацію ситуацій в управлінні аналітико-експертною діяльністю; досліджено алгоритм та критерії аналізу ситуацій.

Ключові слова: аналітико-експертна діяльність, управлінська ситуація, класифікація ситуацій аналітико-експертної діяльності, функція аналізу ситуації.

Постановка проблеми. Проблеми реформування освіти, мінливість соціального середовища, нестійкість суспільних процесів зумовлюють пошук ефективних інструментів у системі управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону. Актуальність розвитку функції аналізу ситуацій мотивована також специфікою освітніх явищ і процесів, які не можна діагностувати лише за кількісними показниками. Освітні об'єкти є багатограними і динамічними, тому їх об'єктивна оцінка можлива за умови повного використання механізму аналізу ситуацій, в яких вони функціонують і розвиваються.

Функція аналізу ситуацій досліджена у багатьох сферах суспільної діяльності: соціально-педагогічній (С. Д. Ільєнкова, В. Н. Журавльова, Л. Л. Козлова, Е. Дюркгейм); психолого-педагогічній (В. І. Боднар, С. У. Гончаренко, В. А. Семиченко, А. В. Фурман, М. Н. Скоткін, В. П. Симонов, Н. В. Кузьміна, Ю. Н. Кулюткін, Ю. А. Шубін, Н. В. Москаленко); управлінській (Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, В. В. Олійник, В. І. Маслов, О. І. Мармаза, Є. М. Павлютенков, В. С. Пікельна, М. М. Поташник, В. С. Лазарєв, Г. Кунц).

Однак у системі управління освітою структура аналізу ситуацій не повністю досліджена, зокрема не розкрита специфіка управлінських ситуацій в аналітико-експертній діяльності, не адаптовано алгоритми та критерії, потребують уточнення класифікації таких ситуацій. Дослідження названих проблем допоможе чіткіше структурувати функції управління аналітико-експертною діяльністю в освіті регіону, сприятиме формуванню ґрунтовного наукового супроводу, прискорить процес прийняття аналітико-експертних висновків та рішень.



Аналіз актуальних досліджень. В управлінській діяльності аналіз ситуацій є елементом технології ухвалення рішень. Поняття «ситуація» активно використовується у термінологічних системах педагогіки та управління освітою. Ситуація – сукупність зовнішніх умов, які впливають на людину і зумовлюють її діяльність поряд з суб'єктивними, внутрішніми умовами [7, 528]; сукупність обставин (умов), що виникають під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, які порушують задане функціонування системи, спонукають її перехід у новий стан [10, 140]. Ситуація виникає в результаті особливого поєднання обставин і власних можливостей суб'єкта діяльності [9, 101].

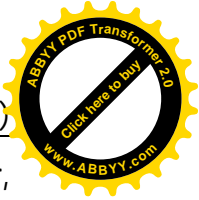
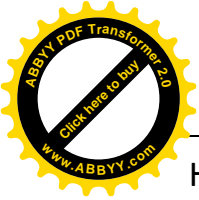
Попри значну кількість різновидів ситуацій найчастіше зустрічаються поняття педагогічна, управлінська, проблемна ситуація. *Педагогічна ситуація* – стан педагогічного процесу, в якому наявні розбіжності між бажаним і реальним, досягнутим у формуванні особистості. Ланцюг педагогічних ситуацій утворює навчально-виховний процес [7, 528].

Управлінська ситуація – прояв конкретної дійсності, яка впливає тепер або буде впливати у майбутньому на функціонування організації, на досягнення поставлених цілей [4, 105]. За В. Юкаєвою, управлінські ситуації поділяються за: *масштабом дії*: загальносистемні, у підсистемах, в елементах системи; *причинами* виникнення: збереження функціонування об'єкта, виникнення нової мети, штучно створені труднощі, випадкові обставини; *змістом*: виробничі, психологічні, економічні, організаційні, соціальні; *часовою ознакою*: короткотривалі, довготривалі; *рівнем складності*: прості і складні; *рівнем структуризації*: добре структуровані ті, що важко піддаються аналізу, *оцінкою суб'єкта управління*: задовільні, проблемні [10, 115]. Ситуації поділяють також на поточні і повні [1].

Проблемною можна назвати управлінську ситуацію будь-якого типу, за якої цілі не досягнуті чи існують відхилення від заданого рівня, як потенційну можливість підвищення ефективності діяльності організації [3, 13]. Проблемна ситуація стимулює появу пошукової потреби, прагнення знайти необхідні знання і способи діяльності для вирішення [7, 474].

В. А. Семиченко наголошує на тому, що будь-яка педагогічна ситуація має риси системного об'єкта, вона є динамічною, виникає спонтанно, має не об'єктивну, а часову вісь організації подій [8, 281].

У теорії ухвалення рішень визначають характер ситуації: економічний, організаційний, виробничий, морально-етичний, соціальний, політичний.



Найчастіше характер є комплексним. Складовими ситуації є: об'єкт, суб'єкт, умови, обставини, характер розвитку, фактор часу, підстави, рішення.

Для аналізу ситуацій використовують кейси: малі і великі описові; за галузями знань; діагностичні і прогностичні, творчі і репродуктивні [2, 822]. Оцінкою ситуацій вважають спосіб її фіксації, переведення з невизначеного стану у визначений. Оцінка допомагає суб'єкту забезпечити рефлексивний контроль за ситуацією [5, 66–67].

Ситуацію можна описати, побудувати модель, аналізувати, оцінити, порівнювати з іншими, прогнозувати її розвиток, розробити критерії умов, моніторити її хід, визначити фактори впливу, втручатися, нівелювати, доповнювати, перетворювати в інший тип тощо.

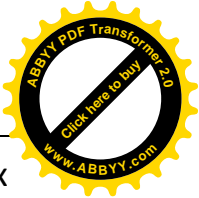
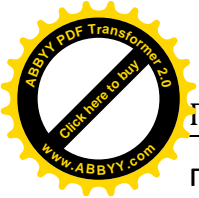
Алгоритм процесу огляду ситуацій Є. М. Павлютенков пропонує проводити за такими чотирма кроками: виявлення і розгляд задачі, поділ та уточнення задач, установлення пріоритетів (значущість, терміновість, тенденція, підсумковий пріоритет), визначення вихідної точки аналізу [6, 37].

Для розв'язання ситуацій необхідно встановити причини і джерела її виникнення, визначити об'єкти, на які можуть бути направлені управлінські дії, розробити процедури управлінського впливу на ситуацію, адекватні цілям [1, 9].

Отже, незважаючи на те, що аналіз ситуацій достатньо вивчений у педагогіці, психології, соціології, освітньому менеджменті, його адаптація до управління аналітико-експертною діяльністю у сфері загальної середньої освіти регіону потребує подальшого дослідження.

Мета статті – розкрити сутність понять «ситуація», «ситуація в управлінні аналітико-експертною діяльністю», «аналіз ситуації» та їх властивості в управлінні аналітико-експертною діяльністю, класифікувати різновиди ситуацій, дослідити алгоритм та критерії аналізу ситуацій як управлінської функції, визначити фактори впливу на алгоритми.

Виклад основного матеріалу. З нашої точки зору, *аналітико-експертна діяльність (АЕД)* – це процес моделювання й організації науково обґрунтованих та практико орієнтованих аналітико-експертних досліджень, направлених на пізнання та професійну об'єктивну, вичерпну оцінку складних педагогічних об'єктів. На наш погляд, *ситуація в системі управління аналітико-експертною діяльністю* – це події або явища, детерміновані часом, специфікою об'єкта, обставинами існування, що



потребують аналізу та оцінки для підвищення якості аналітико-експертних процедур та валідних управлінських рішень.

Аналіз ситуацій здійснюється з позиції системно-діяльнісного підходу і є передумовою об'єктивного розв'язання аналітико-експертних задач. Ситуацію розглядаємо як об'єкт аналізу та експертної оцінки. *Аналіз ситуації* трактуємо як функцію управління АЕД, яка спрямована на повне дослідження факторів впливу на об'єкт, середовища, в якому цей об'єкт функціонує, з метою підготовки інформації для розв'язку задачі АЕД (структурування показників, критеріїв для аналізу та оцінювання; формування рекомендацій для експертів).

Ситуація може піддаватися аналізу безпосередньо перед початком укладання робочої програми, напередодні або у процесі аналітико-експертних процедур чи перед ухвалення управлінських рішень. Класифікація ситуацій, які розглядаються експертами, подана у табл. 1.

Таблиця 1

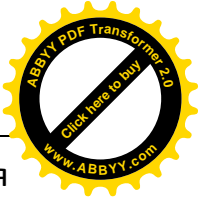
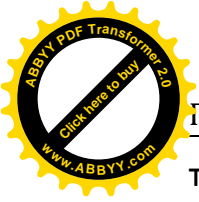
Класифікація ситуацій у системі управління АЕД

№	Класифікаційна ознака	Вид ситуацій
1.	Ступінь відомості	<i>Типові, нові, неординарні.</i>
2	Момент виникнення	<i>Випадкові</i> (спричинені суб'єктивними факторами: поведінкою об'єктів, які досліджуються; зовнішніми змінами в освітній політиці); <i>причинно-наслідкові</i> (виникають після проведення АЕД або як наслідок ухвалення управлінських рішень); <i>непередбачувані</i> (управлінські рішення спричинили непрогнозовані зміни).
3	Психологічний фактор	<i>Проблемні</i> (сформовані на психологічному фоні управлінської задачі). <i>Критичні</i> (викликані діями суб'єктів або розвитком об'єкта). <i>Стресові</i> (суб'єкти діють під впливом негативних емоцій в умовах нерегульованої несвідомої поведінки); <i>Кризові</i> (ситуація на піку розвитку і потребує негайного вирішення). <i>Сприятливі</i> (всі суб'єкти ситуації мають розвинений емоційний інтелект). <i>Успіху</i> (учасники ситуації позитивно налаштовані, успіх роботи забезпечений).
4	Шляхи вирішення	<i>Ситуації</i> , які передбачають механізми обов'язкового втручання; <i>ситуації</i> , які мають лінійний розв'язок; <i>ситуації</i> , які можуть розв'язатись самостійно, але вимагають консультативної допомоги.

5	Ступінь розвитку	Початкового ступеня, кульмінаційного розвитку, завершальної стадії.
6	Структура	<i>Прості, складні.</i> <i>Структуровані, слабоструктуровані,</i> <i>неструктуровані.</i>
7	Рівень ідентифікації	<i>Ідентифіковані</i> (піддаються класифікації та аналізу); <i>нечіткі</i> (потребують з'ясування та дослідження).
8	Місце у процедурі АЕД	Допроцедурні, процедурні, післяпроцедурні.
9	Кількість учасників	Односуб'єктні, полісуб'єктні, колективні.
10	Прогнозування розв'язку	Прогнозовані, непрогнозовані.
11	Час розвитку	Статичні, миттєві, короткотривалі, детерміновані часом процедур АЕД.
12	Способом виникнення	Самоутворені, створені через управлінські дії керівників, викликані поведінкою експертів-аналітиків.
13	Рівень впливу на аналітико-експертні висновки	Нейтральні, доповнювальні, суттєво впливові.
14	Рівень управління	Всеукраїнського, регіонального, районного (міського), локально-інституційного (відділу, закладу, класу, групи).

Ця функція виконується за таким алгоритмом: прийняття сигналу про ситуацію та її головну сутність; ідентифікація ситуації та обґрунтування її значення для управління АЕД; визначення виду ситуації за класифікаційними ознаками; збір інформації для осмислення ситуації; розгляд структури та основних властивостей; аналіз характеру дій (хто, коли, де, чому діяв); укладення критеріїв оцінки ситуації; уявлення суб'єктів, яким необхідна консультація; розробка плану розв'язку; визначення порядку дій у певній ситуації; передбачення конфліктів; обговорення технічних і психологічних моментів поведінки; розробка тактики втручання у ситуацію; окреслення об'єктів ситуації, які потребують зміни чи підтримки; прогнозування розвитку ситуації; оцінка варіантів розвитку; виділення показників для формування критеріїв аналізу та оцінки об'єктів АЕД; моделювання альтернативних рішень, які будуть використані в АЕД.

Зміст алгоритму аналізу ситуації залежатиме від таких факторів: під впливом яких управлінських дій вона виникла (функціональних керівників чи формальних лідерів); вона є типовою чи неординарною; до якого типу ситуацій належить; чи містить ситуація відомості або інформацію, необхідну для аналітико-експертної діяльності; які показники ситуації можна використати для моделювання критеріїв об'єкта пізнання, аналізу

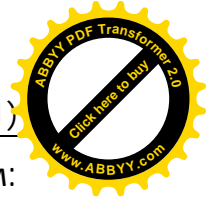
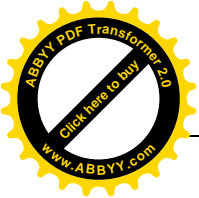


та оцінки; як через ситуацію можна вплинути на ефективність управління аналітико-експертною діяльністю; які уроки із ситуації можна винести для планування процедур аналітико-експертної діяльності.

Аналітична оцінка ситуації здійснюється за такими критеріями: час виникнення і термін існування; фактори зовнішнього та внутрішнього впливу; рівень самоорганізації ситуації; рівень інтеграції та адаптації до мети АЕД; рівень стадії розвитку; ставлення суб'єктів управління та учасників до змісту ситуації; статус та специфіка формального керівника ситуації; можливість використання інструментарію для аналізу та оцінки; рівень ілюзій у віртуальних рішеннях суб'єктів (учасників) ситуації; виявлення продуктивних моментів та позитивних аспектів розвитку; з'ясування проблемних точок та ступінь їх впливу на розв'язок управлінської задачі; наявність перешкод до її розв'язку чи розвитку; рівень впливу ситуації на аналітико-експертні висновки та оцінки; ступінь використання окремих компонентів для моделювання критеріїв АЕД; кількість та якість ефектів та затрат для їх реалізації; ступінь відповідності моделі альтернативних рішень експертів та учасників.

Важливість цієї функції продиктована складністю ухвалення рішень в умовах повної новизни ситуації або подібності об'єктів. Наприклад, у районі проводиться атестація трьох загальноосвітніх шкіл, які мають приблизно однакові стартові матеріально-технічні та фінансові умови, ті самі результати (відсутність переможців предметних олімпіад на обласному рівні за якості навчальних досягнень понад 60%, стабільний кадровий потенціал, відсутність правопорушень тощо). Саме аналіз ситуації допоможе експертам та членам робочої групи націлитися на різні експертні висновки за однакової атестаційної оцінки (атестовано). Тобто мета функції аналізу ситуації – віднайти такі специфічні показники, які б зорієнтували експертів на пошук невикористаних резервів та виокремлення проблем, які адміністрація закладу залишила поза увагою.

Висновки. Таким чином, функція аналізу ситуацій є необхідною умовою валідності аналітико-експертних висновків та управлінських рішень, оскільки її дослідження дає можливість не тільки вивчити об'єкт аналізу та оцінювання, але й урахувати специфічні умови його функціонування, адаптувати інструментарій, передбачати стратегії розвитку ситуації для вдосконалення ефективності управління аналітико-експертною діяльністю в регіоні.



Подальшого дослідження потребує розв'язання таких проблем: моделювання аналітико-експертних ситуацій, побудова алгоритмів з урахуванням специфіки регіону, формування аналітико-експертних задач для аналізу ситуацій, включення аналізу ситуацій в інформаційну складову управління, вивчення та класифікація зв'язків ситуації із зовнішнім і внутрішнім середовищем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воробьев Л. А. Управленческие ситуации: классификация и стратегии разрешения / Л. А. Воробьев, Л. А. Казакевич, Т. В. Кудрявцева // Известия Академии аграрных наук Республики Беларусь. – 2000. – № 3. – С. 7–12.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Злобина Н. В. Управленческие решения : учеб. пособ. / Н. В. Злобина. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с.
4. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Основа, 2007. – 448 с.
5. Павлютенков Є. М. Мистецтво управління школою / Є. М. Павлютенков. – Х. : Основа, 2011. – 320 с.
6. Оценивание: образовательные возможности : сб. науч.-метод. ст. / [редкол. Т. И. Краснова (отв. ред.) и др. ; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2006. – 257 с.
7. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
8. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
9. Социальный менеджмент : учеб. для вузов / [С. Д. Ильенкова, В. Н. Журавлева, Л. Л. Козлова и др.] ; под ред. С. Д. Ильенковой. – М. : Банки и биржи, ЮНИТИ, 1998. – 271 с.
10. Юкаева В. С. Управленческое решение / В. С. Юкаева. – М., 1999. – 291 с.

РЕЗЮМЕ

О. С. Боднар. Анализ ситуаций в управлении аналитико-экспертной деятельностью в регионе.

В статье рассмотрено сущность понятий «ситуация», «управленческая ситуация», «анализ ситуации»; проведено классификацию ситуаций в управлении аналитико-экспертной деятельностью; исследовано алгоритм и критерии анализу ситуаций.

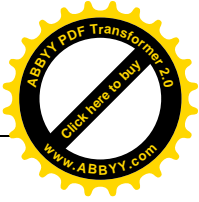
Ключевые слова: аналитико-экспертная деятельность, управленческая ситуация, классификация ситуаций аналитико-экспертной деятельности, функция анализу ситуаций.

SUMMARY

O. Bodnar. Analysis of situations in the management analyst-expert activities in the region.

The essence of concepts «situation», «management situation», «analysis of the situation» was considered. The classification of situations in the management of analytical and expert activity was conducted, investigated algorithm and criteria for analysis of situations.

Key words: analytical and expert activity, managerial situation analysis of the situation, classification of situations in the management of analytical and expert activity, function of situation analysis.



І. І. Драч

Університет менеджменту освіти НАПН України

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАГАЛЬНОНАУКОВА ОСНОВА УПРАВЛІННЯ ФОРМУВАННЯМ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто актуальність застосування системного підходу як загальнонаукової основи управління професійною підготовкою майбутніх фахівців. Розкрито особливості використання загальних ідей системного підходу до управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Ключові слова: системний підхід, педагогічна система, управління, професійна компетентність майбутніх викладачів вищої школи.

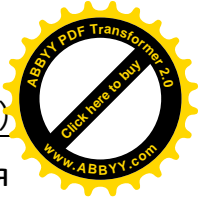
Постановка проблеми. Вхідження України до європейського освітнього простору актуалізує розширення сфери післядипломної освіти педагогічних кадрів. Прикладом цього явища є і підготовка майбутніх викладачів вищої школи у магістратурі зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Професійна підготовка майбутніх фахівців потребує розроблення науково обґрунтованої системи управління, яка «неможлива без глибокого аналізу позитивних тенденцій, узагальненого досвіду суспільного розвитку у вигляді наукових надбань та їх трансформації в управління різних суб'єктів та об'єктів освіти відповідно до їх специфіки і умов діяльності, що вимагає застосування системного підходу як методології і технології пізнання» [7, 6].

Актуальність системного підходу визначається цілою низкою параметрів. По-перше, мистецтво системного підходу – це насамперед уміння максимально просто сформулювати освітню проблему, використовуючи найзагальніші властивості складних систем. По-друге, системний підхід намічає доцільні межі узагальнення й доцільні межі розуміння структурної будови явищ, дій, процесів як складових вищої школи. По-третє, системний підхід є «основою сучасного світогляду такою ж мірою, як ньютонівська механіка була основою світогляду за часів першої промислової революції» [11].

Аналіз актуальних досліджень. Родовим поняттям системного підходу як методології освітньої діяльності є поняття «система».

Поняття «система» (з грец. *συστημα* – утворення, складання) – «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» [3, 1126].

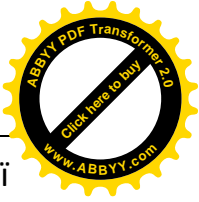
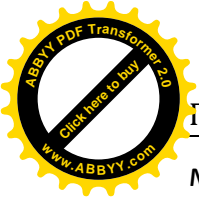


З філософських позицій система визначається як форма уявлення частки навколишнього середовища, а тому є науковою абстракцією, заснованою на об'єктивному існуванні цілісних комплексів елементів. Система як наукова абстракція відрізняється від реального об'єкта не тільки більш значним відокремленням від зовнішнього середовища, а й абстрагуванням для багатьох внутрішніх сторін й особливостей самого об'єкта, які не суттєві з погляду дослідника [11].

Як провідні ознаки, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні утворення, В. Г. Афанасьєв називає наявність: 1) інтегративних якостей (властивостей), тобто таких якостей, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему; 2) складових елементів, компонентів, частин, з яких утворюється система; 3) структури, тобто певних зв'язків і відношень між частинами та елементами; 4) функціональних характеристик системи у цілому й окремих її компонентів; 5) комунікативних атрибутів системи, які проявляються в двох формах: у формі взаємодії із середовищем і у формі взаємодії із суб- і суперсистемами – системами нижчого або вищого порядку, стосовно яких ця система виступає як частина або ціле; 6) історичності, наступності, або зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього в системі та її компонентах [1, 21–31].

Аналіз поняття «підхід» засвідчив, що у загальноприйнятому значенні він означає сукупність прийомів, способів (у впливі на когось або щось, у вивченні чого-небудь, у веденні справи) [9, 535]. Як загальнонаукова категорія підхід має два значення. У першому значенні він розглядається як деякий вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення або переконання, що покладено в основу дослідницької діяльності, у другому значенні – як напрямок вивчення об'єкта (предмета) дослідження. Істотною ознакою підходу як методологічної категорії є те, що він включає не тільки сукупність певних принципів і теоретичних положень, але й відповідні їм способи діяльності [5, 173].

І. В. Блауберг та Е. Г. Юдін визначають поняття підхід як принципову методологічну орієнтацію дослідження, як точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта), як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження. Методологічне значення підходів виявляється в певній світоглядній позиції авторів досліджень, у сукупності принципів, які орієнтують дослідження на досягнення ідеальної



мети, у можливості вибору стратегії для розв'язання досліджуваної проблеми (І. В. Блауберг, В. С. Швирьов, Е. Г. Юдін тощо).

У структурі підходу як цілісного явища можуть бути виділені два рівні:

– концептуально-теоретичний, що включає базові, вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, які виступають гносеологічною основою діяльності, що здійснюється з позицій і в межах конкретного підходу, ядром її змісту;

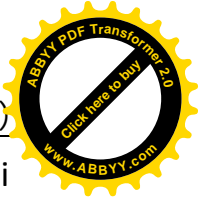
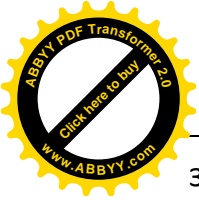
– процесуально-діяльнісний, що забезпечує вироблення та застосування у процесі такої діяльності доцільних, адекватних концептуально-орієнтованому змісту способів і форм її здійснення.

Оскільки педагогіка – наука, орієнтована на практичне перетворення соціальної дійсності, багато дослідницьких підходів, які використовуються для вивчення педагогічних явищ, особливо у прикладних аспектах водночас виступають і методологічною основою педагогічної діяльності. Тобто підхід у його дослідницькому і діяльнісному статусах розрізняються передусім на процесуально-діяльнісному рівні. Проте у будь-якому випадку він є теоретико-методологічною категорією [10, 81].

Доцільність і необхідність виділення цієї категорії як практико-діяльнісного концепту зумовлена тим, що, як відзначає Б. С. Гершунський, «за всієї своєрідності, неповторності і численності рівневих і профільних навчально-виховних систем у самому підході і до цілепокладання, і до відбору змісту, і до вибору методів, засобів й організаційних форм освітньої діяльності є багато загального, інваріантного, характерного для цього етапу розуміння ефективності власне педагогічного процесу і найбільш вірогідних тенденцій його вдосконалення в майбутньому. Саме підхід до обґрунтування всіх компонентів навчально-виховних систем втілює методологічні орієнтири реалізації відповідних стратегічних доктрин освіти» [4, 54].

Зазначимо, що системний підхід розглядається як методологія наукового пізнання, що займає проміжне положення між філософською методологією і методами природничо-наукового дослідження. Цей підхід не дає безпосередньо нового знання, головне в ньому – своєрідна «технологія» дослідження, орієнтація на такі представлення, як цілісність, організація, управління» (Е. В. Яковлев) [12].

З позицій його трактування в сучасній науковій літературі системний підхід передбачає вивчення об'єктів дослідження переважно під кутом



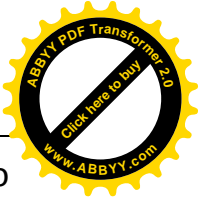
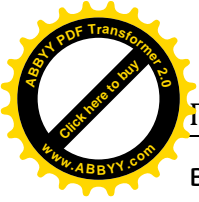
зору внутрішніх та зовнішніх системних властивостей і зв'язків, які обумовлюють «цілісність об'єкта, його стійкість, внутрішню організацію та функціонування саме як певного цілого» [12, 49].

З іншої позиції розглядає системний підхід до вивчення явищ дійсності І. В. Блауберг. У його розумінні, система – це об'єкт з набором елементів і зв'язків між ними та їх властивостями. Компонентом системи називається будь-яка її частина, що стосується досягнення мети і забезпечує реалізацію певної функції, а найменший її компонент називається елементом. Елементи та компоненти функціонують як єдине ціле, кожен з них працює заради однієї мети, що постає перед системою у цілому. Система функціонує як єдиний організм з урахуванням внутрішніх зв'язків між її компонентами і зовнішніх зв'язків з іншими об'єктами. Зв'язки – це те, що з'єднує елементи в системному процесі та забезпечує його цілісність. Вони існують між усіма системними елементами, а також між усіма підсистемами.

Мета статті – проаналізувати особливості використання системного підходу до управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Оскільки про будь-який об'єкт дійсності можна говорити як про систему тільки в тому випадку, якщо визначено її елементи, компонентний склад, системоутворюючий фактор, встановлено зв'язки й обґрунтовано цілісність, то виявлення вказаних характеристик і є результатом реалізації системного підходу до вивчення педагогічного явища. Тому під час розгляду управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи із системних позицій потрібно проаналізувати саме ці системні його властивості. Для їх виділення розглянемо сутність поняття «педагогічна система».

Так, Н. В. Кузьміна визначає поняття «педагогічна система» як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання учнів та дорослих людей. Педагогічна система включає: 1) освітні цілі, в ім'я яких вона створюється, 2) навчальну інформацію, заради засвоєння якої вона створюється; 3) учнів (з урахуванням рівня їх попередньої підготовки і функцій, якими вони повинні оволодіти за час перебування в педагогічній системі), 4) педагогів (носіїв мети системи, навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації та ін.). Крім структурних компонентів, Н. В. Кузьміна



виділяє у складі педагогічної системи функціональні компоненти, що пов'язують структурні та забезпечують досягнення поставленої мети. До функціональних компонентів системи вона відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаторський [6].

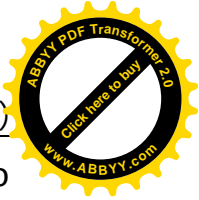
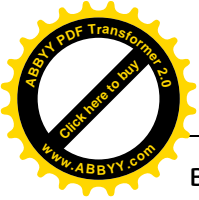
До складу педагогічної системи В. П. Беспалько [2] включає такі взаємопов'язані елементи: 1) цілі виховання і навчання, 2) учнів, їх особистісні особливості; 3) викладачі, технічні засоби навчання; 4) зміст виховання і навчання; 5) організаційні форми педагогічної діяльності; 6) дидактичні процеси як способи реалізації цілей навчання.

Б. С. Гершунський розглядає педагогічну систему як упорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів (цілей, змісту, методів, засобів й організаційних форм навчання, виховання і розвитку учнів), що характеризують у найбільш загальному, інваріантному (для різних підсистем освіти) вигляді всі складові власне педагогічної діяльності за певних соціальних умов.

Узагальнюючи наведені визначення, під педагогічною системою з формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних елементів (мети як системоутворюючої основи; студентів; науково-педагогічних працівників; змісту, методів та засобів навчання), взаємодія яких приводить до появи в системі інтегративних властивостей, які не притаманні елементам, що її утворюють. Найважливішою інтегративною властивістю педагогічної системи є її здатність до забезпечення формування професійної компетентності майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі.

Управління (за В. І. Маслоу) є обов'язковою складовою будь-якої системи, зокрема педагогічної системи з формування професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Воно містить усі ознаки системи, тобто є підсистемою щодо цілісності, до якої належить.

Таким чином, управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи будемо розглядати як складну, відкриту, динамічну, ймовірнісну, цілеспрямовану і самокеровану педагогічну систему, головними ознаками якої є наявність мети, завдань та функцій; структурованість; ієрархічність; взаємозв'язок і взаємовплив елементів системи; взаємозв'язок із системами більш загального рівня та вирішальний вплив на системи нижчого рівня. Зазначимо, що властивості системи не зводяться до суми властивостей складових її елементів і не



виводяться з них, а функціонування системи не зводиться до функціонування окремих її елементів.

У підсистемі управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі фахової підготовки доцільно виокремити чотири рівні управління:

перший рівень – адміністрація ВНЗ (ректор, проректори, вчена рада як колективний орган управління ВНЗ);

другий рівень – працівники деканату (декан, заступники декана);

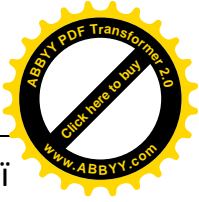
третій рівень – викладачі, куратори груп;

четвертий рівень – органи студентського самоврядування.

Аналіз ієрархії управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи дозволяє розглядати його як складне явище, що включає організаційну та педагогічну складові. Загальним зовнішнім системоутворюючим фактором для цих складових є мета – сформованість професійної компетентності майбутніх педагогів ВНЗ.

Організаційна складова характеризується сукупністю структурних підрозділів вищого навчального закладу та суб'єктів управлінського процесу. Компонентами у цій системі виступають структурні підрозділи ВНЗ, які справляють безпосередній вплив на результативність процесу підготовки магістрантів. Елементами системи є суб'єкти, які реалізують окремий аспект управління і володіють відповідними повноваженнями, функціональними обов'язками та відповідальністю щодо здійснення управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. Внутрішнім системоутворюючим фактором виступає координація діяльності організаційних підрозділів з досягнення відповідного рівня професійної компетентності у майбутніх педагогів вищої школи.

Педагогічна складова відображає сукупність педагогічно доцільних управлінських впливів, які робляться суб'єктами управління в межах професійної підготовки магістрантів у ВНЗ. Компонентами цієї системи є комплексні функції управління, що здійснюються викладачами вищої школи у процесі професійної діяльності (ціннісно-орієнтаційна, мотиваційно-цільова, планово-прогностична, організаційно-регулятивна, оцінно-коригуюча, контрольна-аналітична). Елементами системи є дії суб'єкта управління щодо реалізації даних функцій. Внутрішнім системоутворюючим фактором виступає зміст професійної діяльності педагогів вищої школи, для реалізації якої здійснюється підготовка у ВНЗ.



Цілісність системи управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи забезпечується взаємодією її елементів, наявністю внутрішньосистемного потенціалу для збереження цілісності та рівноваги, адекватністю змісту управлінського процесу викликам навколишнього середовища, активністю суб'єктів управління всіх рівнів. Цілком поділяємо думку А. Махонцевої про те, що у складі різноманітних цілей найголовнішою є самозбереження системи. Спрямованість системи на самозбереження передбачає наявність у неї можливості самоуправління, яке означає такий характер взаємодії між системою (підсистемою) і вищою системою, який забезпечує збереження вищої системи, тобто досягнення останньою її функціональних цілей [8].

Необхідно зазначити, що рівень цілісності педагогічної системи не є стабільним, він зумовлений якісними характеристиками процесу взаємодії елементів системи. Тому можливий не тільки прогресивний рух у бік зростання рівня цілісності системи, а й протилежний – у бік її руйнування.

Висновки. Отже, системний підхід є методологічною основою для управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, найважливішим засобом удосконалення підготовки фахівців. Управління формуванням професійної компетентності є підсистемою професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ.

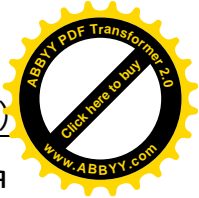
Процес управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи зводиться до впливу керуючої системи на керовану. Водночас управління становить відкриту педагогічну систему, здатну до саморозвитку.

Проведене дослідження особливостей управління формуванням професійної компетентності майбутніх педагогів ВНЗ із позицій системного підходу дозволило:

по-перше, з'ясувати, що управління як система є упорядкованою сукупністю функціонально однорідних, взаємопов'язаних компонентів. Компоненти утворюють особливе специфічне середовище, в умовах якого в системі підготовки майбутніх викладачів вищої школи виникає нова професійно значуща якість – професійна компетентність;

по-друге, виділити системні властивості цього виду управління:

– структурну ієрархічність: з одного боку – входження у статусі підсистеми в більш велику систему професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, а з другого – наявність внутрішніх рівнів управління;



- гнучкість, тобто наявність внутрішньосистемного потенціалу для нейтралізації недоліків управління та швидкого реагування на зміни умов у внутрішньому та зовнішньому середовищі;
- прозорість змісту управлінського процесу і його результатів на тлі активної участі в ньому суб'єктів управління всіх рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

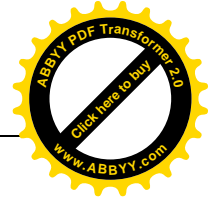
1. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Наука, 1986. – 452 с.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
5. Давыденко Т. М. Возможности и ограничения использования синергетического подхода в педагогических исследованиях / Т. М. Давыденко // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности : сб. науч. ст. / [под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского]. – М., 2001. – С. 168–174.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – 134 с.
7. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль, Астон, 2007. – 150 с.
8. Махонцева А. Обучающая система как упорядоченная устойчивая, самоуправляемая и управляемая целостность / А. Махонцева // Технология образования : теория и опыт. – Иркутск : Народное образование, 2001.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. // РАН; Ин-т им. Виноградова. – 4-е изд; доп. – М. : Азбуковник, 1997. – 944 с.
10. Петров А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис... доктора пед. наук : 13.00.08 / А. Ю. Петров. – Нижний Новгород, 2006. – 421 с.
11. Прангишвили И. В. Системный подход и общесистемные закономерности / И. В. Прангишвили. – М. : СИНТЕГ, 2000.
12. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция : методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

РЕЗЮМЕ

И. И. Драч. Системный подход как общенаучная основа управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы.

В статье рассмотрена актуальность применения системного подхода как общенаучной основы управления профессиональной подготовкой будущих специалистов. Раскрыты особенности использования общих идей системного подхода к управлению формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: системный подход, педагогическая система, управление, профессиональная компетентность будущих преподавателей высшей школы.



SUMMARY

I. Drach. The systems approach as a general scientific basis for managing the formation of professional competence of future teachers in higher education

This article discusses the relevance of a systems approach as a general scientific framework for the management training of future specialists. The article reveals the features of the general ideas of a systematic approach to managing the formation of professional competence of future teachers of high school.

Key words: systematic approach, educational system, management, professional competence of future teachers of high school.

УДК 378.126+337.134: 371.11

В. І. Жигір

Бердянський державний педагогічний університет

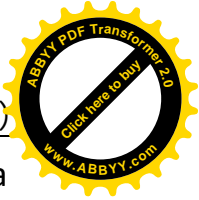
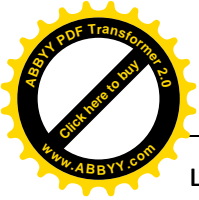
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ У ВНЗ

У статті розглянуто підходи до визначення сутності поняття «педагогічні умови» у науково-педагогічній теорії. Проаналізовано особливості професійної діяльності сучасного менеджера освіти. Обґрунтовано необхідність упровадження у навчальний процес підготовки майбутнього менеджера освіти у ВНЗ комплексу педагогічних умов розвитку його професійної компетентності.

Ключові слова: менеджер освіти, розвиток, професійна компетентність, педагогічні умови, професійна діяльність, професійна підготовка, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Необхідність реформ у галузі освіти зумовлена системною трансформацією українського суспільства та інтеграційними процесами, що відбуваються у світі. Здійснюючи реформу, Україна орієнтується на Європейський Союз, світове співтовариство, для якого вельми важливим є підготовка фахівців з чітко вираженою професійною спрямованістю, високим інтелектуальним рівнем, творчістю, здатністю до постійного розвитку, відданістю загальнолюдським і національним ідеям, тобто компетентних. Акцент у підготовці таких фахівців, особливо спеціалістів з управління й організації освітньої діяльності, має зміститися у бік практичних навичок, максимальної адаптації вмінь студента до існуючих умов майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим виникає гостра потреба у створенні практико орієнтованої системи підготовки менеджерів освіти у ВНЗ та визначенні педагогічних умов її ефективності.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових досліджень свідчить про наявність ґрунтовних теоретико-практичних напрацювань



щодо підготовки компетентного фахівця у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (В. Болотов, В. Серіков, А. Овчарук, І. Тараненко, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, С. Трубачова, Л. Паращенко, Г. Фрейман та ін.). Водночас, проблеми формування й розвитку професійної компетентності менеджера освіти досліджуються значно менше. Про них йдеться у працях Л. Батченко, Л. Ващенко, М. Дробнохода, Л. Карашук, Н. Коломинського, В. Крижка, С. Крисюк, О. Мармази, Є. Павлютенкова, Т. Рогова, Т. Сорочан та ін.

Мета статті – визначити педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти під час його підготовки у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз результатів наукових доробків учених і практичного досвіду науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів засвідчив, що ефективна професійна підготовка майбутнього менеджера освіти передбачає формування його професійної компетентності та пошук педагогічних умов її розвитку.

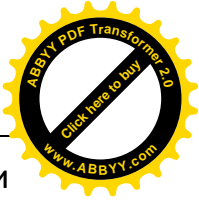
У філософії термін «умова» відображає відношення предмета (явища) до оточуючих явищ і процесів. Предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивної дійсності.

Думки науковців у трактуванні поняття «педагогічні умови» дещо різняться. Згідно з твердженням Є. Бехтенової вони є якісною характеристикою основних чинників, процесів та явищ освітнього середовища, що відображають основні вимоги до організації діяльності [1]; В. Мошкина наголошує на тому, що сукупність об'єктивних можливостей, обставин педагогічного процесу, які цілеспрямовано створюються і реалізуються в освітньому середовищі, забезпечують вирішення поставлених педагогічних завдань [6]; А. Наумова зауважує, що це комплекс заходів, що сприяють підвищенню ефективності зазначеного процесу [7].

Під «педагогічними умовами» В. Сластьонін розуміє взаємозумовлене функціонування елементів освітнього середовища, які забезпечують педагогам досягнення поставлених цілей [11].

Отже, умови виступають елементами, що забезпечують досягнення конкретної мети.

Визначаючи педагогічні умови, ми виходили з того, що розвиток професійної компетентності майбутнього менеджера освіти може бути продуктивним лише під час їх комплексного впровадження у навчальний процес та з урахуванням:



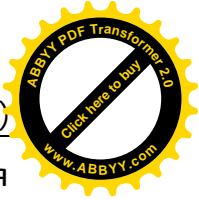
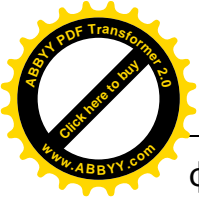
- чіткості визначення кінцевої мети або результату, який має бути досягнутий;
- розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їх взаємопов'язаного комплексу;
- того, що умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їх реалізації.

Таким чином, завдання розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти під час його професійної підготовки у ВНЗ дозволили нам виділити комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність означеного процесу:

- опора на основні положення компетентнісного підходу;
- інтеграція змісту підготовки майбутнього менеджера освіти;
- використання професійних ситуацій у професійній підготовці;
- створення професійно орієнтованого освітнього середовища розвитку професійної компетентності;
- активізація навчання;
- організація та проведення виробничої практики;
- стимулювання розвитку професійної компетентності.

Опора на основні положення компетентнісного підходу у підготовці менеджера освіти. Компетентнісний підхід в освіті має результативно-цільову спрямованість [2; 8; 9]. Виходячи з цього, інтегративним показником формування професійної компетентності менеджера освіти є результати праці, які виражені у досягненні поставлених цілей і завдань. В умовах професійної підготовки у ВНЗ вони виявляються у формуванні знань, умінь, навичок (досвіду діяльності), особистісних якостей та здібностей та супроводжуються чітким визначенням вимог до рівнів сформованості професійної компетентності та до основних етапів їх формування й розвитку.

Інтеграція змісту підготовки майбутнього менеджера освіти. Досі освітні програми підготовки менеджерів за спеціальністю 8.000009 «Специфічні категорії. Управління навчальним закладом» основну увагу приділяють окремим фрагментарним знанням у вигляді численних курсів. Але відсутність уявлення про роботу менеджера освіти і специфіку його діяльності приводить студентів до нерозуміння суті майбутньої праці у процесі вивчення безлічі різноспрямованих курсів. Подоланню проблеми



функціональної розрізненості змісту підготовки може сприяти формування міждисциплінарних курсів (комплексу дисциплін), які дозволять учитися застосовувати знання і навички у практичній діяльності.

Останніми роками у провідних зарубіжних дослідженнях [3; 4; 5] з метою синтезу різних дисциплінарних знань, умінь і навичок, фундаментальних і прикладних знань широко використовуються концептуальні ідеї й закономірності синергетики.

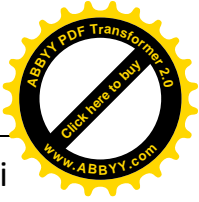
З позицій синергетики освітні програми повинні мати системні властивості: міждисциплінарність (кооперація різних навчальних дисциплін, використання загального понятійного апарату для розуміння і забезпечення основних явищ і процесів в управлінській діяльності), полідисциплінарність (означає те, що будь-який феномен об'єкта і суб'єкта управління, процесів їх функціонування і розвитку вивчається одночасно з різних сторін кількома навчальними дисциплінами), трансдисциплінарність (перенесення пізнавальних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, вихід «за межі» конкретних дисциплін, прохід «крізь» дисциплінарні межі).

Таким чином, кожна навчальна дисципліна, що входить до між-, полі- і трансдисциплінарного комплексу, є одночасно відкритою і закритою, взаємопов'язаною з іншими дисциплінами і локалізованою, постійно поновлюється й набуває гнучкості.

У результаті студент отримує не стільки «знаю що», скільки «знаю як». Викладач і студент стають партнерами з кооперації, які знаходяться у синергетичній зв'язці. Той, хто не знає, перетворюється на того, хто знає і розуміє як.

Важливою складовою професійної діяльності сучасного менеджера освіти є сприйняття цілісних блоків інформації, нелінійне мислення в альтернативах переходу до візуального мислення. За цих умов актуальності набуває розвиток синергетичного мислення майбутнього менеджера освіти як методу прогнозування й конструювання еволюційних сценаріїв саморозвитку організації. Отже, їх потрібно навчити ефективно мислити, діяти та досягати значних результатів.

Усі ці компоненти мають реалізовуватися на заняттях, дидактичною одиницею яких є спеціально сконструйовані ситуації розвитку, які актуалізують особистісний та професійний досвід студентів, – майбутніх менеджерів освіти.

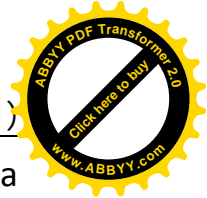
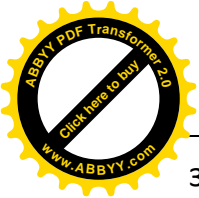


Отже, до третьої умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти відносно використання професійних ситуацій під час професійної підготовки у ВНЗ. Різноманітність дисциплін навчального плану та інтенсивність їх засвоєння обмежена кількістю годин на вивчення й не забезпечує застосування більшої частини знань й умінь до конкретних професійних проблем. Поєднати професійні знання і вміння повинні саме професійні ситуації, імітовані освітніми технологіями. Вони дозволяють програвати стандартні ролі суб'єкта професійної діяльності, установлювати взаємозалежності між явищами, вносити необхідні зміни у знайомі способи дій, ураховуючи особливості управлінської праці.

Основою формування професійної компетентності виступає особистий досвід, професійно важливі якості особистості, які не можна скласти з набору знань і умінь. Це зумовлено передусім тим, що звичайне знання призначене для запам'ятовування або відтворення, у кращому разі – для отримання іншого знання логічним або емпіричним шляхом, а навчити компетентності студента не можна. При цьому ефект результативності за органічного залучення студентів до розв'язання проблем професійних ситуацій досягається завдяки творчому застосуванню здобутих знань на практиці, застосуванню нестандартних методів і прийомів ухвалення управлінських рішень, формування тактичних і стратегічних завдань діяльності, вироблення особистого ставлення до проблеми, що вивчається. За такого навчання студент засвоїть нові види досвіду: виявить й ідентифікує проблеми, набуде навичок дослідження і проектування, співпраці та ін.

Крім того, вирішення професійних ситуацій більш ефективно відбувається у спеціальному навчальному середовищі, яке наближене до професійного. Отже, до четвертої умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти відносно створення професійно орієнтованого освітнього середовища розвитку професійної компетентності.

Цілеспрямовано організоване для майбутнього фахівця середовище дозволяє йому сформулювати потребу у спільній діяльності, виробити стратегію взаємодії, оволодіти необхідними знаннями, вміннями і навичками. Створення професійно орієнтованого освітнього середовища виступає необхідною умовою того, що саме у просторі навчального



закладу відбувається обмін цінностями професії, здійснюється ціннісна взаємодія викладача та студента.

Д. Равен вводить поняття «розвиваючого середовища». «У такому середовищі люди мають можливість прагнути до цілей, які їх цікавлять, і у процесі цього розвивати свою компетентність» [10, 201].

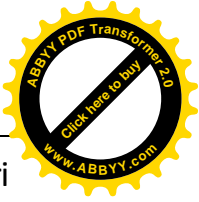
Роль професійно орієнтованого освітнього середовища полягає в тому, щоб сприяти саморозкриттю студента, «втягнути» його потенційні можливості на рівень актуалізованих здібностей, які є основою активного професійного та особистісного саморозвитку.

Виходячи з того, що професійні компетентності можуть бути сформовані лише у процесі активної діяльності особистості, потрібне відповідне оснащення освітнього процесу підготовки менеджера освіти обладнанням, посібниками та іншими навчальними засобами, що дозволяють як мінімум моделювати різноманітні професійні ситуації.

Основними принципами організації професійно-орієнтованого освітнього середовища мають стати:

- багатоваріантність змісту навчання;
- стимулювання і підтримка будь-якої професійної активності;
- пріоритетність суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчанні;
- сприятливий для навчання емоційний клімат;
- організація професійних майстерень, консультаційних пунктів із менеджерами освіти (зі значним досвідом роботи), відкритих професійних клубів;
- проведення семінарів (на базі навчальних закладів), дисемінаційних форумів (узагальнення і поширення цікавого управлінського досвіду), конкурсів, конференцій та ін.;
- публічний захист курсових робіт, проектів та інших індивідуальних завдань;
- підготовка методичних розробок і програм для навчання;
- коучинг студентів у період сесії.

Отже, професійна підготовка менеджера освіти має бути тим організованим середовищем, де задається базис особистісного самовизначення й складаються етапи становлення професійної індивідуальності, де створюються ситуації, які дозволяють розкрити закономірності й прогнозувати динаміку становлення особистості.



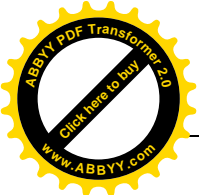
Ще однією важливою умовою розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти вважаємо активізацію навчання.

Застосування активних методів навчання узгоджується з вимогами компетентнісного підходу до підготовки кадрів, оскільки вони спрямовані на набуття досвіду вирішення різноманітних завдань та виконання соціально-професійних функцій на основі сформованих знань, умінь, універсальних здібностей і готовності до професійної діяльності. До таких методів відносимо: майстер-класи, які проводять менеджери освіти з досвідом роботи, тренінги, рольові ігри, вивчення лідерства, міні-конференції тощо. При цьому враховується їх висока результативність у засвоєнні як інструментальної, так і ціннісно-сислової основи професійної діяльності.

Одним із способів самореалізації майбутнього менеджера освіти є інтерактивні методи навчання, засновані на міжособистісному спілкуванні кожного з учасників освітнього процесу. Традиційно такі методи відносять до так званих форм колективної мисленнєвої діяльності. Крім того, інтерактивні методи можуть виступати як ті, що стимулюють творчу й освітню ініціативу студентів, справляючи резонансний вплив на внутрішні сфери особистості.

Ефективним методом щодо розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти можна назвати контекстний метод навчання. Він спрямований на освоєння професійних ролей, реалізацію різних професійних функцій, підвищення практичної орієнтації освіти, активності та самостійності.

Важливу роль у підготовці сучасного компетентного менеджера освіти відіграють інформаційно-комунікативні технології навчання, які формують одну з його ключових компетенцій. Вона включає знання іноземних мов, способів взаємодії з оточуючими і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями в колективі, уміння себе позиціонувати, ставити запитання, вести полеміку, дискусію тощо. У межах навчального процесу ці методи полягають у застосуванні реальних об'єктів (комп'ютер, принтер, модем, копір, телевізор, магнітофон, телефон, факс) та інформаційних технологій (аудіо- і відеозапис, електронна пошта, ЗМІ, Інтернет). Студенти набувають умінь самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, перетворювати, зберігати та передавати її.



Наступною умовою розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти у процесі його професійної підготовки є організація та проведення виробничої практики, яка поєднує теоретичне та практичне навчання. Практика має наблизити характер і зміст навчання студентів до вимог сучасного життя, скоротити тривалість післявузівської адаптації випускників, надати їм можливості відразу ж залучитися до серйозної практичної діяльності й отримати роботу за спеціальністю.

Мета практики з формування професійної компетентності майбутнього менеджера освіти має бути спрямована на закріплення знань, формування й розвиток професійних умінь і навичок, отримання досвіду професійної діяльності.

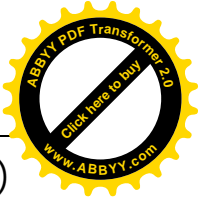
Виробнича практика має проводитися протягом навчального року, що дасть студенту набагато більше часу на вивчення особливостей роботи менеджера освіти і можливість застосовувати на практиці досліджуваний матеріал протягом його освоєння. Крім того, це дозволяє викладачам, які здійснюють керівництво практикою, не тільки контролювати присутність студента у навчальному закладі, а й консультувати його по суті проблем і завдань, які виникають; залучати до консультування працюючих менеджерів освіти. Досвід доводить, що навчальні заклади зацікавлені в такій формі виробничої практики, тому що це дозволяє більш повно визначити здатність студента (на предмет його подальшого прийняття або неприйняття на роботу), а можливо, і вирішити з його допомогою будь-які виробничі завдання. З цією метою доцільна постійна взаємодія випускних кафедр з навчальними закладами, їх директорами, заступниками та іншими організаторами освітньої діяльності.

Ще однією необхідною умовою становлення майбутнього менеджера освіти є стимулювання розвитку професійної компетентності.

«Стимулювання» розглядаємо як процес створення умов для становлення й розвитку професійних компетентностей, що відповідають діяльності майбутнього менеджера освіти як учасника «педагогічного виробництва» [12].

Для організації системи стимулювання розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти необхідно врахувати:

- самовизначення студентів на розвиток професійної компетентності;
- стиль спілкування в колективі;



– характер спільної діяльності у групах з учнями (студентами) та колегами;

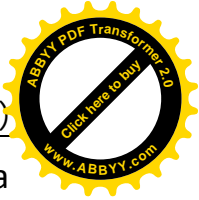
- рівень інноваційної компетентності, чуття до нового;
- наявність різноманітних форм творчої діяльності;
- стан професійної підготовки та її результативність;
- мотиваційна спрямованість професійної підготовки.

Системні заходи щодо стимулювання розвитку професійної компетентності мають включати:

- ознайомлення студентів з провідними положеннями компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівця;
- вивчення складових професійної компетентності майбутнього менеджера освіти;
- навчання прийомів формування й розвитку професійної компетентності;
- поєднання професійної підготовки у ВНЗ із самоосвітою та самовдосконаленням;
- формування у студентів мотивації до навчально-професійної діяльності й професійного саморозвитку;
- забезпечення професійного становлення особистості студентів із самого початку навчання у ВНЗ;
- спеціальна підготовка матеріалу професійно орієнтованих дисциплін залежно від особливостей майбутньої професійної діяльності;
- розвиток професійно важливих якостей особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, визначення педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти під час його підготовки у ВНЗ забезпечує цілісну систему взаємопов'язаних заходів, що ґрунтуються на досягненнях науки і передового досвіду та спрямовані на процес становлення, зростання й реалізації у професійній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей на основі професійних знань і вмінь. До таких умов відносимо:

- опору на основні положення компетентнісного підходу у підготовці менеджера освіти;
- інтеграцію змісту підготовки майбутнього менеджера освіти;
- створення професійних ситуацій під час професійної підготовки у ВНЗ;



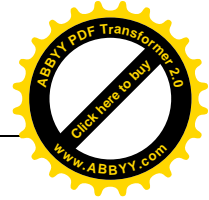
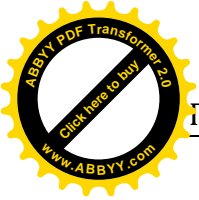
- створення професійно орієнтованого освітнього середовища розвитку професійної компетентності;
- активізацію навчання;
- організацію та проведення виробничої практики;
- стимулювання розвитку професійної компетентності.

Застосування комплексу запропонованих педагогічних умов у професійній підготовці майбутнього менеджера освіти може забезпечити сталий розвиток професійної компетентності та створити єдину логічну систему, необхідну для того, щоб пов'язати воедино професійну освіту і професійну практику.

До перспективних напрямів дослідження проблеми ми відносимо: розробку методик оцінки й розвитку професійної компетентності; визначення рівнів, критеріїв і показників сформованості професійної компетентності майбутнього менеджера освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтенова Е. Ф. Условия формирования проектной деятельности учащихся (на материале национально-регионального компонента школьного исторического образования) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е.Ф. Бехтенова. – Новосибирск, 2006. – 22 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 47–52.
3. Буданов В. Г. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / В. Г. Буданов. – М. : Прогресс-Традиция, 2007 – 592 с.
4. Егурнов Л. Л. Синергетический подход в инновационном образовании / Л. Л. Егурнов // Инженерное образование. – 2004. – № 2. – С. 60–67.
5. Князева Е. Н. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Гнозис, 1997. – 265 с.
6. Мошкин В. Н. Воспитание культуры безопасности школьников / В. Н. Мошкин. – Барнаул : БГПУ, 2002. – 318 с.
7. Наумов А. Менеджмент : учеб. / А. Наумов, О. Виханский. – М. : Экономистъ, 2006. – 670 с.
8. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
9. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
10. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
11. Слостенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–9.
12. Чинкина Н. Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя / Н. Ш. Чинкина. – Казань : Казан. гос. ун-т, 1999. – 317 с.



РЕЗЮМЕ

В. И. Жигирь. Педагогические условия развития профессиональной компетентности будущего менеджера образования в ВУЗе.

В статье рассмотрены подходы к определению сущности понятия «педагогические условия» в научно-педагогической теории. Проанализированы особенности профессиональной деятельности современного менеджера образования. Обоснована необходимость внедрения в учебный процесс подготовки будущего менеджера образования в ВУЗе комплекса педагогических условий развития его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: менеджер образования, развитие, профессиональная компетентность, педагогические условия, профессиональная деятельность, профессиональная подготовка, компетентностный подход.

SUMMARY

V. Zhigir. The pedagogical conditions of the development of the professional competence of the future manager of education in the higher educational establishments.

The approaches to the definition of the essence of the concept «pedagogical conditions» are examined in this article. The article analyzes the features of professional activity of a modern manager of education. The necessity of introduction into the educational process of the preparation of the future manager of education in the higher educational establishment of the complex of pedagogical conditions of the development of their professional competence is also grounded here.

Key words: manager of education, development, professional competence, pedagogical conditions, professional activity, professional preparation, competent approach.

УДК 373.5.091:005.91

Я. В. Заворотна

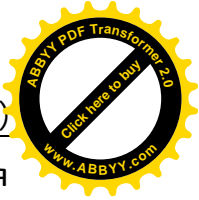
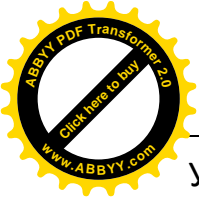
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Б. Хмельницького

ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА ІННОВАЦІЙНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Пошук інноваційних шляхів удосконалення апарату управління загальноосвітнім навчальним закладом є одним із стратегічних завдань модернізації освіти України. За роки незалежності України було зроблено багато спроб створити оптимальну модель управління школою (проектно-модульне, особистісно орієнтоване, громадсько-державне, фасилітативне, адаптивне, проектно-інвестиційне, рефлексивне управління школою), але повільний темп та поверхове їх упровадження не дали очікуваних результатів.

Ключові слова: освіта, управління, інноваційне управління, школа, модель, шляхи оновлення освіти, директор, учитель.

Постановка проблеми. Пошук інноваційних шляхів удосконалення апарату управління загальноосвітнім навчальним закладом є одним із стратегічних завдань модернізації освіти України та актуальною проблемою сьогодення, що потребує негайного розв'язання. Орієнтація



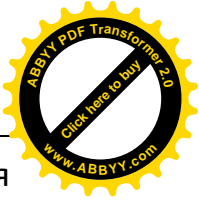
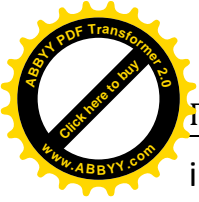
України на демократичні перетворення, ринкові відносини та формування нового підходу до освіти передбачає й нові підходи до управління нею.

Розробленню будь-якої нової технології, моделі, як правило, передують нові потреби (цілі) суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Основними причинами оновлення механізму управління загальноосвітнім навчальним закладом (далі – ЗНЗ) є науково-технічний прогрес, євроінтеграція, трансформація змісту освіти, потреба в якісній освіті, недосконалість нормативно-правової бази, непідготовленість учасників навчально-виховного процесу у школі до змін, піосилення вимог до педагогічної діяльності вчителів, демократизація функціонування управлінського апарату школи, проблеми організаційно-побутового характеру, орієнтація освіти на здоров'я дітей, розвиток реструкціоналізму, відсутність сучасних технологій управління ЗНЗ та потреба в інноваційному розвитку школи.

Постановка цих проблем зумовила зміну стратегічних орієнтирів освіти України, які чітко визначено Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), законами України «Про освіту» і «Про загальну середню освіту», Конституцією України, Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні».

Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не задовольняють сучасні потреби суспільства. Існуюча у державі модель управління ЗНЗ неповністю відповідає вимогам, тому є необхідність у створенні ефективних, сучасних моделей оперативного управління, розроблених з урахуванням найновіших досягнень науки соціального управління та педагогічного менеджменту [5, 3].

Аналіз актуальних досліджень, фахової літератури, наукових досліджень з інноваційного управління ЗНЗ доводить, що в останні десятиріччя ця проблема привернула до себе відповідну увагу і розв'язувалася багатьма вченими України і країн СНД. Наукові засади управління навчальними закладами та підготовка керівників ЗНЗ досліджено у наукових працях В. І. Бондаря, Ю. В. Васильєва, Л. І. Даниленка, Г. В. Єльнікової; шляхи удосконалення та оновлення управлінського апарату школи подано у наукових працях Т. Б. Волобуєвої, В. С. Лазарева, С. І. Подмазіна, Г. О. Сиротенка; дослідження проблеми управління



інноваціями (А. М. Мойсеєв, В. Ф. Паламарчук, Г. К. Селевко); дослідження питання структури, особливостей інноваційної діяльності, специфіки підготовки педагогічних кадрів (М. В. Кларін, В. В. Олійник, Т. М. Сорочан).

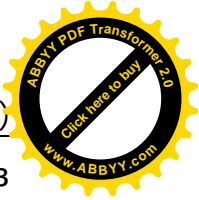
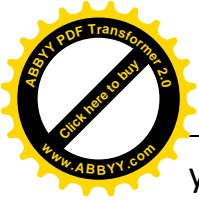
Мета статті – дослідити інноваційні технології управління загальноосвітнім навчальним закладом в історичному контексті.

Виклад основного матеріалу. Практика управління виникла разом з усвідомленням людиною себе суспільною істотою, однак його теоретичне осмислення було здійснено значно пізніше – на межі XIX і XX століть.

Наприкінці 30-х і у 40-ві роки XX ст. проблема управління освітніми закладами майже не досліджувалася через соціально-політичний контекст. Загалом можна сказати, що це було пов'язано насамперед з авторитарним режимом управління у СРСР, що не вимагало розробок наукової організації праці. Водночас, пов'язана з управлінням організаціями, протягом цих двадцяти років просунулася далеко вперед [1, 37]. Застарілі технології управління, авторитарний стиль управління, ієрархічна структура підлеглих, безумовний авторитет керівника ЗНЗ та його відмова делегувати свої повноваження властиві механізму управління ЗНЗ «радянського часу».

Система освіти Радянського Союзу орієнтувалася на передачу певної кількості знань, умінь та формування навичок, тоді як метою сучасної освіти України є орієнтація на всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, пошук інноваційних шляхів модернізації як освіти у цілому так і механізму управління загальноосвітнього навчального закладу зокрема [2]. Не випадково у системах Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, школі П. Я. Гальперіна на першому місці стоїть не накопичення в учнів знань, умінь і навичок у вузькій предметній галузі, а становлення особистості, її «самобудівництво» у процесі діяльності дитини у предметному світі [1, 46].

У 60–80-ті роки минулого століття до основних особливостей, притаманних дослідженням, що проводилися вітчизняними фахівцями в управлінні освітою, можна віднести такі. Під час дослідження сутності управління середньою освітою в основному наголошувалося на аналізі науково-методичних й організаційних основ управління школою: визначення змісту діяльності директора школи, використання прийомів наукової організації праці у процесі управління освітнім закладом, упровадження методів ефективного планування і контролю у школі,



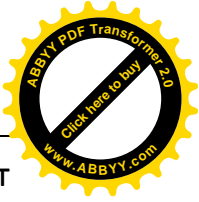
урахування дидактичних основ у процесі управління, аналіз інформаційного забезпечення школою, з'ясування специфіки діяльності молодих директорів школи. Багато положень більшості цих праць зберігають свою актуальність і сьогодні [1, 37–38].

У 90-ті роки ХХ століття почали ефективно проводитися дослідження, пов'язані з осмисленням сутності перебудови в освіті: впровадження ідей децентралізації і демократизації управління, створення мережі нових типів навчальних закладів, упровадження інноваційних підходів у зміст і технології навчання, реалізація комп'ютерних систем в управлінні, перехід освіти до ринкових відносин, модернізації управлінських функцій керівника у зв'язку із соціально-економічними змінами. Трансформація змісту освіти стала поштовхом до активного наукового пошуку інноваційних шляхів удосконалення апарату управління ЗНЗ.

У 1992 році І. Г. Осадчий створив концепцію проектно-модульної організації освітніх систем. Суть проектно-модульного управління полягає в тому, що для забезпечення постійних у часі функцій (завдань) створюються окремі функціональні модулі різних рівнів, а для забезпечення керованого розвитку освітньої системи розробляються та здійснюються цільові проекти. Проектно-модульна організаційна структура управління ЗНЗ є інноваційною та має: вертикально-горизонтальні зв'язки замість вертикальних, двокомпонентну структуру методичної роботи, інтегровану систему цільових і технологічних функцій та громадських й адміністративних форм між управлінськими ланками.

Павло Хобзей запропонував модель громадсько-державного управління ЗНЗ (2000 р.). Головна мета державно-громадського управління ЗНЗ – поєднати зусилля держави і суспільства у розв'язанні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності закладів освіти. Проблемаам розробки механізмів громадсько-державного управління професійною освітою присвячені численні публікації (А. Гошко, Г. Дмитренко, В. Князева, В. Колпакова).

У 2001 році С. І. Подмазін стверджував, що ефективною є модель особистісно орієнтованого управління, адже управління освітою має орієнтуватися на особистість. Основними принципами особистісно орієнтованого управління є: централізація особистості як виміру духовності в



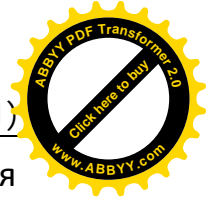
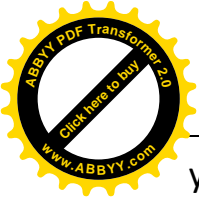
людині; особистість підлеглого розглядається як повноправний суб'єкт управлінського процесу; особистість є одночасно творцем норм та їх виконавцем; особистість має право на вільний вибір досягнення визначених цілей, на індивідуальний стиль діяльності, на творчий підхід до справи та ін.

У 2001–2002 роках на базі Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти була розроблена й затверджена програма «Фасилітативне керівництво» (від англ. *facilitate* – «той, хто допомагає, сприяє, полегшує»). Програма призначалася для керівників навчальних закладів різних типів акредитації. Основною метою проекту було змінити характер стосунків: керівника з підлеглими, вчителя з дітьми; зміна авторитарної ролі керівників на роль фасилітатора як більш демократичної, більш ефективної ролі в умовах демократичного державного устрою; розвинути практичні навички фасилітативного керівництва (зосередження на результатах, процесі, стосунках; пошуки максимально відповідного залучення до процесу ухвалення рішень; полегшення досягнення згоди; створення надихаючого бачення майбутнього; розроблення шляхів до дії) [4, 3].

У зв'язку з Указом Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» від 4 липня 2005 року та Постановою Кабінету Міністрів України від 31 грудня 2005 року «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» було утворено Український Центр оцінювання якості освіти та утворена Міжвідомча робоча група з питань запровадження зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти та моніторингу якості освіти.

Запровадження моніторингу якості освіти стало причиною пошуку ефективних шляхів його реалізації. Значний внесок у розвиток цього питання зробили кандидатські дисертації Г. А. Суховича («Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій», 2009 р.), С. І. Бабінець («Організаційно-методичні засади моніторингу діяльності загальноосвітніх навчальних закладів», 2010 р.), І. С. Лапшина («Організаційно-педагогічні умови моніторингових досліджень в управлінні середньою освітою району», 2010 р.).

Г. В. Єльнікова розробила теоретичні основи адаптивного управління (2005 р.). Адаптивне управління – це варіативне сполучення функцій



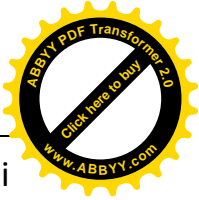
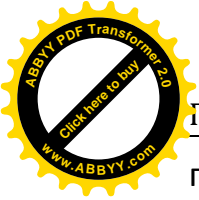
управління й самоуправління, за якого відбувається взаємоузгодження цілей людини й організації та кооперативна взаємодія керівника й виконавців, спрямована на досягнення вищого ступеня розвитку [3, 4].

Л. І. Даниленко визначила й обґрунтувала теоретико-методичні засади проектно-інвестиційного управління ЗНЗ (2005 р.). Сутність проектно-інвестиційної технології управління ЗНЗ полягає в тому, що керівник здійснює управлінську діяльність «непомітно», передаючи право виступати додатковими суб'єктами управління іншим учасникам навчально-виховного процесу. Важливу роль у формуванні іміджу такої організації відіграє не сам керівник, а керівники проектних груп – члени педагогічного колективу, які беруть участь в інноваційній діяльності.

У 2008 році Н. В. Попова створила систему консультативного забезпечення управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у регіоні, що сприяє підвищенню рівня управлінської діяльності керівників ЗНЗ за умов модернізації змісту та структури діяльності рай(міськ) методкабінетів, розширення функцій методичних працівників регіональної системи післядипломної освіти, оновлення форм і методів їх роботи.

Реалізація завдань Національної програми інформатизації, Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» вимагає створення спеціального механізму взаємодії інноваційних процесів з національними освітніми традиціями й освітніми тенденціями розвитку світової педагогічної теорії та практики, розробки моделі інноваційного управління ЗНЗ у межах національного освітнього простору відповідно до мети й завдань реформування освітньої галузі в Україні. Помітний внесок у розвиток інформатизації управлінського процесу ЗНЗ зробили кандидатські дисертації Ж. О. Сенчука («Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу», 2009 р.), Л. М. Калініної («Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом», 2009 р.).

У 2010 р. С. Г. Немченко у навчальному посібнику «Рефлексивне управління загальноосвітньою школою» наголошує на тому, що рефлексивне управління школою – це полісуб'єктна діалогічна взаємодія, у якій зворотні зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних



процесів і забезпечують доцільний напрям саморозвитку школи на основі власних тенденцій за допомогою надання їй суб'єктам «підстав», що дозволяють перевести їх з позиції «реагування» у позицію «інтенсивного самокерованого розвитку». Автор також дає детальну характеристику етапам процесу рефлексивного управління школою.

Висновки. Дослідження історичної генези інноваційного управління ЗНЗ дало можливість установити, що в наш час ведуться активні наукові пошуки створення інноваційної моделі управління ЗНЗ, яка б сповна задовольняла сучасні потреби суспільства. Було зроблено багато спроб створити оптимальну модель управління ЗНЗ (проектно-модульне управління, особистісно орієнтоване управління, громадсько-державне управління, фасилітативне управління, адаптивне управління, проектно-інвестиційне управління, рефлексивне управління), але повільний темп та поверхнове їх упровадження не дали очікуваних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

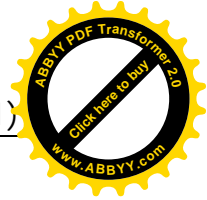
1. Васильченко Л. В. Професійна компетентність керівника школи / Л. В. Васильченко, І. В. Гришина. – Х. : Основа, 2006. – 208 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34.
3. Ніколаєнко С. М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.06 / Ніколаєнко Станіслав Миколайович. – К., 2009. – 276 с.
4. Софій Н. Фасилітативний керівник – новий тип керівника на етапі змін / Н. Софій // Директор школи. – 2002. – № 9. – С. 3–4.
5. Сухович Г. А. Моніторинг розвитку загальноосвітнього навчального закладу на основі комп'ютерних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Сухович Георгій Анатолійович. – К., 2009. – 187 с.

РЕЗЮМЕ

Я. В. Заворотная. Исторический генезис инновационного управления общеобразовательным учебным заведением.

Поиск инновационных путей усовершенствования аппарата управления общеобразовательным учебным заведением есть одной из стратегических задач модернизации образования Украины. За годы независимости Украины было сделано много попыток создать оптимальную модель управления школой (проектно-модульное, личностно ориентированное, общественно-государственное, фасилитативное, адаптивное, проектно-инвестиционное, рефлексивное управление школой), но медленный темп и поверхностное их внедрение не принесли ожидаемых результатов.

Ключевые слова: образование, управление, инновационное управление, школа, модель, пути обновления образования, директор, учитель.



SUMMARY

Y. Zavorotna. Historical genesis of innovation management of general education institution.

The search of innovative ways to improve the system of management educational institution is one of the strategic tasks of modernizing education in Ukraine. Since Ukrainian independence, there were many attempts to create an optimal model of school management (project-modular, personally oriented, social-state, facilitative, adaptive, project-investment, reflexive management of school), but the slow pace and the surface of their implementation did not bring the expected results.

Key words: education, management, innovation management, school, model, new ways of education, director, teacher.

УДК 371.11:[005+339/138]

Л. С. Левченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ НА ЗАСАДАХ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА МАРКЕТИНГУ

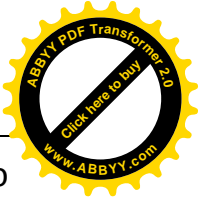
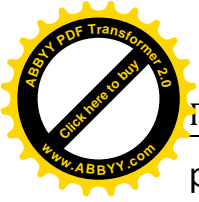
У статті подано загальне уявлення про теоретичні основи управління освітою в період ринкових відносин на засадах освітнього менеджменту та маркетингу. Розкрито основні елементи процесу освітнього менеджменту та маркетингу.

***Ключові слова:** управління освітою, освітній менеджмент, стратегічне управління, інновації, маркетинг.*

Постановка проблеми. Управлінська діяльність передбачає обов'язкове постійне отримання інформації шляхом зворотного зв'язку з освітньою системою на всіх етапах її функціонування. З цією метою органи управління мають забезпечувати моніторинг рішень у сфері освіти та здійснювати постійний аналіз стану її розвитку на відповідних ринках. У зв'язку з цим постає питання щодо створення та впровадження якісно нових підходів до управління освітою, які мають забезпечити ефективну взаємодію та синхронізацію діяльності всіх структур управлінської вертикалі від навчального закладу до Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, де на:

– локальному (шкільному) рівні забезпечується надання освітніх послуг учасникам навчально-виховного процесу в опануванні Державного стандарту, визначається стратегія розвитку навчального закладу;

– районному (міському) рівнях створюється оптимальна мережа навчальних закладів як «локальних освітніх територій», діяльність яких спрямована на задоволення потреб населення у здобутті відповідного



рівня освіти. Саме на цьому етапі місцеві органи управління освітою синхронізують діяльність кожного навчального закладу із загальною стратегією розвитку освіти району (міста);

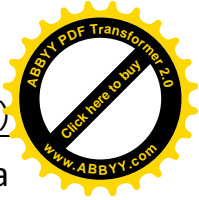
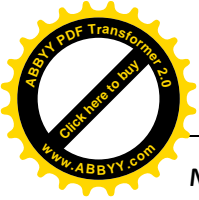
– обласному рівні визначається стратегія розвитку освіти регіону щодо реалізації державної освітньої політики, забезпечується координація діяльності місцевих органів управління освітою та навчальних закладів.

Методологія управління в ринкових умовах, яка сформувалася в розвинених країнах світу, не розрахована на умови розвитку України. Тому гостро постають питання, пов'язані з розробкою методології менеджменту та маркетингу, адаптованої до перехідного періоду, в якому зараз знаходиться наша країна та освітня галузь, який саме характеризується переходом від одного способу управління до іншого, більш досконалого й орієнтованого на світові потреби споживачів освітніх послуг. Розвиток національного управління у сфері освіти, який зараз знаходиться на початковому періоді і зазнає значних змін за умов нестабільності зовнішнього середовища, вимагає глибоких наукових практичних досліджень, розробки і реалізації стратегічних програм та вивчення основ ситуаційного менеджменту, управління змінами й основ запровадження інноваційних процесів, зорієнтованих на ринок, на підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів.

Підвищення значення фактору управління в умовах прогресуючого науково-практичного розвитку та у зв'язку з цим ролі і соціального статусу людей виконують управлінські функції, свідчать про початок епохи менеджменту в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Протягом останніх років проблеми формування менеджменту та маркетингу управління вищими навчальними закладами досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені: О. С. Виханський, В. Н. Гончаров, В. В. Григораш, Я. Г. Даниленко, О. М. Касьянова, О. Г. Козлова, Ю. Т. Костенко, М. О. Лазарєв, О. І. Мармаза, В. П. Москаленко, Є. Т. Панченко та ін.

Однак ці проблеми потребують подальшого вивчення, теоретичного осмислення, розвитку і практичного втілення в освітні галузі, науки стратегічних управлінських перетворень поряд із промисловими галузями, які вже зазнали значних прогресивних змін завдяки застосуванню основ менеджменту та маркетингу. Тому особливої уваги потребує



методологічне обґрунтування, розробка концептуальних основ та методологічних рекомендацій щодо управління новітніми тенденціями в менеджменті та маркетингу навчальних закладів.

Питання щодо підвищення ефективності діяльності освітнього наукового комплексу постало настільки гостро, що на тлі швидких і глибоких змін його провідних ознак вимагає прискореної й адекватної реакції представників багатьох наук та широкого інтерактивного управлінського осмислення. Це дає нам право стверджувати, що дослідження теоретико-філософських аспектів діяльності сучасних освітніх систем, стратегії і тактики управління ними, пошуки перспективних підходів до планування трансформацій національної освітньої системи, організації і забезпечення її діяльності набули особливої актуальності.

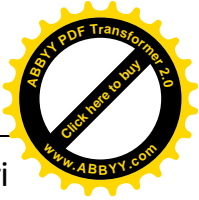
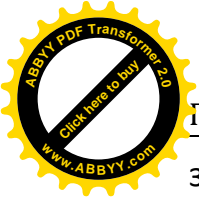
Виходячи з цього, актуальність дослідження полягає в методологічному обґрунтуванні, розробці і запровадженні у практику механізму маркетингу та менеджменту розвитку ЗНЗ з урахуванням сучасних новітніх тенденцій в освітній галузі.

Мета статті – визначити та охарактеризувати головні механізми, що породжують і підтримують розвиток організації в галузі освіти, розкрити основні елементи процесу освітнього менеджменту та маркетингу, показавши, що орієнтація на ринок – це пріоритетний напрям діяльності навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Управління визначається відкритістю та демократичністю, організаційним поєднанням державного і громадського впливу на освітній процес. На нашу думку, саме за умови впровадження такого підходу сформується система адаптивного управління установами та закладами освіти, яка буде спрямована на забезпечення чіткої взаємодії між усіма рівнями управлінської вертикалі та дасть змогу отримувати зворотний зв'язок щодо реалізації управлінських дій та рішень.

Фундаментом такої моделі є учасники навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Саме на них спрямована робота всієї освітньої системи. При цьому реалізація поставлених освітянських завдань покладається на керівників шкіл. За сучасних умов директор ЗНЗ має стати лідером освітнього середовища, здатним самостійно сформулювати стратегію функціонування навчального закладу.

В оновленій системі управління місцеві відділи освіти здійснюють формування освітньої політики окремої території; створюють умови для



забезпечення конкурентоспроможності, інвестиційної привабливості навчальних закладів і розвитку інформаційно-комунікативного простору.

Кожен керівник повинен володіти знаннями та навичками сучасного освітнього менеджменту і застосовувати їх у практичній діяльності. Особливого значення набуває партнерська співпраця з громадськими організаціями та органами місцевого самоврядування в реалізації, освітньої політики [5].

Удосконалення управлінських функцій відповідно до вимог освітнього менеджменту потребує створення при органах управління освітою моніторингових й експертних служб для об'єктивного оцінювання діяльності освітньої галузі та прогнозування її подальшого розвитку.

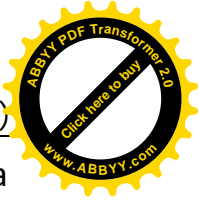
У контексті створення нової системи управлінської взаємодії всіх керівників структури, визначення функціональних зв'язків і залежностей між ними, які характеризуються чітким розподілом повноважень, особливого значення набуває синхронізація їх діяльності, яка неможлива без інформаційного забезпечення всіх рівнів управлінської вертикалі. Отже, створення ефективної системи інформаційного забезпечення є однією з передумов результативності управлінської діяльності в освіті [4].

Хай процес створення відповідної нормативно-правової бази «наздоганяє» практику (так, багато років на всіх рівнях гучно заперечували можливість існування початкових класів при гімназіях, а потім визнали її у п. 11 Положення про загальноосвітній навчальний заклад).

Дбаючи про юридичне забезпечення інноваційного процесу, звертайтеся до юристів, зорієнтованих на пошук можливостей для інноваційної освітньої діяльності, а не на те, щоб обмежувати освітні ініціативи. Іншими словами, нам потрібні люди, які знають, як навіть у межах існуючої нормативно-правової бази можна ефективно працювати по-новому, «обійти» ті положення, що заважають інноваціям.

Головними складовими успіху будь-якої справи є ідеї, технології, менеджменту та маркетингу.

Директор школи має передусім подбати про інтелектуальне «підживлення» процесів інноваційного розвитку ззовні. Розвиватися у «законсервованому» вигляді неможливо, тому ваша школа має бути відкритою педагогічною системою, що, як магніт, притягує і вбирає в себе нові ідеї та їх носіїв. Інновації – це не «впровадження» чужого досвіду, яким би перспективним він не був. Досвід не передається, передаються ідеї.

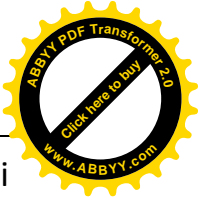
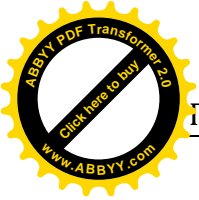


Передові освітні технології із застосування менеджменту та маркетингу дають змогу реалізувати на практиці нові ідеї, здійснити «матеріалізацію» мрій. Зусилля менеджменту мають спрямовуватися на те, щоб керувати не людьми, а процесами змін, утверджувати толерантність стосовно «інакомислячих». Таким чином, керівники школи мають виконувати функцію каталізатора змін. Головне, що для цього слід зробити, – зібрати в педагогічному колективі «критичну масу» людей, які підтримують інноваційний процес і здатні взяти участь у «ланцюговій реакції» творчості. З цією метою потрібно:

- забезпечити прихід у колектив нових людей, що є носіями нових ідей;
- стимулювати окремих членів педагогічного колективу, які мають позитивні інноваційні установки, упроваджують інновації (наприклад, закупити нові навчальні посібники для ініціативних учителів англійської мови чи створити систему інтелектуального «підживлення» інноваційної діяльності заступників директора);
- нейтралізувати опір нововведенням з боку консервативної частини колективу;
- використати зовнішні фактори, що здатні стати поштовхом до інновацій (вплив батьківської громадськості, поширення досвіду шкіл-партнерів тощо).

Труднощі інноваційного розвитку полягають не стільки у збільшенні обсягу роботи, скільки у зміні її характеру, стосунків усередині колективу, нівеляції стереотипів поведінки. Тому інноваційний розвиток школи не може відбутися за принципом «усе і відразу». Необхідно пройти принаймні п'ять сходинок (рівнів) інновацій:

1. Інновації на рівні окремих учителів (шляхом підвищення рівня їх кваліфікації, стимулювання пошукової діяльності тощо).
2. Інновації на рівні здійснюваних в організації процедур (нові форми проведення педагогічних рад чи контролю за якістю викладання), які зумовлюють зміну групової поведінки.
3. Зміни у структурі організації, що зумовлюють перерозподіл повноважень, відповідальності, зміну функцій тощо. Тобто змінюються стосунки як усередині організації загалом, так і між окремими співробітниками чи групами.



4. Зміна стратегії розвитку організації, що теж впливає на ціннісні орієнтації педагогів.

5. Зміна організаційної структури.

Інноваційний розвиток неможливий без стратегічного планування, що є засобом активного творення майбутнього, адже інновації потребують:

- створення нової організаційної структури;
- послідовного поліпшення організації управлінських процесів (чіткого узгодження завдань, вироблення й підтримки цінностей та внутрішньо-організаційного клімату тощо);
- вдалого вибору стратегічних альтернатив, спрямованих на використання можливостей успішного розвитку і зменшення впливу зовнішніх загроз діяльності школи тощо.

Саме завдяки стратегічному плануванню можна подбати про:

- забезпечення гнучкості й адаптивності соціально-педагогічної системи школи;
- формування здатності педколективу опанувати й самостійно продукувати нові освітні технології;
- імідж навчального закладу;
- створення передумов для стрибкоподібного переходу на новий рівень кваліфікації педагогічного персоналу;
- мобілізацію альтернативних джерел фінансування (завдяки фандрайзингу) тощо.

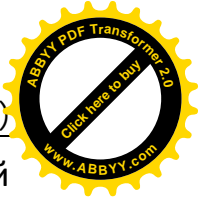
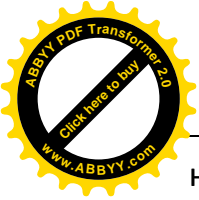
Стратегічне планування неможливе без стратегічного мислення як одного із домінуючих і найефективніших чинників успіху. Насамперед, керівникам шкіл потрібно виробити такі навички стратегічного мислення, як:

1. Здатність до усвідомлення мети розвитку навчального закладу та способів її досягнення.

2. Спроможність аналізувати зміни у зовнішньому та внутрішньому середовищах.

3. Здатність до вироблення стратегій та рішень, що з них випливають, налагодження діяльності з метою їх реалізації, опанування технологій і методів професійного адміністрування [2].

Від самого директора мало що залежить, якщо він не зміг «запустити» самоорганізацію шкільного дитячо-дорослого співтовариства як домінуючого процесу інноваційних перетворень. Тому керівники



навчальних закладів мають опанувати не лише технології управління, а й передусім методи «виращування» самоорганізації.

Умовою активізації процесів самоорганізації є курс на децентралізацію управління. Саме децентралізація дає можливість «запустити привідні механізми» організації громадянського суспільства (громадсько-педагогічного об'єднання вчителів та керівників шкіл, асоціації батьків та учнів тощо), тобто самоорганізації на рівні кожної школи. Тільки у цьому випадку відійдуть на задній план, а потім і зникнуть зовсім такі проблеми, як опір персоналу, – типові для адміністративного стилю управління, ієрархічної побудови структури освітньої системи [3].

Інновації зі сфери педагогічної фантастики перемістяться у сферу педагогічної дійсності тільки тоді, якщо ми спиратимемося на професійних жителів, їх самостійність, самовизначення і саморозвиток.

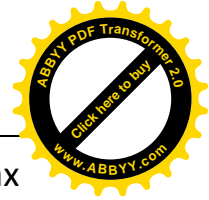
Причому впровадження певних інновацій може ініціюватися не тільки директором чи вчителями, а й батьками та учнями, яких теж необхідно робити активною діючою силою в самоорганізації навчального процесу (наприклад, розширювати їх право самостійно обирати навчальні предмети, теми для вивчення і навіть учителя).

Необхідність зміни існуючого вектора освітніх реформ «згори – вниз» на протилежний «знизу – вгору» диктується ще й тим, що, зрештою, освітню політику визначають не в Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України. Її формують 22 тисячі українських директорів шкіл, а реальними творцями (або, навпаки, могильниками) інновацій стають за зачиненими дверима своїх класів 547 тисяч українських учителів.

Природна логіка розгортання інноваційної ініціативи неодмінно визначатиметься двома закономірностями інноваційного розвитку.

По-перше, налагодженням не ієрархічної, а мережевої взаємодії навчальних закладів, які здійснюють інноваційну діяльність (прикладом такої самоорганізації є Асоціація директорів відроджених гімназій України). Мережева комунікація утверджується тоді, коли з'являється спільне поле сенсів педагогічної діяльності. Наявність спільних полів робить можливим розгортання нової спільної діяльності, необхідної для подальшого продуктивного існування освітнього співтовариства.

Інноваційний розвиток у «законсервованому» вигляді неможливий, потрібні відкритість і широка взаємодія.



По-друге, переходом на нову «швидкість» руху, причому в умовах «зміни шини під час їзди». Започаткування процесу інновацій – це виїзд з розбитої дороги традиційної педагогіки на сучасну автомагістраль. Але на автомагістралі просто необхідно підтримувати високу швидкість, орієнтуючись на нові напрями, інші дорожні знаки, інший темп сусідів [1].

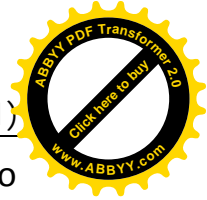
Зупинитися – значить з'їхати на узбіччя магістральних шляхів розвитку педагогічної науки і практики, відірватися від загального руху освітніх ідей, світової педагогічної думки.

Не бійтеся опору інноваціям усередині шкільного колективу. Розглядайте його як природну реакцію людей, що бояться ризику, невдачі, бояться «обпектися». Поряд із негативними реакціями на зміни обов'язково будуть і позитивні, які слід підтримувати й заохочувати. Ми маємо зрозуміти, чому вчителі діють так, а не інакше, допомогти їм стати на шлях самоаналізу мотивів власної поведінки.

Пасивність українського вчительства спричиняє й те, що, як правило, чиниться винятково пасивний опір інноваціям, який зводиться до негативного сприйняття нового. До активного, а тим більше агресивного опору можуть вдатися лише деякі педагоги, у яких украй мало шансів повести за собою весь педагогічний колектив.

Розглядайте інновації не як подію, а як процес. Події можуть відбуватися миттєво, та було б наївно сподіватися, що разова акція зможе радикально змінити освітнє середовище. Ми вже маємо невтішний досвід радянської школи, керівники якої були змушені постійно рапортувати про «впровадження» чужого досвіду, проведення певних заходів чи влаштовувати «показуху» для перевіряючих. Зайвим буде нагадувати, що все це аж ніяк не впливало на реальний стан справ у навчальному закладі, проте дуже впливало на оцінку праці її керівника.

Хоча, звичайно, конкретні події можуть стати першим поштовхом до процесу впровадження інновацій (наприклад, призначення нового директора школи чи здобуття гранта на реалізацію якоїсь освітньої ініціативи). Це можна пояснити на простому прикладі, який наводять наші голландські колеги. Якщо в одній школі перефарбували панелі в помаранчевий колір, це подія. Якщо ж Міністерство освіти і науки підтримає цю ініціативу, підведе під неї наукову базу (учені докажуть, що саме цей колір сприяє інтелектуальному розвитку учнів), спланує фінансування та перебіг робіт і в усіх школах почнуть перефарбовувати стіни, це вже стане процесом.



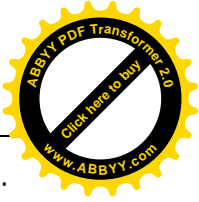
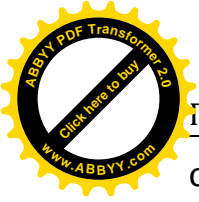
Ми чудово розуміємо, що не всі зміни приводять до реального поліпшення роботи школи, але останнє можливе лише завдяки змінам. Нам же потрібен процес змін, спрямований на радикальне покращання роботи школи.

Оскільки ніде немає досконалої школи, процес інновацій має бути безперервним у всіх навчальних закладах. Навіть найкращі з найкращих закладів освіти повинні постійно поліпшувати свою роботу, здійснювати пошук факторів, які можуть цьому сприяти. Впроваджувати інновації у школі – все одно, що гребти проти течії: припини гребти – і тебе знову віднесе назад, у бік педагогічної рутини.

Інновації несуть із собою не лише певні можливості, а й нові загрози, зокрема пов'язані з феноменом входження в «інноваційну яму». Якщо педагоги вже стали на шлях інноваційного розвитку, знайте, що будуть злети і падіння, підтримка й опір, розчарування і надії, буде й біль... Так, саме біль як сигнал того, що зачіпаються чутливі «нерви» шкільної організації.

Як уже зазначалося, здійснення інновацій в умова традиційного освітнього середовища типової пострадянської школи нагадує процес «зміни шини під час їзди». Якщо автомобіль можна на якийсь час зупинити і спокійно замінити шини, то школу зупинити не можна. Доведеться розв'язувати проблему, яку жоден водій не може розв'язати: як на ходу поставити нові шини (чи новий «карбюратор») у шкільній машині? За таких умов не дивно, що інновації можуть супроводжуватися зупинками, «проколами» в роботі й навіть спадом – «інноваційною ямою». Певний хаос в учнівському середовищі, опір батьків, хитання в педагогічному колективі – усе це неминучі наслідки потрапляння до «інноваційної ями». Тому слід заздалегідь пояснити всім: якщо процес реформування школи розрахований на 10–15 років, відразу позитивних результатів не буде, а коли через 3 роки школа опиниться в «інноваційній ямі» і виникне невдоволення, необхідно буде продовжувати рухатися далі, навіть під вогнем критики. Якщо ж процес реформування триватиме, «критична точка» незабаром буде пройдена і ефективність роботи зросте. Слід перетерпіти «біль» під час вимушеної, але вкрай необхідної «операції», пережити період одужання, і покращення неминуче настане.

Висновки. Існує багато простих стратегій, що дають змогу підвищувати рівень роботи на якійсь окремій ділянці, і завжди є ентузіасти, готові взятися за таку діяльність. Тому можна просто підтримати ініціативу



одного чи двох учителів, які працюють у кількох класах, і процес піде. Щоправда, це не означатиме, що всі 70 учителів вашої школи зможуть відразу ж залучитися до процесу інновацій. Їм буде потрібний певний час, але обов'язково через рік з'явиться ще один чи два ентузіасти, готові реалізовувати іншу освітню ініціативу. Частина з них можуть навіть знайти альтернативні джерела фінансування власного освітнього проекту. Зрештою, ви й не помітите, як після реалізації десятка таких локальних проектів у вашій школі зміниться все.

Зважаючи на це, ми переконані, що в управлінській діяльності мають відбутися зміни. Крім того, сучасна система управління освітою передбачає створення системи моніторингу ефективності діяльності не тільки навчальних закладів, а й тих організацій, що безпосередньо здійснюють управління ними. З цією метою доцільно розробити критерії оцінювання управлінської діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : [монографія] / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
2. Козлова О. Г. Системний підхід як методологічний орієнтир в управлінні сучасним закладом освіти // Педагогічні науки : зб. наук. пр. / редкол. : М. О. Лазарев (відп. ред.) [та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – Ч. 2. – С. 23–32.
3. Луговий В. І. Управління освітою : навч. посіб. / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 149 с.
5. Пікельна В. С. Управління школою : у 2 ч. / В. С. Пікельна. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 112 с.

РЕЗЮМЕ

Л. С. Левченко. Управление образованием на принципах образовательного менеджмента и маркетинга.

В статье представлено общее представление о теоретических основах управления образованием в период рыночных отношений на принципах образовательного менеджмента и маркетинга. Раскрыты основные элементы процесса образовательного менеджмента и маркетинга.

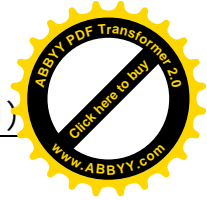
Ключевые слова: управление образованием, образовательный менеджмент, стратегическое управление, инновации, маркетинг.

SUMMARY

L. Levchenko. Management education on principles of educational management and marketing.

The general picture of theoretical government of education based on the period of market relations on principles of educational management and marketing is under review in the article. The basic elements of process of educational management and marketing are exposed.

Key words: management, educational management, strategic management, innovations, marketing, education.



УДК 371.1.07

О. М. Лучко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСУ МАРКЕТИНГУ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті подано результати дослідження, проведеного автором у середовищі учасників навчально-виховного процесу ЗНЗ (суб'єктів маркетингової діяльності). Розкрито реалізацію комплексу маркетингу у практиці навчальних закладів.

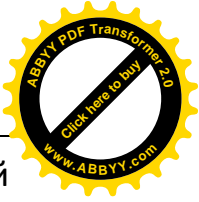
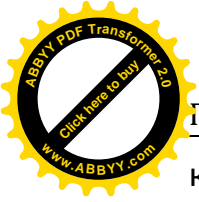
Ключові слова: маркетингова діяльність ЗНЗ, суб'єкти маркетингу, комплекс маркетингу, маркетингові дослідження.

Постановка проблеми. В умовах посилення конкуренції на ринку освітніх послуг і вимог, що ставляться до навчальних закладів, виникає необхідність у зміни основної парадигми поведінки суб'єктів освітньої діяльності та здійсненні переходу до нової для них активної маркетингової позиції. Проаналізувавши наявну науково-педагогічну спадщину, можемо зробити висновок про те, що питання маркетингової діяльності навчальних закладів відображено у численній кількості праць відомих учених.

Аналіз актуальних досліджень Роль маркетингу в управлінні закладами професійної освіти досліджували Л. М. Гудирьова, О. В. Мітасова, О. В. Останін, С. Ю. Усанова, В. А. Яровенко та ін. Праці С. А. Зайчикової, Н. Б. Землянської, Н. А. Пашкуса, Ю. Ю. Платонової, Н. А. Юхневої та ін. стосуються стратегії маркетингу в управлінні вищими навчальними закладами. Педагогічний маркетинг у діяльності закладу додаткової освіти дітей є об'єктом дослідження Т. В. Анджапарідзе Соціально-педагогічні аспекти маркетингу в системі фізичної культури вивчають М. М. Приймак, О. Н. Степанова та ін.

Не применшуючи ролі названих вище досліджень, можемо з упевненістю зазначити, що приділяється недостатня увага вивченню маркетингової діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Відтак виникає необхідність проаналізувати реальний стан застосування комплексу маркетингу в практиці ЗНЗ.

Мета статті – представити результати дослідження, що було проведено серед суб'єктів маркетингових відносин. Досягнення мети передбачало вирішення низки **завдань**: з'ясувати рівень усвідомлення



керівниками ЗНЗ необхідності застосування маркетингу, його можливостей на ринку освітніх послуг та стан використання ними комплексу маркетингу; дослідити стан застосування маркетингових комунікацій у діяльності ЗНЗ; вивчити використання керівниками ЗНЗ маркетингових підходів до управління персоналом; визначити ступінь поінформованості кінцевого споживача освітніх послуг щодо маркетингової позиції закладу, в якому він навчається; дослідити стан застосування елементів маркетингових досліджень у діяльності ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу Зазначимо, що багато вчених дотримуються точки зору про те, що суб'єктами маркетингової діяльності в сфері освітніх послуг є навчальні заклади; споживачі освітніх послуг, серед яких корпоративні та індивідуальні (учні, батьки); підприємства, установи, організації, що беруть участь у просуванні ОП на ринку [1; 2; 3]. Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 50) [4, 29] саме вони визнаються учасниками навчально-виховного процесу. Відтак стає очевидним, що дослідження стану маркетингової діяльності у ЗНЗ слід проводити в середовищі керівників та персоналу закладів, учнів та їх батьків.

У процесі дослідження було опитано 37 керівників загальноосвітніх навчальних закладів міста Охтирки та Охтирського району Сумської області.

На запитання «Чи знаєте Ви, що таке маркетинг?» отримали одноголосну відповідь «так». На запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне застосовувати маркетинг в управлінні навчальним закладом у сучасних умовах?» 19 чоловік відповіли «так, обов'язково», 15 – «можна, але під час вирішення окремих завдань», 3 чоловіки стверджували, що використання маркетингу не потрібне взагалі (рис. 1).

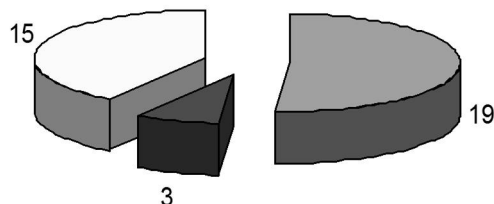
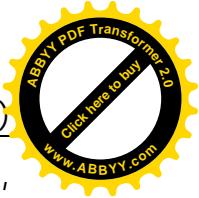
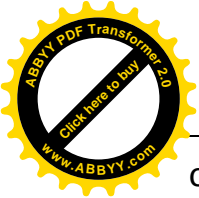


Рис. 1. Оцінка необхідності застосування маркетингу керівниками ЗНЗ

Відповідаючи на запитання «Чи застосовуєте Ви маркетинг у своїй діяльності?», 19 респондентів відзначали, що роблять це епізодично, у певних ситуаціях, інші зазначили, що не використовують зовсім. При цьому







останні, пояснюючи причини відмови від маркетингу, наголосили на тому, що не знають можливостей маркетингу у сфері освітніх послуг (12 чел.) або не змогли знайти літератури з конкретними рекомендаціями щодо використання комплексу маркетингу у практиці загальноосвітніх навчальних закладів.

Щодо бачення своєї ролі в організації маркетингової діяльності закладу, думки керівників розподілилися так (див. табл. 1).

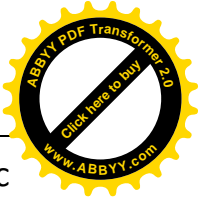
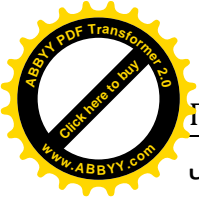
Таблиця 1

Бачення ролі керівника в організації маркетингової діяльності закладу

№ п\п	Показники		Рейтинг
1	Готовий керувати процесом упровадження маркетингової діяльності в закладі	 10%	III
2	Можу бути активним учасником змін у закладі під час упровадження маркетингу під керівництвом спеціаліста	 21%	II
3	Обставини не дозволяють застосовувати маркетинг	 46%	IV
4	Хотілося б бути ініціатором цього процесу, але не розумію, з чого почати	 8%	I
5	Не бачу потреби щось змінювати		V

Очевидно, що майже половина опитаних керівників, незважаючи на усвідомлення необхідності застосування маркетингу, не мають належної інформаційної підтримки з цього напрямку діяльності. 21% респондентів готові брати участь у впровадженні маркетингу в навчальному закладі, але при цьому покладаються на підготовленого фахівця з маркетингу. Тільки 10% керівників здатні впроваджувати маркетинг у ввіреному їм навчальному закладі.

У процесі дослідження ми виявили суперечність. З одного боку, 91% керівників вважають, що необхідно застосовувати маркетинг в управлінні ЗНЗ. З другого боку, лише 10% готові застосувати маркетинг у своїй діяльності. Керівники виявляють готовність до обговорення проблем маркетингу, але разом з тим, відповідаючи на запитання «Якщо до Вас потрапляють джерела, змістом яких є маркетинг у сфері освітніх послуг, Ви: а) не звертаєте уваги на них; б) пробігаєте очима, не заглиблюючись у суть; в) намагаєтесь зрозуміти, не дуже сподіваючись на позитивний результат; г) уважно читаєте?», більша




частина чесно обрала «а» і «б», значно рідше варіанти «в» і «г». Під час установлення причин такого ставлення до джерел маркетингового змісту виявлено, що респонденти вважають, що нині наявна велика кількість літератури з маркетингу, але вона має суто економічний характер та більше стосується маркетингу комерційних підприємств.

Для того щоб установити, які завдання маркетингу керівники загальноосвітніх навчальних закладів вважають пріоритетними, їм було запропоновано визначити найбільш значущі для них серед запропонованих (див. табл. 2).

Таблиця 2

Основні завдання маркетингу з точки зору керівників ЗНЗ

№ п\п	Варіант відповіді		Ранг
1	Дозволить об'єктивніше оцінити якість освітньої діяльності закладу		IV
2	Налагоджуватиме ділові відносини із організаціями, підприємствами з метою залучення додаткових коштів		II
3	Сприятиме зростанню іміджу навчального закладу		III
4	Стимулюватиме збільшення кількості споживачів послуг		V
5	Підвищить конкурентоспроможність закладу на освітньому ринку в регіоні		I
6	Дасть змогу розробляти й упроваджувати види освітніх послуг та форм їх надання, що відповідають споживчим перевагам населення		VI

Очевидно, що першочерговим керівники визнають підвищення конкурентоспроможності ввірених їм навчальних закладів, на II і III місці знаходяться відповідно налагодження ділових відносини з організаціями, що стосуються просування освітніх послуг, та зростання іміджу ЗНЗ. Останнє місце в рейтингу посідає реалізація розробки й упровадження ОП, що відповідають вимогам споживачів.

На запитання «Які шляхи залучення додаткових коштів Ви використовуєте?» 37 респондентів відзначили лише «добровільні батьківські внески», при цьому 27 чоловік поряд із зазначеним пунктом

обрали «участь у конкурсах, проектах, грантах». Жоден із керівників не відмітив, що має відпрацьовану систему залучення додаткових інвестицій.

Відповідаючи на запитання «Як здійснюється реклама ввіреного Вам навчального закладу?», 23 керівники обрали варіант «досягнення закладу є його рекламою», лише 9 використовують для цього радіо, телебачення та пресу; четверо відзначили, що мають власний арсенал рекламних заходів, характерних для цього закладу.

Організація внутрішнього маркетингу як особливої функціональної зони всередині ЗНЗ є одним із напрямів діяльності керівника ЗНЗ. Мета внутрішнього маркетингу – залучення, підтримка та мотивація високопрофесійних спеціалістів, які можуть та бажають надавати якісні освітні послуги. У процесі вивчення стану внутрішнього маркетингу в ЗНЗ 60 працівників міркували: «Чи вживає керівництво школи заходів, що сприяють усвідомленню Вами особливостей мети діяльності закладу, способів її організації та послуг, які надаються?», лише 19 респондентів дали позитивну відповідь.

Коли було задано запитання: «Чому Ви намагаєтеся оптимізувати свою діяльність?», 34 опитаних відповіли, «щоб виконати вимоги керівництва», 16 – «для задоволення потреб учнів», лише 10 зазначили, що бажають таким чином сприяти зростанню іміджу закладу, в якому вони працюють (рис. 2).

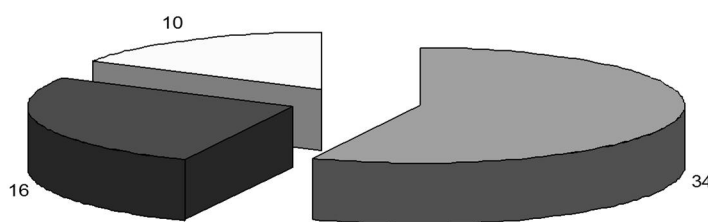
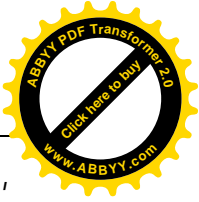
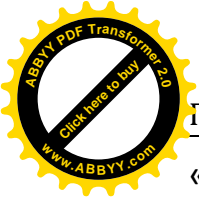


Рис. 2. Причини оптимізації діяльності з точки зору персоналу ЗНЗ

Особливу роль серед суб'єктів маркетингу освітніх послуг (ОП) відіграє особистість учня. «Це не просто матеріальний носій ОП, але їх єдиний кінцевий споживач» [1, 35]. Учень не просто отримує конкретну освітню послугу й може сформулювати точку зору щодо її якості та індивідуальних особливостей, але й сам бере безпосередню участь в освітньому процесі. До анкетування були залучені 60 вихованців ЗНЗ. Щоб установити рівень їх поінформованості щодо маркетингової позиції закладу, в якому вони навчаються, поставили запитання: «Чи можеш ти розказати, чим навчання у твоїй школі відрізняється від інших шкіл міста (району)?». Дали відповідь



«так, я це точно знаю» 12 учнів, «можу, але не так, як хотілося б» – 34 учні, 24 дитини вважають, що їх заклад такий же, як інші.

На запитання «Чи цікавляться у школі твоєю думкою щодо впровадження нововведень (предметів, гуртків, факультативів)?» лише 15 учнів (25%) дали позитивну відповідь.

Коли запитали «Чи має твоя школа власний Інтернет-сайт?», 37 учнів дали відповідь «так». При цьому 9 із них відзначили, що інформація в ньому цікава, постійно оновлюється, інші наголосили на тому, що сайт має формальний характер, корисної інформації про школу майже немає.

Оскільки вирішальним суб'єктом – замовником ОП виступає особистість не стільки самих учнів, скільки їх батьків, було вирішено залучити до опитування 60 батьків учнів різних шкіл. На запитання «Як Ви обираєте навчальний заклад для своєї дитини?» 36 респондентів відповіли «за географічним розташуванням», 18 – «за родинною традицією», лише 6 – «за інформацією, отриманою з офіційних джерел».

Розмірковуючи над запитанням «Чи цікавиться заклад Вашими потребами під час планування освітніх послуг?», дали відповідь «так, постійно» лише 8 батьків, «інколи» – 49, троє зазначили, що в закладі не досліджують думку батьків учнів (рис. 3).

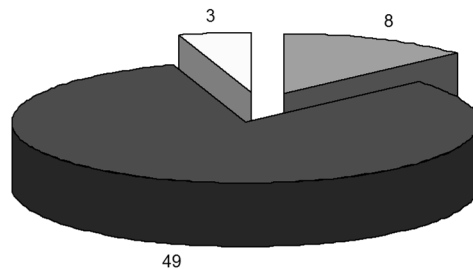


Рис. 3. Стан дослідження навчальними закладами потреб батьків під час планування освітніх послуг

Відповідаючи на запитання «Чи вивчається в закладі рівень задоволення Вами освітніми послугами, що надаються», лише 9 батьків відмітили, що це відбувається постійно, інші зазначили, що рідко, в основному під час атестації вчителів (рис. 4).

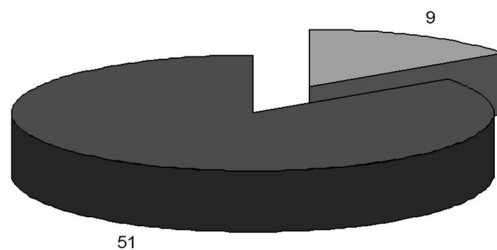
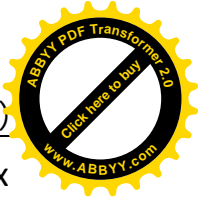


Рис. 4. Стан вивчення ЗНЗ рівня задоволення батьків освітніми послугами



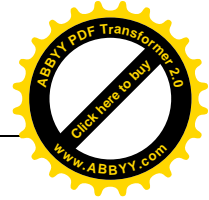
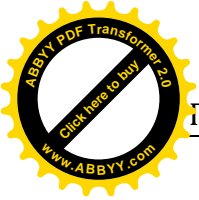
Результати свідчать про те, що керівництво загальноосвітніх навчальних закладів приділяє недостатню увагу вивченню думки батьків щодо задоволення їх освітніми послугами ЗНЗ, де отримують освіту їх діти.

Висновки Проаналізувавши результати дослідження, є підстави зробити такі висновки: 1) основна частина керівників ЗНЗ усвідомлюють необхідність застосування маркетингу, проте більшість використовують його інструменти лише під час вирішення окремих завдань, що пов'язано з недостатніми знаннями можливостей маркетингу на ринку освітніх послуг, що надаються ЗНЗ, та відсутністю практичних рекомендацій щодо впровадження маркетингу в практику роботи ЗНЗ; 2) для більшості керівників залишаються нерозв'язаними проблеми формування системи фандрайзингу та маркетингових комунікацій, зокрема інструменту реклами ЗНЗ; 3) потребує оптимізації діяльність керівників ЗНЗ у сфері розвитку маркетингових підходів до управління персоналом, зокрема поширення маркетингової інформації серед працівників та створення системи мотивації до підвищення якості надання освітніх послуг; 4) слід відмітити, що центральний суб'єкт маркетингових відносин – особистість учня – є найменш поінформованим у маркетингу ОП порівняно з іншими суб'єктами. Саме тому особистість учня повинна знаходитися в центрі уваги маркетингових комунікацій і зусиль усіх суб'єктів ринку ОП; 5) потребує оптимізації система маркетингових досліджень, що проводяться ЗНЗ, а саме оцінка реакції споживачів на новий освітній продукт, вивчення потреб споживачів та надання їм інформації під час планування освітніх послуг.

Це дослідження не є вичерпним. Перспективними напрямками є вивчення можливостей маркетингу якості освітніх послуг, дослідження ціни та ціноутворення на освітні послуги, розподіл та просування освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бухарова Г. Д. Маркетинг в образовании : учебное пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Г. Д. Бухарова, Л. Д. Старикова. – М. : Академия, 2010. – 208 с.
2. Маркетинг образовательных услуг : [учеб. пособ.] / Н. А. Пашкус, Ю. В. Пашкус, М. П. Соловейкина, Л. В. Чебыкина. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. – 112 с.
3. Оболенська Т. Є. Маркетинг у сфері освітніх послуг : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора екон. наук : спец. 08.06.02 «Підприємство, менеджмент та маркетинг» / Т. Є. Оболенська. – К., 2002. – 16 с.
4. Терещук Б. М. Книга керівника навчально-виховного закладу : довід.-метод. вид. / Б. М. Терещук, В. В. Скиба. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 688 с.



РЕЗЮМЕ

О. М. Лучко. Практическое состояние маркетинговой деятельности участников учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учебного заведения.

В статье представлены результаты исследования, проведенного автором в среде участников учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учебного заведения (субъектов маркетинговой деятельности). Раскрыта реализация комплекса маркетинга в практике учебных заведений.

Ключевые слова: маркетинговая деятельность ОУЗ, субъекты маркетинга, комплекс маркетинга, маркетинговые исследования.

SUMMARY

O. Luchko. Practical state of marketing activity of participants of educational process of secondary educational establishment.

In the article the results of the research conducted by an author in the environment of participants of educational-educator process of secondary educational establishment (subjects of marketing activity) are presented. Realization of marketing complex is exposed in practice of educational establishments.

Key words: marketing activity, marketing subjects, marketing complex, to marketing experience.

УДК: 378.1

І. І. Светочева

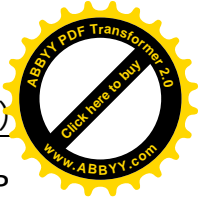
Національний фармацевтичний університет

РЕЗУЛЬТАТ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМУНІКАТИВНИХ ЯКОСТЕЙ МЕНЕДЖЕРІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розкрито питання, пов'язані з порівняльним аналізом і статистичною обробкою даних після впровадження у навчальний процес авторської педагогічної технології формування професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, а саме динаміка змін розподілу студентів відповідно до професійних якостей та динаміка рівнів сформованості комунікативного контролю у майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі.

Ключові слова: професійні якості, комунікативний контроль, професійна компетентність, менеджер, фармацевтична галузь.

Постановка проблеми. Актуальним питанням сьогодення є необхідність застосування різноманітних підходів у системі підготовки менеджерів для фармацевтичної галузі, що зумовлено вимогами ринку праці, швидкими змінами економічних і технологічних процесів, відбудовою у сферах освіти, культури, економіки, науки та збільшенням трудової мобільності. Необхідність підвищення професійного рівня підготовки майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, а саме їх професійної компетентності, має відповідати вимогам сучасного розвитку суспільства, варто розглядати як необхідну умову для модернізації системи вищої школи.



Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема формування професійної компетентності набула в педагогіці особливого значення і досліджувалася з різних точок зору багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями. Так, у педагогіці питання професійної компетентності здобуло статус пояснювального характеру у вирішенні широкого діапазону теоретичних та практичних питань у контексті професійного становлення та самовдосконалення особистості як суб'єкта професійної діяльності.

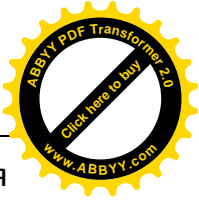
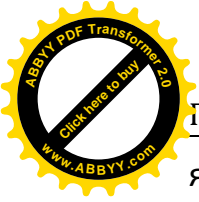
Проблемою формування професійної компетентності займалися такі вчені, як В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Луговий, О. Сухомлинська, В. Тюріна, В. Шадріков та ін. Аспекти професійної підготовки розглядалися багатьма науковцями, серед яких можна виділити праці таких дослідників як А. Бублик, Е. Зеєра, І. Зязюна, П. Ісаєва, Л. Карпишова, Р. Лотовської, А. Мироліуб, Л. Михайлова, О. Моїсеєнко, Т. Нікуліної, О. Пехоти, І. Підласого, В. Розова, С. Сисоєвої, Н. Скляренко, І. Смолюк, В. Тюріна та ін.

Незважаючи на те, що проблема дослідження впровадження педагогічної технології щодо формування професійних комунікативних якостей вивчалася науковцями у сфері вищої освіти, але ще недостатня увага приділяється проблемі підготовки менеджерів для фармацевтичної галузі у вищому навчальному закладі.

Мета статті – визначити ефективність застосування розробленої педагогічної технології щодо формування професійних комунікативних якостей майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне педагогічне дослідження щодо формування професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі відбувалося у чотири етапи. Метою четвертого констатувального етапу педагогічного експерименту стало детальне дослідження рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, здійснення контрольного зрізу, порівняльного аналізу і статистичної обробки одержаних даних після впровадження у навчальний процес авторської педагогічної технології формування професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі.

Формування професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі передбачає формування у них професійних якостей,



які відіграють важливу роль у забезпеченні успішного виконання професійної діяльності. Так, Р. Фатхутдінов указує на те, що менеджер повинен уміти аналізувати, прогнозувати, економічно оцінювати й ухвалювати рішення в умовах невизначеності; вивчати й оцінювати фактори, що впливають на конкурентоспроможність організації [3, 32].

А. Ананьєв, Є. Молдаванова, В. Тарасенко, С. Шапіро називають основними професійними рисами керівника «аналітичність мислення, здатність до прогнозування ситуацій і результатів діяльності» [1, 94]; «здатність відбирати, систематизувати, аналізувати та узагальнювати інформацію» [1, 331].

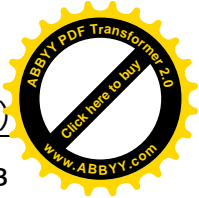
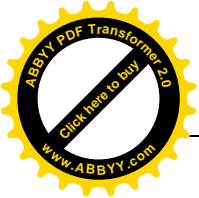
Складовою професійної компетентності майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі є професійні якості, а саме:

- комунікативні якості (товариськість, сміливість, домінантність, підозрілість, дипломатичність, самостійність);
- інтелектуальні якості (інтелектуальність, мрійливість, дипломатичність, сприйняття до нового);
- емоційні якості (емоційна стійкість, безтурботність, сміливість, емоційна чутливість, тривожність, напруженість);
- регуляторні якості (висока сумлінність, самодисципліна).

Після здійснення формульованого експерименту ми провели тестування студентів за методикою Р. Кеттелла, що дозволило визначити рівень сформованості професійних якостей майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, які забезпечують виконання професійних функцій на фармацевтичному підприємстві та спонукають до професійної діяльності. Ці якості були виявлені за допомогою факторного аналізу з найбільшої кількості поверхневих рис особистості. Кожний фактор створює кілька поверхневих рис, об'єднаних навколо однієї центральної риси. Отже, методика Р. Кеттелла призначена для визначення широкої сфери індивідуально-особистісних якостей.

Під час інтерпретування одержаних результатів доцільно використовувати не тільки вираженості окремих факторів, а і їх сполучення, що утворюють комплекси комунікативних, інтелектуальних, емоційних і регуляторних якостей.

Порівнюючи результати студентів за групами професійних якостей до та після педагогічного експерименту відповідно до формування професійної компетентності, відзначимо низку змін.



У табл. 1 наведено результати щодо зміни розподілу студентів відповідно до професійних якостей, що входять до складу формування професійної компетентності ($y\%$).

Таблиця 1

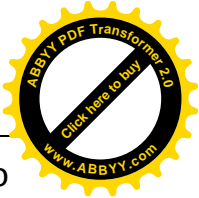
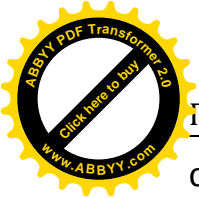
Динаміка зміни розподілу студентів відповідно до професійних якостей як складових професійної компетентності

Групи професійних якостей	E ₁ (n=30)		E ₂ (n=30)		E ₃ (n=33)		E ₄ (n=30)		K (n=31)	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$	К-сть студ., $y\%$
Група комунікативних якостей	46,8	70,6	39,5	79,3	45,6	94,7	37,6	100,0	9,3	20,5
Група інтелектуальних якостей	28,8	45,5	30,2	51,4	29,2	62,6	32,6	70,0	10,9	13,2
Група емоційних якостей	34,4	58,9	37,6	75,0	39,1	80,3	40,4	90,0	12,5	17,0
Група регуляторних якостей	45,3	72,3	44,3	87,4	47,6	92,5	40,5	100,0	8,1	10,4

Дані, наведені у табл. 1, свідчать про те, що після проведення роботи з формування професійних якостей відбуваються позитивні зміни розподілу студентів за рівнями сформованості професійних комунікативних якостей.

Як бачимо, показники контрольної групи змінилися незначно, а в експериментальних групах дуже збільшилися результати, особливо у групі E₄. Саме у експериментальній групі проводився найбільший комплекс навчальних робіт з формування комунікативних, інтелектуальних, емоційних та регуляторних якостей.

Формування професійної компетентності під час експерименту у майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі відбулося під час навчальної діяльності та залежав від визнання необхідності розвитку комунікативного контролю. Після здійснення формувального експерименту ми провели тестування студентів за методикою «Діагностика комунікативного контролю» (М. Шнайдер), що дозволило визначити рівень сформованості комунікативного контролю майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі. Порівнявши результати студентів за групами



сформованості комунікативного контролю до та після педагогічного експерименту, відзначимо певні зміни.

Важливим видом діяльності менеджера фармацевтичної галузі є комунікативна діяльність, що передбачає отримання інформації фахівцем з управління, передбачає необхідність комунікації – соціальної взаємодії, спілкування, спілкування менеджера з підлеглими як засобу підвищення ефективності фармацевтичного підприємства.

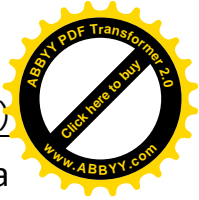
Комунікативна діяльність менеджера фармацевтичної галузі відрізняється такими особливостями: спілкування здійснюється з різними людьми за фахом, віком, рівнем інтелекту, рівнем ієрархії та ін. Під час комунікативної діяльності встановленню контакту можуть заважати перешкоди спілкування: темперамент, негативні емоції.

У табл. 2 наведено показники зміни розподілу студентів за рівнями сформованості комунікативного контролю (у %).

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості комунікативного контролю у майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі

Група студентів	Етапи експерименту та зміни	РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ (у %)		
		Низький	Середній	Високий
E ₁ (n=30)	До експерименту	54,2	43,1	2,7
	Після експерименту	2,3	44,0	53,7
	Зміни	-51,9	-0,9	+51,0
E ₂ (n=30)	До експерименту	49,5	45,2	5,3
	Після експерименту	0	34,6	65,4
	Зміни	-49,5	-10,6	+60,1
E ₃ (n=33)	До експерименту	50,2	44,2	5,6
	Після експерименту	0	12,2	87,8
	Зміни	-50,2	-32,0	+82,2
E ₄ (n=30)	До експерименту	47,1	48,6	4,3
	Після експерименту	0	0	100
	Зміни	-47,1	-48,6	+95,7
К (n=31)	До експерименту	52,7	44,3	3
	Після експерименту	54,0	42,5	3,5
	Зміни	-1,3	+1,8	+0,5



Зіставлення динаміки змін показників констатувального та формувального експериментів свідчить про те, що в експериментальних групах відбувся значний приріст студентів, які мають позитивну особисту налаштованість на спілкування, високий рівень комунікативного контролю.

Зважаючи на особливості професійної комунікативної діяльності майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі, важливість наявності в них комунікативних знань, умінь і навичок, зазначені характеристики потребують особливої уваги, оскільки свідчать про недостатній рівень розвитку професійних комунікативних здібностей. У зв'язку з цим очевидною стає необхідність цілеспрямованого розвитку й удосконалення рівня теоретичної і практичної комунікативної підготовки майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі.

Висновки. Проведене педагогічне дослідження формування професійної компетентності в майбутніх менеджерів фармацевтичної галузі дає можливість визначати динаміку формування професійної компетентності. Ці зміни свідчать про ефективність упровадження до навчального процесу розробленої нами авторської педагогічної технології формування професійної компетентності, яка передбачала формування професійного становлення особистості майбутнього менеджера фармацевтичної галузі з позиції управлінської діяльності.

Перспектива подальшої роботи полягає у розширенні діагностичного апарату і впровадженні педагогічного забезпечення в систему професійних комунікативних якостей менеджерів фармацевтичної галузі.

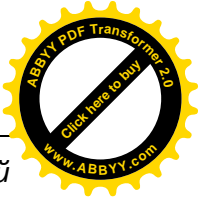
ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев А. Деякі підходи щодо визначення професійно важливих якостей державних службовців / А. Ананьев // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. праць. – Одеса : ОРІДУ УАДУ, 2002. – Вип. 12. – 342 с.
2. Молдаванова Е. М. Классификация качеств личности современных руководителей / Е. М. Молдаванова // Личность: культура и образование : материалы 46-й науч.-метод. конф. «XXI век – век образования» (апр., 2001). – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. – 200 с.
3. Фатхутдинов Р. Концепция подготовки специалистов по менеджменту / Р. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 1996. – № 4. – С. 31–38.

РЕЗЮМЕ

И. И. Светочева. Результат экспериментального исследования формирования профессиональных коммуникативных качеств менеджеров фармацевтической отрасли.

В статье раскрыты вопросы, связанные со сравнительным анализом и статистической обработкой данных после внедрения в учебный процесс авторской педагогической технологии формирования профессиональной компетентности у



будущих менеджеров фармацевтической отрасли, а именно динамика изменений распределения студентов относительно профессиональных качеств и динамика уровней сформированности коммуникативного контроля у будущих менеджеров фармацевтической отрасли.

Ключевые слова: профессиональные качества, коммуникативный контроль, профессиональная компетентность, менеджер, фармацевтическая отрасль.

SUMMARY

I. Svetochева. Experimental research results of professional communication formation for managers in pharmaceutical industry.

The article deals with issues related to comparative analysis and statistical data processing after the implementation to academic activity the author's educational technology of professional communication formation for future managers in pharmaceutical industry. We have established the changes dynamics of students' distribution according their competency levels and levels dynamics of readiness communicative control for future managers in pharmaceutical industry.

Key words: professional quality, communicative control, professional competence, the manager, the pharmaceutical industry.

УДК 377.071.

Л. М. Сергеева

Університет менеджменту освіти НАПН України

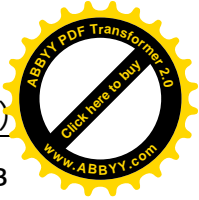
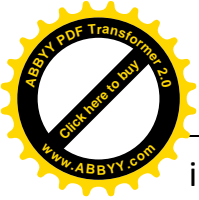
УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ПТНЗ І РОБОТОДАВЦІВ У ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті наведено форми взаємодії ПТНЗ і роботодавців в освітньому середовищі шляхом створення дієвих інституцій, технологій моніторингу трудової успішності випускників на регіональному ринку праці, інструментарій визначення кількісних і якісних параметрів діяльності ПТНЗ.

Ключові слова: соціальне партнерство, професійно-освітнє середовище, моніторинг освітніх послуг.

Постановка проблеми. Фундаментальні трансформації в сучасному способі організації виробництва і в суспільному житті опосередковуються трансформаціями у системі соціогуманітарних цінностей, якими керується соціум у своєму еволюційному русі. Сам феномен «професія» у міру розвитку суспільства стає надзвичайно динамічним. Розширюється палітра функцій професій, стає найбільш різнобарвною статусна система всередині професійної сфери. На нашу думку, ось чому, й професійно-освітня система не може ефективно виконувати свої завдання, якщо буде мати «замкнений» характер, щоб забезпечити майбутньому фахівцеві вибір проекту власного майбутнього.

Сучасні вимоги до якості трудових ресурсів потребують переважно інноваційних підходів до їх підготовки, високого професіоналізму як



інженерно-педагогічних працівників системи ПТО, так і керівників відповідних навчальних закладів. Якість професійної підготовки кваліфікованих робітників набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, вона стає необхідним фактором рентабельності виробництва, визначає конкурентоспроможність підприємства.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемам соціального партнерства і у професійно-технічних навчальних закладах присвячені праці С. Батишева, В. Гаськова, Л. Герганова, Т. Десятова, О. Макаренко, А. Молчанової, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, В. Олійника, В. Паржницького, О. Пащенко, В. Петренка, В. Радкевич, О. Щербак та ін.

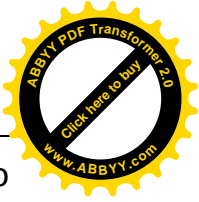
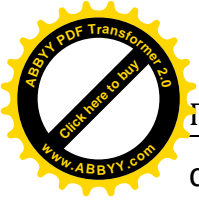
Мета статті – розглянути соціально-організаційний механізм залучення роботодавців до розробки навчальних програм профтехосвіти, на цій основі сформулювати педагогічні умови їхньої співпраці у професійному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Успішність підготовки кваліфікованих робітників забезпечується за рахунок використання потенціалу соціального партнерства, який розглядається як реалізація принципів міжнародних стандартів якості, які адаптовані до системи ПТО; реалізація системи ефективного соціального партнерства і забезпечення якості професійної освіти, як правило, супроводжується модернізацією структури навчального закладу – впровадженням у структуру управління ПТНЗ консультативно-експертної ради зі складу соціальних партнерів, науково-методичних і виховних відділів. На думку К. Чугаєва, соціальне партнерство є обов'язковою умовою забезпечення якості підготовки кваліфікованих робітників при переході на нові стандарти освіти на основі компетенцій [8, 26].

Як зазначає О. Мірошніченко, національна економіка України працює сьогодні у ринкових умовах, тому і система ПТО, як її складова, мусить бути зацікавлена у високій якості поданих послуг та бути зорієнтованою на задоволення потреб ринку праці, а не на його процес [4, 202]. Підготовка кваліфікованих кадрів – це тільки перша частина завдання професійного навчального закладу. Успіх кожного ПТНЗ оцінюється такими критеріями, як:

- кількість працевлаштованих за напрямом випускників;
- подальше професійне вдосконалення випускників;
- розвиток доходів випускників.

Відповідно до Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр. (2011) її модернізація спрямовується на



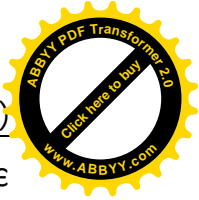
створення необхідних умов для інноваційного розвитку професійного навчання різних категорій населення, зокрема у професійних навчальних закладах різних типів, форм власності та підпорядкування, на виробництві тощо; забезпечення якісної професійної підготовки кваліфікованих фахівців для галузей економіки, малого і середнього підприємництва з урахуванням потреб ринку праці [5].

Завданням вітчизняної системи ПТО на сучасному етапі її розвитку є ступенева підготовка фахівців, що володіють кількома професіями, здатні швидко адаптуватися до умов беззупинного оновлення технічних засобів та технологій, зростаючих вимог до якості товарів і послуг, організації праці [2].

Процес підготовки робітників високої кваліфікації вимагає оптимізації і поглиблення базових знань, диференціації й інтеграції змісту освіти за основними напрямками майбутньої професійної діяльності; посилення професійної орієнтації, розвитку нестандартного і творчого мислення, дослідницьких умінь. Підготовка кваліфікованих робітників такого рівня має здійснюватися на базі ПТНЗ за умов обґрунтованої інтенсифікації освітнього процесу, досягнення глибокої інтеграції навчальних програм з кількох професій, використання інформаційних та педагогічних технологій.

Практика свідчить про те, що роботодавці зацікавлені у співпраці не менше, ніж ПТНЗ. Адже висококваліфікований фахівець зведе до мінімуму адаптаційні затрати на робочому місці випускника ПТНЗ, а нестача кваліфікованих кадрів означає втрати у продуктивності праці, конкурентоспроможності, прибутковості, зростання власних витрат на перекваліфікацію робочої сили. Партнерство дає можливість максимально швидко наблизити стандарти навчання до потреб ринку праці.

Якість професійної підготовки трудових ресурсів, як наголошує Р. Бобовський, набуває особливого значення в умовах ринкової економіки, вона стає необхідним фактором рентабельності виробництва, визначає конкурентоспроможність підприємства [1, 116]. Якість трудових ресурсів – сукупність особистісних і ділових рис працівника, що проявляються у процесі праці та включають професійну компетентність, самостійність, відповідальність, загальне світобачення, рівень інтелектуального та культурного розвитку, здатність адаптуватися, мобільність, активність, умотивованість, інноваційність, ініціативність, сумлінність, старанність, комунікабельність, творчість у праці, дисциплінованість, підприємливість та ін.



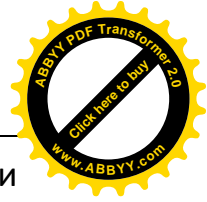
Створення європейського простору професійної освіти сприяє мобільності й конкурентоспроможності знань і вмінь українських громадян. Розв'язання освітніх проблем в Україні потребує негайного інтенсивного розвитку промисловості, створення значної кількості робочих місць, забезпечення молоді гідними умовами праці. Вимогою часу є створення рентабельної, високоефективної і конкурентоспроможної системи ПТО, ось чому працевлаштування випускників є одним із найважливіших питань.

Аналіз тенденцій розвитку галузевої структури виробництва та потреб підприємств регіонів у робочій силі формує першочергове завдання для ПТНЗ щодо підготовки кваліфікованих кадрів. Особливу роль відіграє моніторинг професійного успіху випускників, що засвідчує ефективність роботи навчального закладу [6].

Саме моніторинг, як система спостережень, збирання, оброблення, передавання, збереження та аналізу інформації про стан підготовки кадрів, прогнозування його змін та розроблення науково обґрунтованих рекомендацій щодо ухвалення управлінських рішень для вдосконалення системи підготовки та забезпечення відповідності кадрового потенціалу потребам економічного розвитку є найбільш ефективним [3].

Профтехосвіта значно більшою мірою, ніж інші освітні рівні, залежить від ефективної співпраці соціальних партнерів – тих, хто готує робітничі кадри, тих, кого готують, і тих, для кого готують [7]. Ось чому, на нашу думку, час від часу слід збирати дані стосовно задоволеності роботодавців роботою випускників цілого закладу або окремої професії як подальше свідчення їх професійного успіху. Якщо розглядати професійне навчання з ділової точки зору, ПТНЗ надають учням (і громадам у цілому) послугу. Послуга полягає в тому, щоб надати учням знання і навички, необхідні їм для успішного працевлаштування за професією у тій сфері, де існують робочі місця.

Будь-які підприємства, компанії, фірми, організації можуть вважати себе успішними, якщо вони мають постійне збільшення кількості клієнтів, адже це означає, що вони надають якісні послуги. У випадку з професійним навчанням ситуація є дещо складнішою, тому що фінансування ПТНЗ визначається на основі загальнодержавних пріоритетів, а в багатьох випадках традиційний перелік професій може не відображати поточної



економічної ситуації в регіоні. Учні обирають професії, володіючи тільки обмеженими знаннями щодо наявних програм, тоді як про потреби регіонального ринку праці їм у багатьох випадках нічого не відомо.

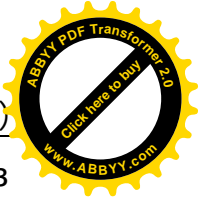
Проведене нами дослідження працевлаштування випускників ПТНЗ Одеської області у 2010–2011 н.р. дає можливість зробити висновок про те, що рівень працевлаштування випускників за отриманою професією та задоволеність випускників умовами навчання підвищилися.

Опитування довело, що у 2008–2009 н.р. кількість працевлаштованих випускників була 52%, а у 2010–2011 н.р. – 86%. Збільшилася кількість випускників за рівнем задоволеності отриманою професією – «високий» рівень 2008–2009 н.р. – 22 %, 2009–2010 н.р. – 33,7%, 2010–2011 н.р. – 51,8% випускників. Підвищився рівень задоволеності випускників ПТНЗ першим робочим місцем (високий рівень задоволеності збільшився з 16% у 2008–2009 н.р. до 42% у 2010–2011 н.р.).

Разом з тим до нашого дослідження було залучено 23 підприємства Одеської області. Встановлено, що 69% роботодавців відзначили достатній рівень підготовки випускників; 28,6% – середній; 2,4% – такий, що не відповідає технологічним вимогам (рис. 1). Анкетування виявило, що 88,7% роботодавців вважають, що взаємодія ПТНЗ та підприємства потрібна; 5,3% опитаних визначилися як не потрібна.



Рис. 1. Відповідність рівня підготовки випускників потребам виробництва



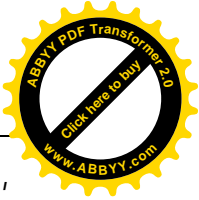
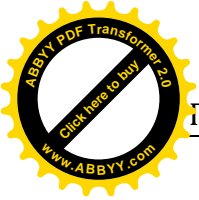
Більшість опитаних роботодавців вважають за потрібне взаємодію з ПТНЗ, адже кваліфікований фахівець зведе до мінімуму адаптаційні затрати на робочому місці випускника навчального закладу, а нестача кваліфікованих кадрів (як за професійною структурою, так і за рівнем професійних навичок) означає втрати у продуктивності праці, конкурентоспроможності, прибутковості, зростанні власних затрат на перекваліфікацію робочої сили.

Аналіз результатів опитування дає підстави для створення необхідних умов для інноваційного розвитку професійного навчання різних категорій населення, зокрема у ПТНЗ різних типів, форм власності та підпорядкування, на виробництві тощо. Результати моніторингу випускників і роботодавців дали поштовх до створення у значній кількості ПТНЗ Консультативних та Фахових рад за галузевим спрямуванням як інноваційної форми взаємодії ПТНЗ і роботодавців у професійному освітньому середовищі.

Наприклад, у Державному закладі «Професійне училище Одеської державної академії холоду» працює Фахова рада за галузевим спрямуванням з професії «Слюсар з ремонту автомобілів», яка інформує адміністрацію ПТНЗ щодо знань, умінь і навичок, якими мають володіти майбутні кваліфіковані робітники з метою підвищення їх конкурентоспроможності на ринку праці; аналізує зміни, що відбуваються у відповідній галузі економічної діяльності регіону; інформує адміністрацію навчального закладу про наявні та очікувані вакансії за певними професіями, інноваційні технології, що використовуються чи впроваджуються на виробництві; надає пропозиції щодо змін у навчальних планах та програмах; пропонує консультативну, методичну, матеріально-технічну та інші види допомоги.

У Квасилівському професійному ліцеї Рівненської області працює Дорадчий комітет, до складу якого ввійшли відомі в області господарники:

В. П. Новожилов, директор Комунального теплопостачального підприємства системи опалення і теплопостачання, О. І. Окопний, директор Рівненського авторемонтного заводу, Я. О. Вакула, генеральний директор ВАТ «Волинь-шифер» та ін. У Дніпропетровському навчально-виробничому центрі № 2 Дорадчий комітет очолює К. М. Собко, генеральний директор НПП «Дніпрожилбудсервіс»; у Мукачівському професійному будівельному ліцеї Закарпатської області – Ф. М. Теличко, директор ВАТ завод «ЗБВіК».



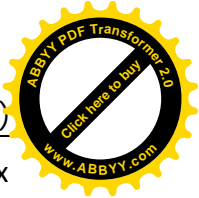
Діяльність Дорадчих комітетів сприяє підвищенню якості освіти, визначенню тенденцій розвитку регіонального ринку праці, які впливають на якість професійного навчання, формуванню шляхів і засобів співпраці та підвищенню рівня підтримки навчального закладу з боку роботодавців, забезпеченню оперативного реагування ПТНЗ на потреби роботодавців, впровадженню у навчальні програми сучасних технологій виробництва.

Висновки. Отже, дослідження засвідчує, що для характеристики регіональних ринків праці та оцінки ефективності реалізації програм професійного навчання потрібно передусім користуватися достовірною статистичною інформацією. На жаль, існує недовіра до офіційних статистичних даних, що характеризують ринок праці в Україні та регіонах. Наше дослідження підтверджує необхідність оволодіння керівними кадрами ПТНЗ методикою проведення моніторингу фахового успіху випускників.

Аналіз результатів моніторингу доводить, що цей процес є важливим механізмом і складовою роботи керівників ПТНЗ у регіоні. Прогнозування ринку праці є складним процесом. Відповідно й отримання інформації про його розвиток має здійснюватися з усіх наявних джерел (опитування випускників, роботодавців, інформаційні та аналітичні матеріали різних інституцій тощо). Залучення галузевих підприємств та роботодавців до процесу професійного навчання й освіти сприяє покращанню роботи ПТНЗ та підвищенню якості його професійних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобовський Р. П. Професійно-технічний навчальний заклад як суб'єкт ринку / Р. Бобовський // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2009. – С. 114–116.
2. Виступ Міністра освіти і науки Дмитра Табачника на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (26 серпня 2010 року) Стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в умовах соціально-економічних реформ країни [Електронний ресурс]. – Цит., 28.06.11 р. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/> >.
3. Єрмола А. М. Технологія моніторингу якості освіти : навч.-метод. посіб. / А. М. Єрмола ; [Портфоліо управління освіти Київської районної ради м. Харкова]. – Х. : Курсор, 2008. – 173 с.
4. Мірошниченко О. Система показників стану соціального партнерства в Україні та її інформаційне забезпечення / О. Мірошниченко // Регіональні аспекти розвитку і розміщення продуктивних сил України : зб. наук. праць. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – Вип. 7. – С. 200–205.
5. Про затвердження Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки. Постанова Кабінету Міністрів України № 495 від 13 квітня 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF>].



6. Русанов Г. Г. Формування готовності педагогів професійно-технічних навчальних закладів до роботи в умовах децентралізації управління професійним навчанням : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Г. Русанов. – К., 2012. – 20 с.

7. Сергеева Л. М. Моніторинг фахового успіху професійних навчальних закладів : Навч.-метод. посіб. – 2-е вид, переробл. і доп. / Л. М. Сергеева, Г. Г. Русанов, І. В. Ілько ; За ред. Л. М. Сергеевої. – К. : Арт Економі, 2011. – 96 с.

8. Чугаев К. А. Обеспечение качества профессионального образования в условиях социального диалога / К. А. Чугаев // Профессиональное образование. – 2004.– № 9. – С. 25–26.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Сергеева. Управление взаимодействием ПТУЗ и работодателей в профессионально-образовательной среде.

В статье представлены формы взаимодействия ПТУЗ и работодателей в образовательной среде путём создания действенных институций, технологий мониторинга трудовой успешности выпускников на региональном рынке труда, инструментарий определения количественных и качественных параметров деятельности ПТУЗ.

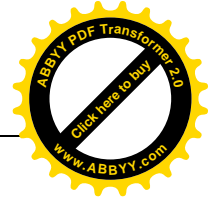
Ключевые слова: социальное партнёрство, профессионально-образовательная среда, мониторинг образовательных услуг.

SUMMARY

L. Sergeyeva. Managing cooperation of vocational educational institutions and Employers in a vocational education and training environment.

The article outlines forms of cooperation between VET institutions and employers in an educational environment through creating effective institutions, technologies of monitoring graduate employment success in the regional labor market, and instruments of identifying quantitative and qualitative parameters of VET institutions' operation.

Key words: social partnership, vocational education and training environment, monitoring of education services.



РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.315. 6:51

Ю. С. Гребеник

Сумський медичний коледж

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ

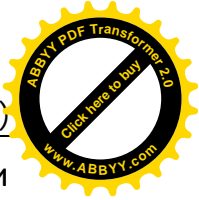
У статті досліджено філософські, психологічні і педагогічні підходи до визначення сутності комунікативної культури особистості. Обґрунтовано важливість формування комунікативної культури як складної інтегративної якості, що дає людині можливість продуктивно будувати соціальні та міжособистісні відносини, сприймати й оцінювати соціум.

Ключові слова: спілкування, комунікація, культура, комунікативна культура особистості.

Постановка проблеми. Спілкування людей є феноменом, що значною мірою визначає та відображає рівень розвитку певного суспільства. Від сформованості вмінь і навичок міжособистісної взаємодії залежить спроможність людей обмінюватися інформацією, знаходити шляхи порозуміння та вирішення важливих життєвих, пізнавальних, наукових питань.

Дедалі гостріше постають комунікативні проблеми в сучасному світі високих технологій та інформаційних систем, адже численні представники молодого покоління дедалі частіше віддають перевагу не «живому» людському спілкуванню, а віртуальній взаємодії з комп'ютерним співрозмовником. У цьому процесі молодь втрачає можливість набувати життєво необхідний досвід слухати, чути й розуміти іншого, уважно і толерантно ставитися до співрозмовника.

Усе це засвідчує важливість педагогічного осмислення проблеми комунікативного розвитку учнівської молоді, особливо студентів медичних закладів освіти. На наш погляд, саме майбутні медичні працівники за родом своєї професійної діяльності мають бути носіями цілого комплексу комунікативних якостей, серед яких гуманістична спрямованість, чуйність, тактовність, толерантність, розвинені емпатійні та перцептивні здібності. Увесь цей комплекс можна визначити як комунікативну культуру – найбільш складну й узагальнену категорію у галузі міжособистісної комунікації та водночас обов'язкову складову професійної компетенції медичного працівника.



Актуальність звернення до феномену комунікативної культури особистості підтверджується й загальнопедагогічними тенденціями до формування людини культури в сучасному освітньому просторі (І. Бех, В. Кремень, О. Савченко та ін.).

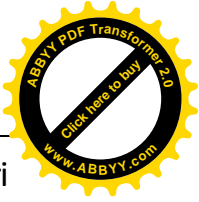
Аналіз актуальних досліджень. Як складне та різнопланове явище, феномен комунікативної культури привертає увагу представників різних галузей наукового знання.

Філософські аспекти людського спілкування розглядали І. Беккер, Р. Бенедикт, Ф. Вольтер, Г. Гегель, І. Кант, Т. Карвер, А. Келлер, К. Янг. Психологічні основи міжособистісної взаємодії розкриті у наукових працях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Г. Балла, О. Бодальова, О. Бондаренка, О. Леонтєва, Л. Петровської, С. Рубінштейна. Педагогічні підходи до формування та розвитку комунікативних якостей особистості висвітлені у дослідженнях І. Іванова, Я. Коменського, Дж. Локка, А. Макаренка, М. Монтеня, Р. Оуена, Й. Пестолоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, С. Шацького.

Розмаїтістю означено й наукове вивчення феномену культури, побутування якого поширюється на різні наукові галузі, серед яких не лише власне культурологія (П. Гуревич, К. Клакхон, А. Кребер, С. Кримський, М. Мамардашвілі, А. Моль, М. Чавчавадзе) і філософія (М. Бердяєв, С. Булгаков, Ю. Давидов, В. Давидович, Ю. Жданов, О. Загороднюк, І. Ільїн, М. Каган, О. Лосєв), а й історія, археологія, географія, філологія, мистецтвознавство, етика, естетика, семіотика, синергетика тощо.

Психологічні та педагогічні науки фокусуються на категорії особистісної культури. Так, у психологічних дослідженнях культура особистості визначається як засіб контролю та саморегулювання поведінки, а в педагогічних дослідженнях – засвоєння особистістю норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у соціумі.

Категорія комунікативної культури особистості стала предметом філософських, психологічних і педагогічних досліджень. Проблему філософсько-методологічного підходу до розуміння комунікативної культури особистості розглядали І. Беккер, Р. Бенедикт, Ф. Вольтер, Г. Гегель, І. Кант, Т. Карвер, А. Келлер, Р. Лінтон, У. Саммер, П. Сорокін, Е. Тейлор, І. Томас, К. Янг. Вона дістала подальшого розвитку у дослідженнях І. Агієнка, П. Гуревича, Н. Злобіна, Л. Когана, Е. Маркаряна, В. Межуєва, Т. Ойзермана, Г. Смірнова, Л. Сохань, А. Уледова та ін.



Психологічні аспекти комунікативної культури особистості досліджували В. Аллахвердов, Ш. Амонашвілі, А. Арнольдov, Н. Беляк, М. Іванов, Б. Ломов, О. Мотков, В. Семикін, а педагогічні основи її формування – М. Букач, О. Губко, О. Киричук, О. Рудницька, М. Савчин, В. Сухомлинський.

Водночас змушені констатувати недостатню розробленість дидактичних аспектів формування комунікативної культури майбутніх медичних працівників. Це зумовило загальне спрямування нашого дослідження, першим етапом якого є теоретичне вивчення категорії комунікативної культури особистості.

Мета статті – дослідити сутність комунікативної культури особистості як філософської та психолого-педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу. Докорінні зміни в усіх сферах буття сучасного українського суспільства зумовили трансформацію життєвих орієнтацій його членів, посилили потребу в соціально важливих комунікативних якостях і вміннях особистості, які сприяли б підвищенню рівня моральності та гармонізації поведінки в міжособистісній взаємодії. У зв'язку з цим набуває особливої актуальності потреба у вивченні комунікативної культури особистості.

Термін «комунікативна культура особистості» ввійшов у науковий обіг наприкінці минулого століття, і його дефініція залишається ще надто дискусійною. Крім того, в наукових працях зазвичай аналізуються окремі види комунікативної культури особистості. Найбільш докладно охарактеризована культура педагогічного спілкування, яка передбачає володіння педагогом системою професійно важливих комунікативних якостей і вмінь. Комунікативна культура педагога є джерелом формування комунікативної культури особистості.

Спочатку поняття комунікативної культури розглядалося суто в науково-педагогічному значенні – як вихованість особистості, тобто малася на увазі нормативність її поведінки, детермінована пізнавальним і моральним досвідом. У подальшому, в останнє десятиріччя минулого сторіччя, діапазон тлумачень поняття комунікативної культури коливався від її розуміння як здатності людини до спілкування до ототожнення з комунікативною компетенцією. Останню природно віднести до інструментальних засобів суб'єкта спілкування, оскільки вона є сукупністю його знань, умінь і навичок.

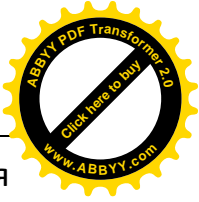


Розглядаючи філософські основи комунікативної культури особистості, охарактеризуємо насамперед сутність поняття «культура». Наведені в сучасних наукових працях дані засвідчують, що «культура» є однією з найбільш різноманітно трактованих категорій сучасного наукового глосарія, зміст якої поступово конкретизується й уточнюється. Зазначається, що, за підрахунками американських культурологів А. Кребера та К. Клакхона, з 1871 по 1919 роки було дано 7 визначень культури, а з 1920 по 1950 роки – уже 150; у виданому у 1973 році дослідженні «Соціодинаміка культури» А. Моль засвідчив існування понад 250 визначень культури, а на початку XXI століття їх кількість, за даними О. Хижної, перевищила тисячну межу [4, 78].

У найбільш загальному розумінні культура визначається як створена людиною форма буття, «соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх сферах буття та свідомості», що включає природні якості індивідуальності, матеріальні, духовні та художні цінності, спілкування як потребу людей одне в одному тощо [3, 225]. У більш вузьких і конкретних значеннях культура трактується як:

- «оброблене» середовище існування людей, організоване засобами специфічної людської діяльності й сповнене її результатами;
- світ «оброблених» особистостей, чия свідомість і поведінка регулюються переважно соціальними інтересами та потребами, загальноприйнятими нормами та правилами;
- світ «упорядкованих» колективів, які поєднані спільними екзистенціальними орієнтаціями, соціальними проблемами та досвідом сумісної життєдіяльності;
- світ особливих нормативних порядків й образів свідомості, акумульованих соціальним досвідом;
- світ символічних позначень явищ і понять, сконструйований людьми з метою фіксації й трансляції соціально значущої інформації, знань, уявлень, досвіду, ідей тощо;
- світ творчих новацій – способів і результатів пізнання, інтелектуальних й образних рефлексій буття, його перетворення [7, 203–204].

Нами з'ясовано, що у філософських дослідженнях (Ф. Вольтер, Г. Гегель, П. Гуревич, І. Кант, Л. Коган, В. Межуєв, П. Сорокін, Е. Тейлор, К. Янг та ін.) розкривається сутність культури як особливого суспільного феномену, що виявляється у соціально-активній позиції людини та дозволяє їй не лише



дотримуватися прийнятих у цьому товаристві норм і цінностей, адаптуватися до них, але й виходити за межі цієї системи, виробляти нові норми і цінності, які відповідають зміненим умовам й обставинам.

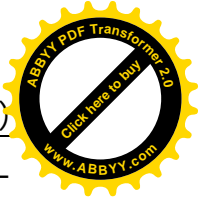
Не обминули проблему людського об'єднання, міжіндивідуальних зв'язків і філософи-постмодерністи. Їх намагання інтерпретувати спілкування та взаємодію (солідарність) за допомогою процедур «деконструкції» усталених теорій і понять, пошуку нових форм «нелінгвістичного» розуміння і поведінки рефлексують ту ситуацію мультикультурності і «принципової невизначеності», яка характерна для свідомості і соціального життя цивілізації кінця ХХ століття [5, 9].

Аналіз філософської літератури дозволив визначити, що комунікація та культура – це нові можливості для людських сил, кооперації та закріплення їх в особливих структурах підприємства, економіки, техніки, права, науки та освіти. Культура – особливий універсам буття, вона особливим чином визначає свідому активність людей, регулюючи її цільове направлення та характер організації.

Комунікативна культура може бути формою діяльності людей: виражати саму сутність культури та інтегрувати всі інші її характеристики. Вона є характерною особливістю людини, пов'язаною з можливістю перетворення світу, під час якого формується штучний світ речей, символів, а також зв'язків та відносин між людьми. При цьому комунікативна культура володіє загальними ознаками культури, відображаючи специфічний характер комунікації.

Історичний характер виявлення комунікативної культури визначається в тому, що способи та форми спілкування формувалися протягом історичного розвитку, закріплені у звичаях і традиціях. Ціннісний характер визначається в тому, що базовою у комунікативній культурі особистості є гуманістична цінність. Якісна оцінка комунікативної культури особистості визначає ступінь значущості для суб'єкта комунікації цінностей комунікативної культури.

У філософських концепціях М. Дюфрена і Дж. Міда комунікативна культура виступає як засіб передачі форм культури та суспільного досвіду людства за допомогою діалогічного контакту. Спілкування, на думку К. Ясперса, як екзистенційна комунікація, є процесом самореалізації особистості. Я. Фейєрбах стверджує, що людська сутність виявляється лише у діалозі, спілкуванні [6, 12].



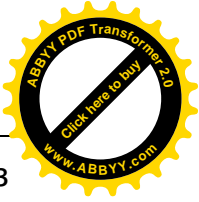
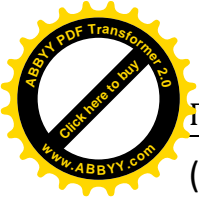
Отже, комунікативна культура особистості як філософська категорія – визначальна ознака соціальності як на рівні соціуму, так і на рівні окремого індивіда. Сама культура при цьому розглядається як динамічна і цілісна система функціонування соціальної інформації, з чого випливає розуміння комунікації як специфічно культурної форми духовного існування суспільства.

Зазначимо, що в галузі психологічних досліджень спроби визначення змістової специфіки комунікативної культури особистості робилися неодноразово. Результати досліджень учених-психологів (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Леонт'єв, Л. Петровська) дозволяють нам дослідити процес комунікації, її зовнішній і внутрішній зміст, гуманістично-етичну сутність.

Спілкування, як комунікативна діяльність, детермінована системою мотивів, домінуючим серед яких є комунікативний, із самого початку стає рушійною силою психічного розвитку дитини. У результаті діяльності, спілкування складається система «внутрішніх» умов, якими за С. Рубінштейном виступає особистість з її багаторівневою структурою, складною системою потреб, інтересів, схильностей, настановлень, емоцій, цілей, тобто мотивів. Особистісна мотивація, особистісно-сміслові утворення втілюються і проявляються у певних комунікативних якостях і вміннях, у ставленні до інших людей, подій та дій.

На цьому підґрунті відбуваються якісні зміни у розвитку особистості. Так, спостерігається становлення такого новоутворення, як комунікативна культура: здійснюється «привласнення» комунікативного досвіду людства – комунікативних знань, що мають об'єктивно-суспільну практичну співвіднесеність; розвивається комунікативна мотивація. Одну із вирішальних ролей у розвитку людини відіграє поведінка і культура спілкування та життєтворчості членів сім'ї, в якій вона народжується і виховується. Первинною здатністю дитини є здатність до наслідування, пристосування й імітації, тому особливо важливо для дорослих членів сім'ї завжди пам'ятати про те, що подальша життєдіяльність й особистісне самостворення дитини в основі своїй залежить від того, які поведінкові реакції та моральний клімат вона спостерігає в найближчому своєму оточенні у ранньому дитинстві [1, 266].

У психологічній науці комунікативна культура окреслюється як важливий компонент загальної культури, соціального розвитку особистості. Так, учені розглядають соціальну сутність спілкування



(Г. Андреева, А. Брудний, В. Ковальов, О. Леонтьєв та ін.), його зв'язок з пізнавальними, мисленневими процесами (Л. Виготський, В. Лекторський, Б. Ломов, Г. Щедровицький та ін.), засоби спілкування (О. Бодальов, В. Звєгінцев, Б. Ломов, В. М'ясищев, В. Семиченко, Ю. Шерковін, Т. Яценко та ін.), його генезис (М. Лісіна, Б. Поршнев, П. Протасевич та ін.), педагогічний аспект (І. Бех, Л. Божович, Я. Коломінський, О. Корніяка, О. Леонтьєв, А. Мудрик та ін.) [6, 12].

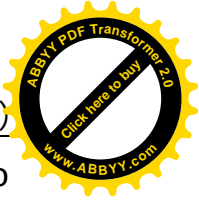
Зазначено, що комунікативні властивості є інтегральними характеристиками особистості, за допомогою них здійснюється взаємозв'язок особистості із соціумом, сприйняття та відображення нею соціальних відносин, забезпечуються контакти між людьми [6, 13].

В основі комунікативної культури окремої людини лежить її здатність орієнтуватися не на зовнішні, а на внутрішні норми, які, у свою чергу, індивід відпрацьовує у процесі засвоєння заданих ззовні соціальних і культурних норм. Зважаючи на вищевикреслене, можна стверджувати, що процес виховання комунікативної культури особистості передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, норм, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, оволодіння якими сприяє взаєморозумінню та забезпечує адекватну адаптацію і самореалізацію особистості в суспільстві.

Вивчення окресленої проблеми в педагогічній науці дає змогу констатувати, що вченими досліджувалися тільки окремі складові комунікативної культури особистості. Просвітителі епохи Відродження (Я. Коменський, Дж. Локк, М. Монтень, Р. Оуен, Й. Пестолоцці, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо) надавали великого значення культурі спілкування особистості, зовнішньому вияву думок і почуттів людини, її вмінню налагоджувати взаємовідносини з іншими [2].

Важливий внесок у розробку проблеми комунікативної культури особистості зробили С. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Іванов.

А. Макаренко довів, що значущість кожного окремого індивіда у структурі цілісної людської спільності визначається тим, наскільки він здатний плідно долучатися до суспільного життя та як він підготовлений соціумом до цього процесу. Формування комунікативної культури педагог убачав у досконалому володінні педагогічною технікою, наприклад у вмінні висловлювати одну і ту саму педагогічну вимогу кількома інтонаціями відповідно до ситуації.



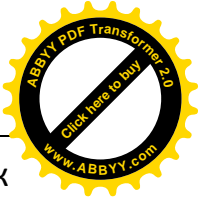
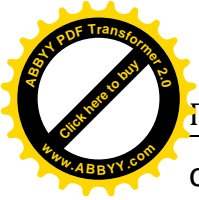
На думку В. Сухомлинського, спілкування з іншими людьми, його вплив на думки і волю вихованців, їх погляди, бачення людського світу визначає, якою стане людина в майбутньому. Системний підхід до формування особистості школяра через спілкування був реалізований педагогом у три етапи. Під час першого етапу формувалася системна оцінка особистості, на базі якої створювалися організаційні принципи взаємодії вчителя з конкретним учнем (другий етап), під час третього етапу створювалася техніка обміну думками, почуттями [6, 14].

На нашу думку, комунікативна культура особистості як педагогічна категорія найповніше зосереджена в соціальній педагогіці. Дослідження та аналіз її джерел дозволяє правильно об'єднати поняття, які формують цю дефініцію. Відомо, що комунікація – це процес створення, зберігання, розповсюдження, розподілу та сприйняття інформації, тобто механізм формування світу знань. Водночас завдяки комунікації відбувається передавання цінностей культури, зокрема духовної. Комунікація має чіткий зв'язок з культурою. Комунікація перетворюється на специфічну культурну форму духовного існування людей.

Оскільки соціальна педагогіка виробляє механізм трансляції та розвитку соціальних і культурних цінностей, зокрема через комунікацію, можна зазначити, що комунікативна культура особистості формується в результаті впливу соціальної педагогіки, яка визначає соціально-виховний вплив на особистість.

По-перше, соціальна педагогіка покликана гармонізувати соціальне та індивідуальне буття людини, отже, вдосконалити відносини «людина–соціум». По-друге, комунікація – стрижень процесу соціалізації особистості. По-третє, одним із завдань соціальної педагогіки є включення людини в соціум за допомогою комунікативної культури [2].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як засвідчив аналіз сучасних психологічних досліджень, комунікативна культура особистості є сукупністю соціальних норм і цінностей, якими індивід керується у процесі своєї діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії із соціальним оточенням. У філософському значенні комунікативна культура особистості визначається як система знань, норм, цінностей та зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, і вмінь органічно, природно та невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному спілкуванні. Ретроспективний аналіз поняття комунікативної культури



особистості в педагогічній науці дозволяє охарактеризувати його як засвоєння особистістю норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у соціумі, розвиток у неї комунікативних умінь, що зумовлюють її здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптації у соціумі.

Зроблені висновки дозволяють нам у наступних дослідженнях розглядати структуру та особливості комунікативної культури студентів медичних коледжів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданова Н. Основні фактори формування культури життєтворчості особистості: Психологія особистості / Н. Богданова // Освіта регіону політологія, психологія комунікації. – 2011. – № 2. – С. 266.
2. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ [Електронний ресурс] – Режим доступа : <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/42249/>.
3. Культура // Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – С. 225.
4. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія] / О. Лобова. – Суми : ВВП «Мрія» ТОВ, 2010. – 516 с.
5. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура: філософсько-методологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філос. наук / С. О. Сарновська. – К., 2000. – 18 с.
6. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психолог. наук / В. І. Тернопільська. – К., 2009 – 44 с.
7. Флиер А. Я. Культура / А. Я. Флиер // Культурология. XX век : Слов. – СПб. : Университетская книга, 1997. – С. 203–209.

РЕЗЮМЕ

Ю. С. Гребеник. Коммуникативная культура личности как философская и психолого-педагогическая категория.

В статье исследованы философские, психологические и педагогические подходы к определению сущности коммуникативной культуры личности. Обосновано важность формирования коммуникативной культуры как сложного интегративного качества, которое даёт возможность личности продуктивно формировать социальные и межличностные отношения, воспринимать и оценивать социум.

Ключевые слова: общение, коммуникация, культура, коммуникативная культура личности.

SUMMARY

Y. Hrebenyk. Communicative culture of person as philosophical, psychological and pedagogical category.

The article is devoted to investigation of philosophical, psychological and pedagogical approaches to definition of the essence of communicative culture of a person. It is based on formation of communicative culture of a person as complex integrative property that gives the opportunity to form social and interpersonal relations productively, perceive and evaluate community.

Key words: intercourse, communication, culture, communicative culture of person.



С. С. Данилюк

Навчально-науковий інститут іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

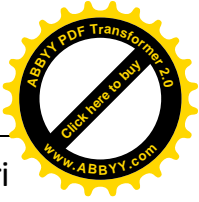
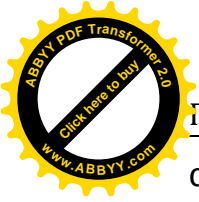
У статтю висвітлено сутність компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів. Сформульовано основні принципи компетентнісного підходу. Зосереджено увагу на завданнях, які слід вирішити в межах компетентнісного підходу у процесі засвоєння майбутніми філологами навчальних курсів. Наведено причини виникнення та подальшого розвитку компетентнісного підходу як базового підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна компетенція, освітня система, освітнє середовище, едукаційний процес, професійна діяльність, компетентнісна модель фахівця.

Постановка проблеми. «Компетентнісний підхід» як поняття і як системна концепція опису освіченості людини став інтенсивно розвиватися наприкінці 90-х років ХХ століття і в перші роки ХХІ століття під впливом впливу моделей освіти в Західній Європі та США, у тому числі й Болонського процесу, який розгорнувся наприкінці минулого століття [10, 5]. Зазначений підхід став поширеним у зв'язку з дискусіями про проблеми та шляхи модернізації едукаційного процесу.

Компетентнісний підхід у галузі вищої освіти відкриває широкі можливості для якіснішої підготовки фахівців до реального життя. Упровадження в едукаційний процес компетентнісного підходу вимагає зміни всієї парадигми вищої освіти, передбачає глибокі системні перетворення, що зачіпають зміст, викладання, навчання, оцінювання, зв'язок вищої освіти з іншими рівнями освіти, у тому числі й зміни методів навчання, процедур і критеріїв оцінки, способів забезпечення якості освіти. Дедалі важливішу роль відіграють студенто-орієнтовані підходи у формуванні змісту вищої освіти. Нова парадигма передбачає не просто передавання студентам певних обсягів знань, а й формування у них здібностей адаптуватися до якісно нових умов господарювання та життєдіяльності у цілому [4].

Аналіз актуальних дослідень. Питаннями професійної компетентності фахівців, зокрема й майбутніх філологів, займаються педагоги, психологи,



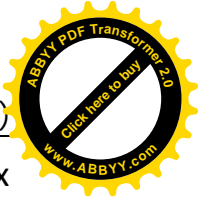
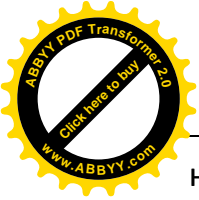
соціологи, менеджери освіти та ін. Проблема професійної компетентності педагогічної компетентності досліджувалася у працях К. Б. Віаніс-Трофименко, М. В. Гордієнка, В. М. Гриньової, М. М. Зароцького, І. О. Зязюна, Н. В. Кузьміної, Г. В. Лісовенко, С. Д. Максименка, А. К. Маркової, Г. І. Приходько, А. Є. Радченко, В. І. Свистун, Л. Є. Сігаєвої, Н. Б. Щокіної та ін.

Мета статті – висвітлити сутність компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній науці сформульовано такі принципи компетентнісного підходу: 1) діагностичність, тобто орієнтація на досягнення діагностованого результату, який виявляється в поведінці та мисленні; 2) комплексність, міждисциплінарність – урахування як освітніх, так і зовнішніх, середовищних чинників і впливів; 3) багатофункціональність: компетентність не може бути охарактеризована одним умінням чи властивістю, вона є здатністю до вирішення сукупності завдань [1, 59].

Реалізація компетентнісного підходу у формуванні професійної компетентності педагога передбачає вибір змісту освіти, який сприяє здійсненню науково-методичного супроводу професійного зростання та сприймається як «власний», особистісний вибір, що приводить до індивідуалізації, створення власної траєкторії професійного зростання, відповідає конкретним заданим цілям, а також передбачає можливість вибору форм, методів, темпу вивчення та засвоєння матеріалу [11, 59]. Нині обґрунтовуються різні види та зміст компетентностей, що формуються у вищій школі, серед яких особливу увагу привертають професійні компетентності. Установлено, що зміст професійних компетентностей визначається, переважно, на ґрунті функціонального підходу до здійснення професійної діяльності. Тобто певна професійна компетентність має відповідати кожній функції. Такий підхід певною мірою обмежує розуміння компетентнісного підходу, оскільки його розуміння виходить із заданої природи професійної діяльності. Отже, професійна компетентність фахівця виявляється у здатності вирішувати професійні завдання [3]. Професійна діяльність фахівця будь-якої спеціальності спрямована на певний об'єкт і полягає у виконанні визначених виробничих функцій, реалізується за допомогою відповідної системи засобів цієї діяльності [5].

Компетентнісний підхід до засвоєння навчальних курсів охоплює: 1) прозорість цілей навчального курсу; 2) конкретизацію способу опису



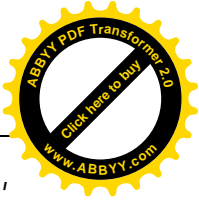
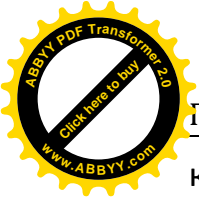
навчальних результатів мовою компетентностей; 3) розроблення адекватних обсягам контролю інструментів оцінювання; 4) узгодженість цілей і процедур оцінювання в навчальному курсі [12].

Компетентнісний підхід передбачає не засвоєння майбутніми філологами відокремлених один від одного знань і вмінь, а оволодіння ними в комплексі. У зв'язку з цим по-іншому визначається система методів навчання. В основі відбору та конструювання методів навчання лежить структура відповідних компетенцій і функції, які вони виконують в освіті [7].

Перевага компетентнісного підходу полягає в тому, що він дозволяє зберігати гнучкість й автономію у структурі та змісті навчального плану. Компетентнісна модель фахівця, орієнтованого на сферу професійної діяльності, менш жорстко прив'язана до конкретного об'єкта та предмета праці, що забезпечує мобільність випускників у постійно змінних умовах ринку праці. Така модель є описом того, яким набором компетенцій має володіти випускник ВНЗ, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і яким має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків [4].

На підставі з аналізу цілей проекту TUNING компетентнісний підхід значною мірою викликаний необхідністю [2, 8–11]: 1) створення спільної мови між «академічними колами» у вищій школі, роботодавцями та випускниками з приводу якості результатів навчання, експлікації академічних і професійних профілів, тобто проблема «занурення» вищої школи в ринок, забезпечення «прозорості» в системі мінових відносин на «ринку освіти» та на «ринку праці», забезпечення їх сумісності, інтернаціоналізації ринку праці й освіти; 2) розкриття основи цієї «мови» в термінах загальних (універсальних) і професійних (предметно-спеціалізованих) компетенцій; 3) забезпечення можливості перерв у навчанні на базі введення «двоциклової (дво-, трирівневої) системи вищої освіти й освіти впродовж життя»; 4) актуалізації опанування вищою школою «нових типів результатів освіти, що виходять за межі професійних знань, умінь і навичок», «знаходять своє застосування у широких контекстах працевлаштованості та громадянськості»; 5) модульної форми освітнього процесу, що забезпечує формування відповідних компетенцій і розвиток системи накопичення та перенесення кредитів.

Компетентнісний підхід є підходом до моделювання якості підготовки випускника ВНЗ на ґрунті категорій компетентності та



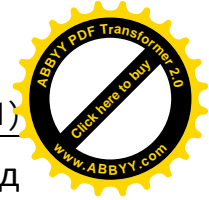
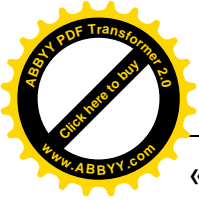
компетенції. Він за своєю функцією доповнює системно-діяльнісний, знанневоцентричний, культуроцентричний підходи до розкриття якості вищої освіти [10, 28]. Побудова компетентнісних моделей випускників або моделювання вимог до результатів освіти як норм її якості має забезпечувати [8, 5–6]: 1) відбиття в системному вигляді еталона результату освіти (рівень підготовки фахівця), що адекватно відповідає запитам ринку праці, потребам суспільства й особистості; 2) формування результатів освіти як ознак готовності випускника продемонструвати відповідні компетенції; 3) перевірюваність (вимірюваність) результатів засвоєння освітніх програм у процесі підготовки фахівця; 4) обґрунтоване визначення структури, складу і чітке формулювання компетенцій.

Компетентнісний підхід як певний вид формалізації (своєрідної «компетентнісної раціоналізації») має свої обмеження і недоліки та не може розглядатися як домінуючий для опису якості підготовки випускника ВНЗ, а лише як додатковий. Його обмеженість полягає в тому, що він не може адекватно відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює процес виховання та соціалізації особистості як цілісність, зокрема механізми передавання ціннісних підстав засвоєння світу, що відбивають ціннісний геном конкретної культури, формування культури особистості як якісної цілісності.

Обмеженість компетентнісного підходу полягає в тому, що він звернений до окремого випускника ВНЗ. Водночас якість результату вищої освіти не зводиться лише до якості підготовки окремого випускника ВНЗ, а й включає системно-інтегративний результат у вигляді зростання якості суспільного інтелекту (якості інтелектуальних ресурсів суспільства) та зростання якості людини, на їх основі – зростання якості життєвих сил у суспільстві, що вимагає розкриття культурогенетичності сучасної освіти.

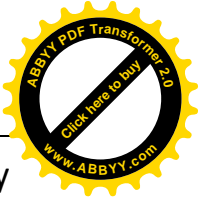
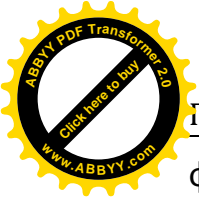
Постає також питання про те, чим є компетентнісний підхід із позицій епістемології. Іншими словами, виникає потреба з'ясувати, якою є пізнавальна міць компетентнісного підходу в пізнанні проблем розвитку освіти, у вирішенні питань управління якістю освіти [10, 29].

Дати відповіді на ці запитання спробувала І. О. Зимня. Так дослідниця дає такі відповіді [6]: 1) у методології пізнання складних систем діє своєрідний принцип «поліпідхідності»; 2) існує кілька рівнів методологічного аналізу та відповідно рівнів методології пізнання, що відбивають рух від абстрактного до конкретного та відповідно діалектику



«всезагального – загального – особливого – одиничного» (і, навпаки: від конкретного до абстрактного та від одиничного до всезагального). Говорячи про рівні методологічного аналізу, дослідниця виокремила такі чотири рівні: а) філософської методології (загальні принципи пізнання і категоріальний апарат); б) загальнонаукової методології («загальнонаукові принципи та норми дослідження»); в) рівень конкретно-наукової методології («сукупність методів, принципів дослідження та процедур, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній науковій дисципліні»); г) методично-процедурний рівень (корелює з методикою і технікою дослідження) [6, 21–22]. Ці чотири рівні репрезентують діалектику руху від «всезагального» до «загального», від загального до «особливого», а потім і до «одиничного»; 3) методологічна ефективність категорії «компетентність» пов'язана з тим, що вона ширше за поняття «знання» та «включає не лише когнітивну й операціональну, тобто технологічні складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову» [9, 14; 6, 24]. І. О. Зимня виокремлює в компетентності п'ять компонентів: а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект), де готовність розглядається як мобілізація суб'єктних сил; б) володіння знанням змісту компетентності (тобто когнітивний аспект); в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект, який виступає і як мотиваційний); д) емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності [6, 24].

Намагаючись дати відповідь на питання про те, яка категорія є провідною в компетентнісному підході з точки зору його реалізації – компетентність чи компетенція, зазначимо, що ми дотримуємося точки зору О. І. Субетто, який вважає компетенцію провідною категорією в компетентнісному підході і підтверджує свою позицію такими положеннями [10, 32–34]: 1) компетенція є «системним утворенням» в особистості студента, яке є «компонентом його якості». Причому компетенція належить більшою мірою до потенційної, ніж до актуальної якості. Тому випускник у процесі навчання отримує комплекс компетенцій, який лише умовно можна вважати компетентністю (компетентністю початкового рівня). Компетентність є актуалізованим комплексом компетенцій, вона належить до категорії актуальної або реальної якості та

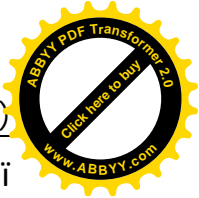
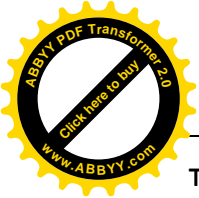


формується головним чином за межами ВНЗ (навчального закладу) в міру накопичення досвіду у відповідній професійній діяльності. Компетентність репрезентує динамічну якість людини-професіонала. Ця якість «рухається» від початкового рівня, закладеного в системі вищої освіти, до майстерності як вищої форми компетентності. Таким чином, компетенція виступає головною категорією компетентнісного підходу для експлікації якості професійної освіти, а компетентність – вторинною, похідною категорією;

2) якість людини повністю репрезентується в якості професіоналізму, що означає, що в самій якості професіоналізму відбивається не лише якість загальноосвітньої підготовки і якість професійної підготовки людини, а й у цілому всі складові її особистості як інтегральної якості людини, усіх її складових. Але з цього не випливає, що компетентність охоплює всю якість особистості, що вона є тотожною цій якості. Тому включення в систему компетентності «емоційно-вольової регуляції», «мотиваційного» та «поведінкового» компонентів є методологічною помилкою, що розмиває зміст категорій «компетентність» і «компетенція» та знижує їх вимірюваність;

3) знання визначають зміст компетенції та компетентності. Як «уміння» і «навички», так і «компетенції» та «компетентність» є формами інструменталізації знань. Функціонування й розвиток компетенцій і компетентності має ціннісно-моральні (етичні) підстави, що «порушуються» відповідними духовно-моральними, етичними, естетичними та матеріальними стимулами, але з цього не випливає, що вони входять у самі компетенції та компетентності. Компетенції і компетентність не виявляються, а реалізуються й у процесі реалізації, підлягаючи постійним трансформаціям (переходам) із потенційного стану в актуальний, розвиваються, тобто збільшують свій потенціал (свої «готовності»). Найпотужнішими стимулами для реалізації компетентностей у професіонала є творчість (вихід на рівень творчості у своїй діяльності), духовно-моральні засади, почуття відповідальності та науково-світоглядні й ціннісні орієнтири;

4) реалізація компетенцій і компетентності має рефлексивний характер. Цей компонент у системній моделі компетентності І. О. Зимньої є констатацією рефлексії з боку професіонала (випускника ВНЗ) щодо своїх компетенцій і компетентності. Пізнавальна міць компетентнісного підходу тим вище, чим більше засвоєна в його «просторі» культура рефлексії, зокрема рефлексії над набутими вміннями, навичками, процедурами,



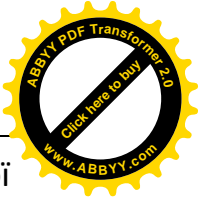
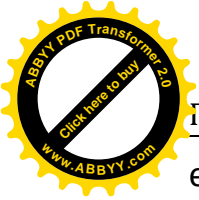
технологіями, методологіями. Компетентнісний підхід є частиною освітньої системології. Це твердження означає, що епістемологія компетентнісного підходу входить до епістемології освітніх систем.

Відповідно до принципів структурності та ієрархічності якості, які слугують підставами для методології декомпозиції якості та її представлення у вигляді «дерева» («графа») властивостей, або «дерева» («графа») морфологічних елементів якості як системи, компетентнісна форма репрезентації професіоналізму, тобто професійної якості як системи, має багаторівневу (ієрархічну) структурність і може бути описана «деревом» або «графом» компетенцій. Цей принцип дістав назву принцип ієрархічності або рівнева система компетенцій професіонала. Він визначає принцип вкладеності компетенцій, що впливає з нього. Це свідчить про те, що одні компетенції можуть входити в інші, вищого рівня, ставати їх компонентами.

Нижній рівень «дерева компетенцій» відбиває одиничні компетенції, яких може бути дуже велика кількість. «Вузли» дерева компетенцій можуть трактуватися як групові або складні компетенції. Якщо одиничні компетенції репрезентуються, припустимо, якимось класом завдань або якою-небудь функцією діяльності, то групові компетенції репрезентуються вже комплексом завдань, складною функцією або видом діяльності [10, 34].

Таким чином, компетентнісний підхід займає свою нішу в системній епістемології освітніх систем. Епістемологічна функція компетентнісного підходу є різноманітною, вона включає: 1) посилення орієнтованості освіти на працевлаштування, тобто на підвищення конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринках праці; 2) збільшення гнучкості вищої освіти на ґрунті забезпечення ізоморфізмом системно-діяльнісного, знаннєвого (предметно-дисциплінарного) та компетентнісного підходів на навчально-модульній основі; 3) підвищення вимірності якості освіти випускників ВНЗ та забезпечення сумісності результатів підготовки випускників за одним профілем професійної діяльності в різних ВНЗ і різних країнах [10, 36–37].

Розглядаючи компетентнісний підхід, Л. В. Буркова виходить із таких положень [3]: 1) підготовлений фахівець володіє професійною компетентністю; 2) професійна компетентність складається з певних компетентностей і є результатом опанування відповідних компетенцій; 3) компетентність є поняттям, яке стосується людини, розкриває аспекти її поведінки та забезпечує професійно якісне виконання роботи; 4) компетенція



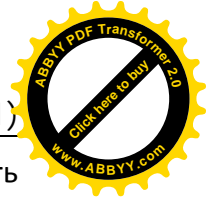
є поняттям, яке стосується роботи, та характеризує сферу професійної діяльності; 5) інтегративні утворення, що складаються зі знань, умінь, особистісних якостей, у тому числі ставлення до роботи, досвіду, об'єктивно необхідних для ефективної діяльності в заданій предметній галузі, продукують відповідні компетенції. Опановані працівником компетенції набувають статусу його професійної / фахової компетентності; 6) компетентність людини має вектор розвитку, що постійно розширюється, оскільки людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці та виявляється в системі ставлення до себе, інших людей, суспільства, праці.

Висновки. Отже, під час упровадження компетентнісного підходу слід урахувати інтегральну сутність компетенцій. Тому проведення занять має відбуватися з максимальним урахуванням практики та досвіду студентів, базуватися на активних й інтерактивних методах засвоєння навчального матеріалу. Це досягається з допомогою моделювання змішаних форм навчальних занять або використання тренінгів.

Перспективи подальших наукових розвідок. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес формування професійної компетентності майбутніх філологів із урахуванням інших підходів, зокрема, аксіологічного, завданнєвого, особистісного, діяльнісного, культурологічного, індивідуально-творчого, акмеологічного й антропологічного підходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
2. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / [под науч. ред. В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. – 211 с.
3. Буркова Л. В. Експериментальне дослідження ефективності інноваційної технології підготовки фахівців соціономічних професій у вищій школі [Електронний ресурс] / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – Вип. 5. – Режим доступу до журн.:
<http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11burhes.pdf>.
4. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. – Турин : Европ. фонд образования, 1997. – 160 с.
5. Драч І. І. Компетентнісний підхід до професійної підготовки техніків-геофізиків з ремонту та обслуговування устаткування [Електронний ресурс] / І. І. Драч, М. О. Сперкач // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – Вип. 5. – Режим доступу:
<http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11drarme.pdf>.
6. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21–26.



7. Компетентностный подход [Электронный ресурс] // Глоссарий: сущность компетентностного подхода / Алтайская академия экономики и права. – Режим доступа: http://www.aael.altai.ru/index/fictive/sajt/sistema_/mezhdunar/dokument/glossari/at_word_doc/736/index.htm.
8. Сирмбард С. Р. Методические рекомендации по разработке моделей выпускников и проектированию учебных планов в высших учебных заведениях Кыргызской Республики на основе компетентностного подхода / Сирмбард С. Р., Джаналиев А. Ф., Фишер-Зуйков У. – Бишкек : Кыргыз. нац. ун-т, 2007. – 57 с.
9. Стратегия модернизации общего образования. Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования / [В. В. Башев и др.]. – М. : ООО «Мир книги», 2001. – 104 с.
10. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А. И. Субетто. – СПб.–М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006 – 72 с.
11. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Ялалов Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 15 января. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.

РЕЗЮМЕ

С. С. Данилюк. Сущность компетентностного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих филологов.

В статье освещена сущность компетентностного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих филологов. Сформулированы основные принципы компетентностного подхода. Сосредоточено внимание на задачах, которые следует решить в рамках компетентностного подхода в процессе усвоения будущими филологами учебных курсов. Приведены причины возникновения и дальнейшего развития компетентностного подхода как базового подхода в формировании профессиональной компетентности будущих филологов.

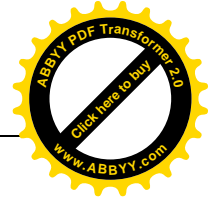
Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная компетенция, образовательная система, образовательная среда, эдукационный процесс, профессиональная деятельность, компетентностная модель специалиста.

SUMMARY

S. Danylyuk. Essence of competence approach to the formation of future philologists' professional competence.

The article deals with the coverage of the essence of competence approach to the formation of future philologists' professional competence. The basic principles of competence approach are defined. Attention is focused on the problems to be solved within the framework of competence approach in the process of studying different courses by future philologists. The article provides causes of appearance and further development of competence approach as a basic approach to the formation of future philologists' professional competence.

Key words: competence approach, professional competence, education system, educational environment, educational process, professional activity, competence model of a professional.



УДК 378.147:811.111

О. О. Сподинюк

Донбаська державна машинобудівна академія

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто необхідність навчання професійного англomовного спілкування студентів вищих технічних навчальних закладів. Відображено різні умови, підходи до проблеми взаємодії в навчальному процесі, роль особистості в ньому.

Ключові слова: зміст навчання, професійне спілкування, майбутні фахівці, вищий технічний навчальний заклад.

Постановка проблеми. Уміння спілкуватися можна вважати одним із найважливіших умінь людини, тому що успіхи людини в житті, її відносини з іншими членами суспільства залежать від нього.

Обмін думками та почуттями з метою інформування лежить в основі спілкування. Слід зазначити, що спілкування є складним процесом установалення та розвитку контактів, взаємодії особистостей. Воно спрямоване на досягнення певного результату, реалізацію професійної мети або розв'язання конкретної проблеми. Через спілкування людина навчається та виховується, засвоює різні форми соціального досвіду, правила та норми поведінки, традиції та звичаї. Спілкування є необхідною умовою будь-якої діяльності.

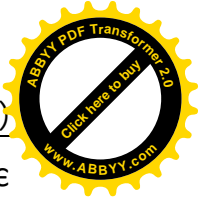
Професійне спілкування, як знаголошують фахівці, відбувається в умовах конкретної діяльності і є її засобом. Особливості цієї діяльності – важлива частина цього спілкування. Спираючись на загальні норми, професійне спілкування часто має індивідуальний характер і виявляється у способах спілкування, які обирає суб'єкт у певних комунікативних ситуаціях.

Мета професійного спілкування – регулювання ділових відносин у виробничо-професійній діяльності через вирішення професійних завдань.

Таке спілкування вимагає ґрунтовної, серйозної підготовки та відбувається за визначеними правилами.

Успіх професійного англomовного спілкування залежить від:

- людини, яка спілкується, як особистості з індивідуальними ознаками;
- знання людиною сучасної англійської літературної мови як основи мови професійного англomовного спілкування;
- умінь людини ефективно застосовувати ці знання залежно від мети та ситуації спілкування.



Щоб правильно спілкуватися і досягти мети спілкування, людина має володіти професійно орієнтованим спілкуванням.

Навчання професійного спілкування у вищих технічних навчальних закладах у сучасних умовах розвитку політичних, економічних і культурних відносин із різними країнами світу вимагає набуття як лінгвістичної (мовленнєвих умінь та мовних знань), так і прагматичної та соціокультурної компетенцій, необхідних для виконання завдань, пов'язаних не лише з навчанням, але й з майбутньою професійною діяльністю.

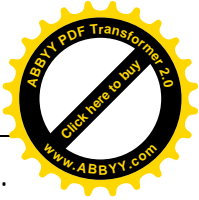
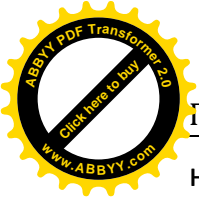
Аналіз актуальних досліджень. З точки зору методики, педагогіки, психології, лінгвістики та суміжних наук цю проблему вивчали В. С. Біблер, Г. Д. Томахін, Г. Г. Крючков, В. В. Сафонова, І. Г. Тараненко, О. Б. Тарнопольський, С. Г. Тер-Мінасова та ін.

Проблема навчання професійно-орієнтованому англомовному спілкуванню студентів різних спеціальностей була об'єктом дослідження у працях як багатьох вітчизняних авторів: О. А. Бакаєва, В. Д. Борщовецька, В. А. Бухбіндер, Є. І. Іванченко, Л. Я. Личко, Є. В. Мірошніченко, С. І. Селіверстов, Н. К. Скляренко, так і у працях їх іноземних колег: F. Dubin, T. Dudley-Evans, M. Ellis, T. Hutchison, M. Jo St. John. C. Johnson, E. Ostanin and A. Waters. Незважаючи на наявні досягнення у вирішенні проблеми навчання іншомовної фахової лексики у немовному ВНЗ, питання її ефективного навчання залишається ще до кінця не вирішеним. Однак, зважаючи на глобалізаційні процеси й залучення дедалі більшої кількості фахівців – випускників вищих технічних навчальних закладів до налагодження міжнародних зв'язків, це питання не може вважатися вичерпним.

Мета статті – проаналізувати стан навчання професійного спілкування студентів ВНЗ, розглянути різні умови, проблеми взаємодії суб'єктів навчального процесу та роль особистості в ньому.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі згадуються такі форми спілкування: безпосередній і опосередковане; вербальне і невербальне; усне і письмове; міжособистісне і масове; міжособове і рольове; індивідуальне, групове і публічне; офіційне і неофіційне [7, 54–57, 178–179]; монологічне, діалогічне і полілогічне; професійне і побутове [8, 245]; контактне і дистанційне; вільне і стереотипне; кооперативне і конфліктне; інформативне і фактичне.

Характерними ознаки ефективного професійного спілкування є спільний предмет, рівноправність позиції всіх його учасників, визнання



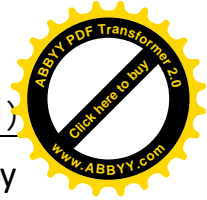
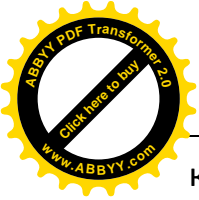
ними спільної орієнтації на «розуміння точки зору іншого співрозмовника». Професійне спілкування також визначають як спосіб певної корекції професійного бачення проблеми співрозмовником, оскільки будь-яке спілкування – це вплив на поведінку співрозмовника [4, 14].

Входження нашої країни до світового співтовариства, складні проблеми щодо її розбудови у нових соціально-економічних умовах розвитку потребують необхідності змін у підготовці майбутніх фахівців. Проблема навчання іншомовного спілкування студентів, які у своїй професійній діяльності здатні вільно користуватися іноземними мовами, зокрема англійською, набуває особливу увагу.

Підприємства Донецької області, а саме Краматорськ, співпрацюють з міжнародними корпораціями, кількість зовнішньоекономічних операцій, обсяг товарообігу з країнами «великої сімки» зростає, тому підготовка майбутніх фахівців, які у своїй професійній діяльності будуть здатні вільно користуватися англійською мовою, набуває актуальності.

Таким чином, позитивні показники розвитку підприємств спричинили ситуацію, коли молоді фахівці, ураховуючи перспективу професійного та кар'єрного зростання, відчують потребу у досконалому володінні фахово спрямованою англійською мовою. Фахівцям, які працюють у відділах зовнішньоекономічних зв'язків фірм і підприємств та перекладачам технічної документації поряд із навичками спілкування англійською мовою на побутову тематику, необхідно володіти вміннями і навичками професійно спрямованого перекладу в певній галузі науки чи техніки. Телекомунікаційні мережі, де необхідно обмінюватися письмовими та усними повідомленнями із зарубіжними партнерами, також потребують умінь користування професійного англомовного спілкування. Високий рівень активного володіння англійською мовою, максимально наближений до рівня володіння носієм мови, є необхідною умовою щодо ведення професійно спрямованої спонтанної розмови усно чи письмово. Діяльність фахівця, який використовує англійську мову, ухвалюючи певні рішення, пов'язані з діяльністю підприємства, набуває значної відповідальності. Це потребує від фахівця знання закономірностей побудови іншомовних висловлювань та розуміння іншомовної культури [6].

За умов інтеграційних процесів України в міжнародну економічну спільноту процес навчання професійного англомовного спілкування передбачає поряд зі знаннями лінгвістичного характеру потребу розуміти



культуру та практичну діяльність в англomовному інформаційному середовищі. Тому можна визначити таку мету навчання професійного англomовного спілкування у вищих технічних навчальних закладах: навчання письмового спілкування в телекомунікаційних мережах, що доцільно забезпечити засобами сучасних інформаційних технологій [1; 2].

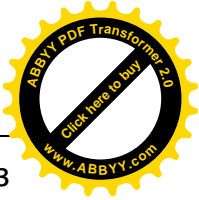
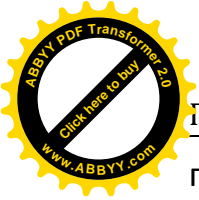
Студенти Донбаської державної машинобудівної академії вивчають особливості перекладу, основи ведення ділової документації англійською мовою; навчаються використовувати словники та довідковий матеріал під час перекладу, висловлювати думки професійно спрямованою англійською мовою; володіють комп'ютерною технікою на рівні користувачів; використовують електронні перекладачі та словники та спілкуються засобами сучасних інформаційних технологій щодо передачі інформації. Усе це сприяє навчанню професійного англomовного спілкування у вищому технічному навчальному закладі.

Однак головним завданням майбутніх фахівців залишається пошук найбільш ефективних форм та методів організації й управління підприємництвом шляхом вивчення досвіду світового виробництва та здійснення перекладацької та референтської діяльності [6].

На думку фахівців, поряд з цим важливим питанням з навчання професійного англomовного спілкування у вищому технічному навчальному закладі залишається питання спеціалізації в мові, тематиці і змісті матеріалу у зв'язку з профілюючими дисциплінами. На кафедрі іноземних мов Донбаської державної машинобудівної академії в курс предмета «Англійська мова» включено матеріал для читання, аудіювання та усного мовлення, безпосередньо пов'язаного з майбутньою спеціалізацією. Це дозволяє вивчати так звану «підмову» певної галузі науки чи техніки.

Науковці вважають, що такий підхід до навчання професійного іншомовного спілкування у вищих технічних навчальних закладах має значні переваги, оскільки процес вивчення іноземної мови наближається до навчання профілюючих предметів [3; 6].

Ураховуючи сучасні вимоги до рівня навчання професійного англomовного спілкування у вищих технічних навчальних закладах, необхідно зауважити, що вивчення англійської мови не концентрується тільки на оволодінні підмовою спеціальності. Проаналізувавши діяльність майбутніх фахівців, які у своїй професійній діяльності повинні користуватися фахово спрямованою англійською мовою, можна стверджувати, що вони



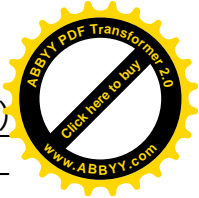
повинні володіти навичками як усного, так і письмового перекладу з англійської мови на рідну та навпаки; знати основи ведення ділової документації іноземною мовою, вести ділове листування, переговори тощо; опанувати основні навички двостороннього перекладу; знати особливості культури країни, мовою якої доводиться спілкуватися; уміти користуватися електронними перекладачами та словниками, а також використовувати засоби сучасних інформаційних технологій для спілкування англійською мовою та передачі інформації.

Отже, такий фахівець повинен працювати на виробництві у ролі керівника та перекладача, який може здійснювати об'єктивне оцінювання роботи підприємства, порівнювати її з роботою аналогічних зарубіжних фірм, що є можливим лише за умови набуття таких знань, умінь і навичок під час навчання, що дозволять йому в подальшому виконувати цю діяльність.

Висновки. Специфіка діяльності промислових підприємств, аналіз яких був здійснений, дозволяє стверджувати, що оволодіння спеціальністю на професійному рівні є неможливим без навчання професійного англомовного спілкування у вищому технічному навчальному закладі. Завдяки вищезазначеному зосередимо увагу на компонентах, які мають бути враховані під час організації навчання професійного англомовного спілкування у вищих технічних навчальних закладах: предметний компонент, що передбачає глибокі знання та навички в галузі основної спеціалізації; мовний та мовленнєвий компоненти, що передбачає знання, уміння та навички, необхідні для проведення навчального процесу засобами професійного англомовного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борщовецька В. Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів-економістів / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. – 2003. – № 2. – 226 с.
2. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики з урахуванням когнітивних стратегій / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. Вісник КНЛУ. Серія : Педагогіка та психологія. – 2005. – № 1. – С. 26–29.
3. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери : дис. ... канд. наук: 23.00.04 / І. Г. Герасимова. – К., 2005. – 230 с.
4. Ключев Е. В. Речевая коммуникация / Е. В. Ключев. – М. : ПРИОР, 1998. – 224 с.
5. Коломієць С. С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування із зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Коломієць С. С. – К., 1993. – 162 с.
6. Попко І. А. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у вищих навчальних закладах / І. А. Попко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. наук. ст. сучасн. всеукр. наук.-практ. конф. – К., 2003. – С. 278–294.



7. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
8. Zoppy S. A. Scheme for Teacher Education: Memory, Meaning and Methods / S. A. Zoppy. – Luxemburg : RBK, 2003. – P. 234–286.

РЕЗЮМЕ

Е. А. Сподинюк. Обучение профессиональному англоязычному общению в высших технических учебных заведениях.

В статье рассмотрена необходимость обучения профессиональному англоязычному общению студентов высших технических учебных заведений. Отображены различные условия, подходы к проблеме взаимодействия в учебном процессе, роль личности в нём.

Ключевые слова: содержание обучения, профессиональное общение, будущие специалисты, высшее техническое учебное заведение.

SUMMARY

E. Spodynyuk. Teaching professionally oriented english-speaking communication at higher technical educational establishments.

In the article the necessity of teaching students professionally oriented English-speaking communication at higher technical educational establishments is considered. Various conditions, approaches to the problem of interaction in teaching process, the role of individual in it are represented.

Key words: curriculum, professional communication, future specialists, higher technical educational establishment.

УДК 378:681.3

С. А. Федак, І. Р. Вовк

Тернопільський національний технічний
університет ім. І. Пулюя

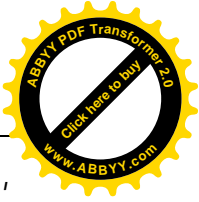
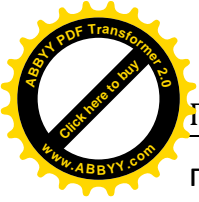
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ ТА ІНТЕРАКТИВНОСТІ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто поняття комунікативності та інтерактивності. Проаналізовано роль та значення інформаційних технологій у викладанні іноземних мов. Визначено взаємозв'язок між використанням Інтернет-ресурсів та реалізацією принципів інтерактивності та комунікативності під час вивчення англійської мови у вищій школі. Проаналізовано переваги використання ресурсів всесвітньої мережі.

Ключові слова: комунікативність, інтерактивність, Інтернет-ресурси, навчання, англійська мова, спілкування.

Постановка проблеми. Удосконалення технологій навчання посідає одне із провідних місць серед численних нових напрямів розвитку освіти, що привертають в останні два–три десятиліття особливу увагу дослідників проблем вищої школи.

Інформатизація освіти сьогодні є необхідною умовою поступального розвитку суспільства. У суспільстві створюються матеріальні та організаційні



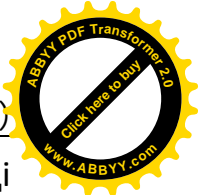
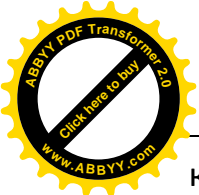
передумови для розвитку єдиного інформаційного освітнього середовища, що сприяє оволодінню студентами основами інформаційної культури.

Нові інформаційні та комунікаційні технології руйнують межі традиційного освітнього процесу. Їх використання приводить до подолання вікових, часових і просторових бар'єрів і дає можливість кожному навчатися протягом усього життя. Освіта через усе життя – це спосіб існування людини в інформаційному суспільстві і процес, в якому вона нині бере участь чи не від народження до глибокої старості. Допомогти їй у цьому перманентному процесі, ми впевнені, зможе мережа Інтернет – один із найбільш значних винаходів людини ХХ століття [2, 30]. На порозі ХХІ століття розвиток Інтернет перетворився на чинник глобального значення, що відкриває нові перспективи для вдосконалення світової освітньої системи. Це позначається як на технічній оснащеності освітніх установ, їх доступі до світових інформаційних ресурсів, так і на використанні нових видів, методів і форм навчання, орієнтованих на активну пізнавальну діяльність студентів.

Сучасність ставить дедалі вищі вимоги до навчання практичного володіння іноземною мовою у повсякденному спілкуванні і професійній сфері. Обсяги інформації зростають, і часто рутинні способи її передачі, зберігання й обробки є неефективними. Використання інформаційних технологій розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема використання Інтернету у процесі навчання англійської мови почала обговорюватися за кордоном ще на початку 90-х років минулого століття. У нашій країні перші подібні публікації починають з'являтися з 2000 року. Їх автори обґрунтовують значущість Інтернету у процесі навчання і висвітлюють зарубіжний досвід. Інтерес до зазначеної проблеми суттєво посилюється з 2001 року і не згасає донині, коли на сторінках спеціалізованих журналів і газет, Інтернет-сайтів з'являється велика кількість статей на тему використання Інтернету на заняттях з англійської мови та в позааудиторній роботі.

Більшість авторів статей пропонують інтегрувати Інтернет у навчальний процес, зберігаючи традиційні засоби навчання. Для того щоб правильно визначити місце і роль Інтернету в навчанні мови, насамперед необхідно знайти для себе чіткі відповіді на питання: для кого, для чого,



коли, в якому обсязі він має використовуватися [3]. Знайти відповіді на всі ці питання дійсно необхідно на етапі підготовки до заняття. Деякі автори вважають, що залучення ресурсів мережі неефективне на початковому і середньому рівнях, оскільки «у цей період велика роль тренувальних вправ. Щодо цього Інтернет не дає будь-яких нових можливостей порівняно з підручником» [3]. З цим твердженням можна погодитися лише наполовину, оскільки для середнього рівня ресурси мережі просто безмежні.

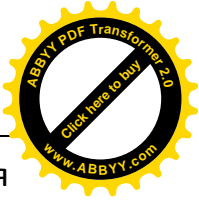
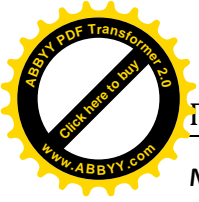
Мета статті. Актуальність застосування нових інформаційних технологій продиктована передусім педагогічними потребами в підвищенні ефективності навчання, зокрема потребою у формуванні навичок самостійної навчальної діяльності, «дослідницького, креативного підходу в навчанні, формуванні критичного мислення, нової культури». У наш час зі стрімким нагромадженням обсягу інформації знання самі по собі перестають бути самоціллю, вони стають умовою для успішної реалізації особистості, її професійної діяльності. У зв'язку з цим важливо допомогти студентам стати активними учасниками процесу навчання і формувати у них потребу в постійному пошуку [3].

Зараз не викликає сумніву актуальність і затребуваність інтеграції Інтернету у процес навчання іноземної мови. Використання Інтернету значною мірою розширило б спектр реальних комунікативних ситуацій, посилило б мотивацію студентів, дозволило б застосовувати отримані знання, сформовані навички, мовні вміння для вирішення реальних комунікативних завдань.

Виклад основного матеріалу. Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні дії, а також забезпечують можливість для врахування обліку провідної репрезентативної системи, реалізацію індивідуального підходу й інтенсифікацію самостійної роботи студента.

У мультимедійних навчальних програмах з іноземної мови використовуються різні методичні прийоми, що дозволяють здійснювати ознайомлення, тренування і контроль.

Крім використання мультимедійних навчальних програм, комп'ютер є незамінним помічником для підготовки та проведення тестування,



моніторингу навчального процесу, власного інформаційного наповнення інструментальних середовищ для розробки комп'ютерних уроків, підготовки дидактичних матеріалів, а також використання ресурсів і послуг Інтернету для самостійної роботи та проектної діяльності студентів [1].

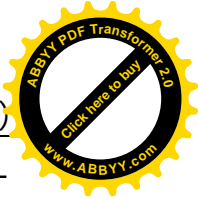
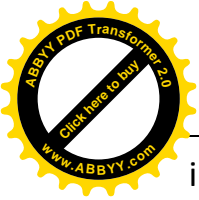
Структура Інтернету досить складна, вона складається з кількох сервісів або служб. Які з них можуть застосовуватися в навчанні англійської мови? Відповідаючи на поставлене запитання, зручно буде розділити основні служби на дві великі групи відповідно до їх функцій – комунікативної та інформаційної. До комунікативних служб можна віднести такі види зв'язку: електронна пошта, телеконференція, веб-форум, відеоконференція, чат. Інформаційні служби надзвичайно популярні у викладанні, оскільки вони містять багаті освітні ресурси, прості у використанні і такі, що майже не потребують додаткового обладнання і матеріальних витрат [4]. На сьогодні система гіпермедіа WWW (World Wide Web), пошукові системи, інформаційні каталоги і служба FTP широко використовуються в навчанні іноземної мови.

Виділяючи переваги використання Інтернет-ресурсів перед традиційними методами навчання, необхідно виходити із суперечностей занять, зумовлених недоліками традиційного навчання:

- колективне навчання – індивідуальне навчання;
- регулярність прямого зв'язку – нерегулярність зворотного зв'язку;
- великий обсяг інформації – часові межі аудиторного заняття.

Інтернет-ресурси допомагають подолати перелічені вище суперечності. Їх використання підвищує активність студентів і змінює роль викладача, він стає консультантом і координатором. Під час інтеграції Інтернет-ресурсів у навчальний процес підвищується рівень мотивації студентів, прагнення самостійно знайти і вивчити необхідну інформацію. Крім того, навчання із застосуванням Інтернет-ресурсів є інтерактивним, спілкування відбувається на різних рівнях викладач – студент, студент – студент, студент – друг по листуванню (носій мови, фахівець у якій-небудь галузі). І, мабуть, однією з найбільших переваг Інтернету є доступ до необмеженої кількості свіжої інформації та її величезний вибір.

Використовуючи Інтернет-ресурси в навчальному процесі, викладач повинен ретельно продумувати свої цілі, оскільки безсистемне використання Інтернет-ресурсів навряд чи дасть бажаний результат, а також забезпечувати студентам необхідну підтримку (створення детальних

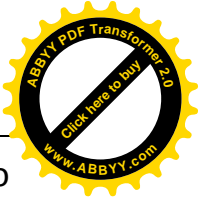
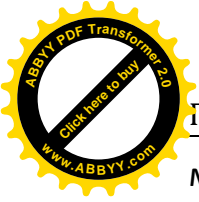


інструкцій, проведення консультацій і технічних тренінгів). Інтернет-ресурси можна використовувати в різних видах освітньої діяльності: включення в контекст уроку автентичних матеріалів мережі, самостійна робота студентів з метою пошуку інформації в межах заданої теми, навчання на дистанційних курсах або отримання дистанційної освіти. Існують різні види інтеграції Інтернет-ресурсів у навчальний процес: використання готових навчальних матеріалів, застосування комунікативних служб для участі в обговоренні заданої теми, створення і використання веб-сторінок і веб-сайтів.

У наш час викладач іноземної мови повинен уміти добре орієнтуватися у величезній кількості Інтернет-ресурсів, які забезпечують оволодіння іноземною мовою в єдності з культурою її носіїв, а також значною мірою полегшують роботу викладача і підвищують ефективність навчання.

Сьогодні пріоритет надається комунікативності, інтерактивності, автентичності спілкування, вивченню мови в культурному контексті, автономності та гуманізації навчання. Названі принципи роблять можливим розвиток міжкультурної компетенції як компонента комунікативної спроможності. Кінцевою метою викладання іноземних мов є навчання вільного орієнтування в іншомовному середовищі та вміння адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто спілкування. Нові погляди на результат навчання сприяли появі нових технологій і відмови від застарілих. Сьогодні нові методики з використанням Інтернет-ресурсів протиставляються традиційному викладанню іноземних мов. Поняття традиційний асоціюється передусім із заучуванням правил та виконанням мовних вправ, тобто «з розмовами про мову замість спілкування мовою». Інтелект не вступить в дію без певної мотивації і рідко функціонує без елемента емоцій, а саме цих складових часто не вистачає в методичному матеріалі. Щоб навчити спілкування іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичності спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і виробляти адекватну поведінку. Цю помилку намагаються виправити нові технології, зокрема Інтернет.

Як відомо, усе, чого навчається людина, вона прагне використовувати в майбутній діяльності. Відомо, що використання знань, умінь і навичок ґрунтується на перенесенні, а перенесення залежить від того, наскільки адекватні умови навчання тим умовам, в яких ці знання, уміння і навички



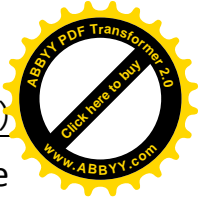
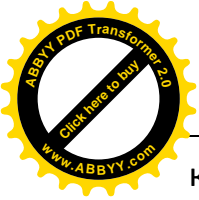
можна використовувати. Отже, готувати учня до участі в процесі іншомовного спілкування потрібно в умовах іншомовного спілкування, створених у класі. Це і визначає сутність комунікативного навчання, яка полягає в тому, що процес навчання є моделлю процесу спілкування.

Комунікативний підхід – стратегія, що моделює спілкування, спрямована на створення психологічної та мовної готовності до спілкування, на свідоме осмислення матеріалу і способів дій з ним, а також на усвідомлення вимог до ефективності висловлювання. Для користувача реалізація комунікативного підходу в Інтернеті не становить особливої складності. Комунікативне завдання має пропонувати студентам проблему або питання для обговорення, причому студенти не просто діляться інформацією, а й оцінюють її.

Важливо, щоб таке завдання робило можливим гнучке використання всіх знань і вмінь учнів. Основним же критерієм, що дозволяє відрізнити цей підхід від інших видів навчальної діяльності, є те, що студенти самостійно обирають мовні одиниці для оформлення своїх думок. У них є можливість виразити себе і свій досвід за допомогою іноземної мови як особистість, а саме особистість поставлена у центр теорій освіти для майбутнього. Комунікативний підхід значною мірою спрямований на учня, що відповідає відповідуючи основним критеріям сучасної дидактики.

Використання Інтернету в комунікативному підході якомога краще мотивовано: його мета полягає в тому, щоб зацікавити учнів у вивченні іноземної мови за допомогою накопичення і розширення їх знань і досвіду. Ті, хто навчається, повинні бути готові використовувати мову для реальної комунікації поза заняттями, наприклад під час відвідування країни досліджуваної мови, приймання іноземних гостей, листування, обміну аудіо- та відеоматеріалами, результатами завдань тощо. При цьому термін комунікативність не повинен розумітися вузько, суто прагматично. Не можна не погодитися з І. Л. Бім, що комунікативність «не зводиться тільки до встановлення за допомогою мови соціальних контактів, до оволодіння туристською мовою. Це залучення особистості до духовних цінностей інших культур – через особисте спілкування і через читання».

Цей підхід, реалізований в Інтернеті, залучає студентів шляхом зосередження на темах, які їх цікавлять, та надання їм можливості вибору текстів і завдань для досягнення цілей програми. Комунікативна здайбність розвивається через Інтернет шляхом залучення до вирішення широкого

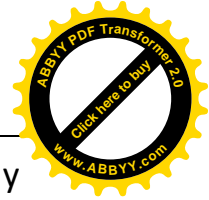


кола значущих, реалістичних, змістовних і досяжних завдань, успішне завершення яких дає задоволення і підвищує їх упевненість у собі.

Комунікативне навчання мови за допомогою Інтернет обґрунтовує важливість розвитку здібностей студентів та їх бажання точно і доречно використовувати досліджувану іноземну мову з метою ефективного спілкування. Першочергове значення надається розумінню, передачі змісту і вираженню сенсу, а вивчення структури і словника іноземної мови слугує цій меті. На додаток до комунікативних потреб студентів необхідно освоїти методику роботи в Інтернеті, щоб бути більш відповідальними за власне навчання. Їм потрібно виробити здатність справлятися із ситуацією, коли їх мовні ресурси недостатньо адекватні; мати добрі навчальні навички, здатність оцінювати свою мову й успіхи, а також здатність визначати і розв'язувати навчальні проблеми. Розвиток самостійності за допомогою глобальної мережі становить поступовий процес, який слід постійно заохочувати. Можливо, найбільш важливим завданням, що потсає перед викладачем мови, є знаходження оптимальних способів вести студентів до поступово зростаючої самостійності.

Створення комунікативності в Інтернеті потребує часу. Необхідна підтримуюча соціально-психологічна атмосфера, в яку втягується студент; упевненість, що його поважають як особистість зі своїми поглядами, інтересами, сильними і слабкими сторонами і стилем навчання, який є кращим для нього. Ця атмосфера характеризується духом взаємодопомоги, за якого вивчення іноземної мови за допомогою Інтернету є соціально-зумовленим досвідом.

Однією з нових вимог, що становляться до навчання англійської мови з використанням Інтернет-ресурсів, є створення взаємодії на уроці, що прийнято називати в методиці інтерактивністю. Цей принцип не є новим, проте і досі не існує єдиного визначення цього підходу. Інтерактивний підхід у віртуальному просторі слугує одним із засобів досягнення комунікативної мети на занятті. Від принципу комунікативності він відрізняється наявністю щирого співробітництва, де наголошується на розвитку вміння спілкуватися і групової роботи, тоді як для комунікативного завдання це не є обов'язковою метою (адже одним із найпоширеніших видів комунікативного завдання є монолог).



Висновки. Навчаючи справжньої мови, Інтернет допомагає у формуванні вмінь та навичок розмовної мови, а також у навчанні лексики і граматики, забезпечуючи справжню зацікавленість, отже, ефективність. Крім того, Інтернет розвиває навички, важливі не тільки для іноземної мови. Це насамперед пов'язано з розумовими операціями: аналізу, синтезу, абстрагування, ідентифікації, порівняння, зіставлення, вербального і смислового прогнозування та попередження тощо. Таким чином, вміння і навички, що формуються за допомогою Інтернет-технологій, виходять за межі компетенції іншомовного аспекту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. А. Введение в Интернет-образование : учеб. пособ. / А. А. Андреев. – М. : Логос, 2003. – 76 с.
2. Азимов Э.Г. Материалы Интернета на уроке английского языка / Э. Г. Азимов, Е. Н. Вильшинецкая // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1.
3. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. «Иностранные языки в школе.– 1998.– №5. –
4. Полат Е. С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 6.
5. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособ. / [отв. редактор В. И. Солдаткин]. – М. : Высш. шк., 2003. – 792 с.

РЕЗЮМЕ

С. А. Федак, И. Р. Вовк. Реализация принципов коммуникативности и интерактивности при преподавании английского языка в высшей школе.

В статье рассмотрены понятия коммуникативности и интерактивности. Проанализирована роль и значение информационных технологий в преподавании иностранных языков. Определена взаимосвязь между использованием Интернет-ресурсов и реализацией принципов коммуникативности и интерактивности при преподавании английского языка в высшей школе. Проанализированы преимущества использования ресурсов всемирной сети.

Ключевые слова: коммуникативность, интерактивность, Интернет-ресурсы, обучение, английский язык, общение.

SUMMARY

S. Fedak, I. Vovk. Realization of communicability and interactivity principle during english language teaching of the university students.

The article deals with the notions of communicability and interactivity. The idea and role of information technologies in foreign language teaching is analyzed. The interrelations between the use of Internet resources and realization of communicability and interactivity principles during English language teaching of the university students are proposed. The advantages of WWW use are analyzed.

Key words: communicability, interactivity, Internet-recourses, teaching, English, communication.



О. П. Шевченко

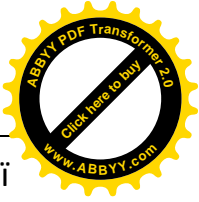
Донбаська державна машинобудівна академія

РОЛЬ ПЕДАГОГА-ФАСИЛІТАТОРА ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ КЕЙС-МЕТОДОМ

У статті розглянуто роль педагога-фасилітатора під час навчання студентів технічних ВНЗ іноземної мови кейс-методом. Виділено функції, які виконує викладач, що практикує кейс-метод. Описані якості, які повинні бути притаманні педагогу-фасилітатору. Визначено етапи підготовки викладача до фасилітації під час викладання іноземної мови з використанням кейс-методу.

Ключові слова: педагог-фасилітатор, кейс-метод, фасилітація, вищий технічний навчальний заклад, іноземна мова за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Динамічність розвитку науки і техніки, виробничих та соціокультурних процесів, які відбуваються в Україні сьогодні, потребують фахівців нового типу, які б мали високоякісну фундаментальну підготовку, а також володіли щонайменше однією іноземною мовою. Вільне володіння іноземною мовою не тільки сприяє розвитку торгівлі, а й взаєморозумінню між людьми на міжнародному рівні, тому що більш точне розуміння мовних нюансів стає суттєвим фактором на переговорах з іноземними партнерами та під час спілкування фахівців на міжнародних конференціях. Уміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці та допомагає краще орієнтуватися в різноманітних виробничих ситуаціях та налагоджувати контакти. Але дефіцит часу у вищих технічних навчальних закладах на вивчення іноземної мови, відсутність часу на безпосереднє спілкування викладача зі студентами призводять до того, що знання студентів поверхові, у них відсутній інтерес до вивчення іноземної мови, вони не вміють працювати самостійно. Отже, вчені ведуть активний пошук форм та методів, спрямованих на вирішення питань щодо підвищення рівня мовної підготовки студентів технічних ВНЗ. Розв'язанню цієї проблеми, на нашу думку, сприяє використання в навчальному процесі кейс-методу, якому властиві широкі педагогічні можливості, реалізація яких дозволяє створити умови не лише для оволодіння студентами професійними знаннями, а й активізувати, інтенсифікувати та оптимізувати процес вивчення іноземної мови, вплинути на їхню соціалізацію, сприяти формуванню якостей сучасного фахівця технічного профілю.



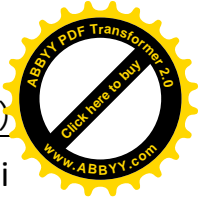
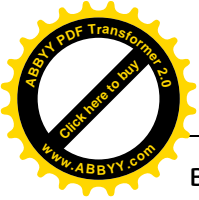
Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив актуальність такої проблеми, як удосконалення мовної підготовки на засадах використання інноваційних форм, методів і технологій навчання студентів, серед яких важливе місце посідає кейс-метод. Багатий досвід використання кейс-методу накопичено за кордоном у процесі професійної підготовки педагогів: у США – Дж. Маанен, Л. Бреслов, Дж. Ерскін та М. Линдерс; у Великій Британії – К. Херрид, В. Ноймс та М. Ноймс, М. Райхельт, Р. Прінг; в Австралії – А. Уотсон. Більшість досліджень проблеми використання кейс-методу в українській та російській педагогічній науці присвячено викладанню економічних дисциплін (Е. Михайлова, В. Наумов, О. Сидоренко, О. Смолянинова, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремета). І лише в окремих працях розкрито потенціал кейс-методу у викладанні іноземної мови – І. Луцик, педагогіки – Т. Кошманова, етики – О. Лапузіна.

Мета статті – виявити, як змінилася роль викладача іноземної мови у модернізованому занятті, побудованому на основі кейс-методу, виявити необхідні якості педагога, що практикує кейс-метод.

Виклад основного матеріалу. Використання активних методів навчання взагалі та кейс-метода зокрема дозволяє наблизити початковий матеріал до інтересів студентів, а також посилює їх мотивацію до вивчення іноземної мови. У процесі вивчення іноземної мови з використанням кейс-методу створюються такі умови, опинившись в яких студент вимушений здійснювати іншомовне спілкування для розв'язання ситуації. Використання кейс-методу сприяє тому, що пізнавальна активність студентів знайде «виявлення в самостійній діяльності, спрямованій на здобуття інших думок, фактів у процесі встановлення співвідношення основи й наслідку, фактичних даних і загальних висновків» [2, 21].

Вивчення літератури з теми дослідження довело, що основна роль викладача під час роботи студентів з кейсом на занятті – прогнозувати та коригувати перебіг дискусії своєчасною постановкою запитань. Отже, кейс-метод виступає як образ мислення викладача, його парадигма, яка дозволяє думати та діяти інакше.

Викладач, який практикує кейс-метод, має усвідомлювати свою нову роль у навчальному процесі, яка істотно відрізняється від ролі, яку він виконує під час викладання традиційними методами навчання. Діяльність



викладача має дві фази. Перша становить позааудиторну роботу зі створення кейса та розробки питань до його аналізу, тобто включає науково-дослідницький, методичний та конструктивний етапи діяльності. Друга фаза – це фасилітація під час обговорення кейса на занятті. Діяльність викладача змінюється залежно від формату, за яким розгортається дискусія. В. Давиденко виділяє три можливі стратегії поведінки викладача під час роботи над кейсом в аудиторії [7]:

1. Викладач даватиме ключі до розв'язання проблеми у вигляді додаткових питань або додаткової інформації.
2. Викладач сам даватиме відповідь за певних умов.
3. Викладач мовчить поки, доти студенти працюють над кейсом.

У свою чергу, Ю. Сурмін виділяє шість основних функцій, які виконує викладач, який практикує кейс-метод [5]:

1. Гносеологічна функція, яка вирішує завдання отримання та накопичення нових знань. Це потребує від викладача швидкості і творчого оволодіння науковими методами пізнання, здатності до оволодіння спеціальним знанням як свого предмета, так і педагогіки, психології та методики викладання.

2. Проектувальна функція, яка пов'язана з проектуванням цілей програми, методики і технології викладання курсу.

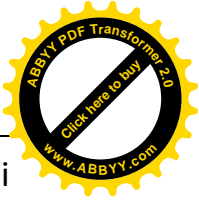
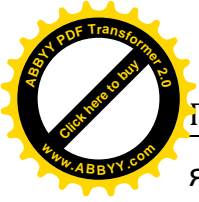
3. Конструктивна функція включає в дії викладача з відбору змісту курсу, форм та методів проведення заняття, а також уміння конструювати заняття залежно від аудиторії студентів.

4. Організаційна функція, яка вирішує завдання організації навчально-виховного процесу, а саме: організації самого викладача, індивідуальної, групової та колективної роботи студентів.

5. Комунікативна функція, яка включає дії, пов'язані з установами доцільних взаємовідносин між суб'єктами педагогічного процесу.

6. Виховна функція, яка спрямована на формування особистості студента, його загальну та професійну соціалізацію.

Тож особливого значення під час роботи з кейсами набуває вміння викладача підтримувати студентів в процесі роботи над кейсом, управляти дискусією, суть якої полягає в тому, щоб активізувати тих студентів, які не беруть участі у обговоренні, і стримати тих, які не дають працювати та зосереджують увагу на собі. Важливим є проблемний аспект обговорення,



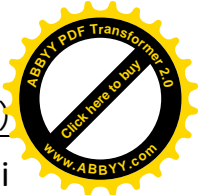
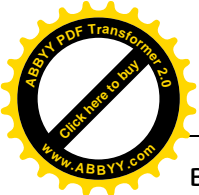
який полягає у «виділенні у процесі обговорення певних питань і концентрації на них уваги учасників дискусії» [6, 186].

Процес викладання іноземної мови на основі використання кейс-методу характеризується варіативністю інформаційно-комунікаційної взаємодії суб'єктів навчального процесу: «студент – студент», «студент – мала група», «студент – викладач», «викладач – студентська група», у яких усі учасники педагогічного процесу є рівноправними партнерами, а викладач постає в ролі фасилітатора.

Термін «фасилітація» (англ. *facilitate* – «полегшувати», «сприяти», «допомагати», «просувати») увів американський педагог та психотерапевт К. Роджерс. Він розуміє під фасилітацією тип навчання, під час якого змінюється традиційна позиція педагога на партнерську, яка сприяє розвитку студента, впливає на освітні структури і сприяє їх удосконаленню та гнучкості [8, 225]. Сьогодні термін «фасилітація» активно використовується у педагогічній, психологічній та соціальній практиці. Педагогічна фасилітація передбачає вплив на студентів завдяки стилю спілкування з ними і спрямована на саморозвиток та самореалізацію взаємодії викладача і студентів.

Ключовими технологічними вміннями, що реалізують педагогічну позицію виступають розвиток самостійності студентів, визнання автономії та прав особистості студентів, прийняття студента як партнера зі своїм внутрішнім світом, апелювання до свідомості, відкритий прояв власних почуттів та емоційних переживань, фасилітаційна організація спілкування. Фасилітаційна педагогіка потребує від викладача психологічної та професійної компетентності, удосконалення своїх професійних якостей. Перехід до фасилітаційного стилю діяльності пов'язаний з глибокою особистісною перебудовою обох суб'єктів педагогічного процесу. При цьому змінюються не стільки зміст та методи викладання, скільки особистісні настанови, які забезпечують професійно-особистісне зростання педагога-фасилітатора.

Викладачеві, який практикує кейс-метод, не слід забувати про те, що мета навчання з використанням кейс-методу – спонукати студентів «увійти в безпосередній контакт із матеріалом, водночас сприяючи тому, щоб цей контакт послужив навчальним цілям» [6, 207], а не тому, щоб передавати їм знання, представляючи власний аналіз і тлумачення. Тож у процесі



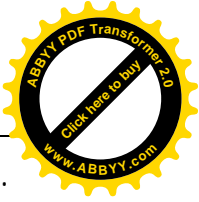
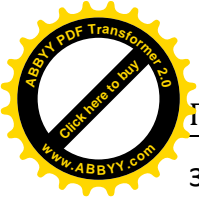
вивчення іноземної мови зміниться характер відносин і в системі «викладач–студент». Будування форми практичного заняття або семінару з використанням кейс-методу базується на розумінні студента як суб'єкта навчального процесу та спрямовано на розвиток особистості студентів, їх творчого потенціалу та мотиваційно-ціннісної сфери.

Аналіз змісту та цільових установок процесу вивчення іноземної мови з використанням кейс-методу дозволяє визначити нову роль педагога-фасилітатора у цьому процесі. Під час роботи над кейсом педагога-фасилітатор займає позицію помічника і надає студентам допомогу у процесі навчання, самостійному пошуку розв'язання проблеми кейса та освоєння відповідних умінь і навичок. Взаємодія педагога та студентів має винятково гуманістичний, діалогічний, суб'єкт-суб'єктний характер відносин. Багатофункціональність фасилітації визначається стимулюванням діяльності студентів щодо опрацювання кейса, ініціюванням та заохоченням до аналізу, саморозвитку та самовиховання тощо.

Для педагогічної фасилітації як системи характерні саморганізація та не лінійність. Структурно-компонентний склад педагогічної фасилітації – це спосіб зв'язку студентів та викладача, спрямований на створення умов навчання, за яких стають можливими процеси породження знань самими студентами, їх активна та продуктивна творчість. Виділяють такі компоненти педагогічної фасилітації: індивідуально-настановний, когнітивно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний [4].

До індивідуально-настановного компонента педагогічної фасилітації відносять характеристики, мотиви, настанови, емоції та спрямованість особистості викладача (прагнення допомогти студентам, здатність до співчуття, доброзичливість, емоційна чутливість, справедливість та ін.). Особливість когнітивно-діяльнісного компонента полягає у сформованості комунікативної компетентності викладача (здатність установлювати суб'єкт-суб'єктні відносини з усіма учасниками навчального процесу на професійному рівні). До рефлексивно-оцінного компонента відносять педагогічну рефлексію (уміння викладача, які забезпечують адекватну самооцінку, саморегуляцію, самосвідомість, здатність аналізувати та регулювати стосунки зі студентами, здатність до усвідомлення значущості своєї професійної діяльності).

Здатність викладача позитивно впливати на студента, активізувати та стимулювати процес навчання проявляється в його професійній діяльності та

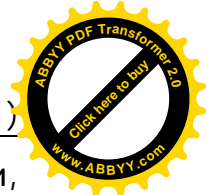
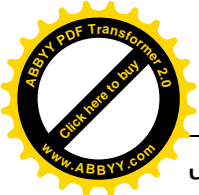


залежить від його індивідуальних якостей як суб'єкта навчального процесу. Феномен «фасиліативність» – це поєднання емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка виявляється у здатності допомагати студентам, сприяючи їх розвитку [3]. Таким викладачам притаманні високий рівень емпатії (розуміння стану студентів, прийняття студентів такими, які вони є), конгруентність (відповідність позиції студентів, щирість та відкритість), креативність (здатність до творчості та швидкість реакції в нестандартних ситуаціях, артистизм, здатність захоплювати тощо), сугестивність (здатність впливати на емоційну сферу студентів, створювати сприятливий клімат на занятті, доброзичливість), толерантність (терпимість, визнання права студентів на власну думку та права на помилку), здатність до рефлексії (самоаналіз своєї поведінки, самоконтроль та ін.). Не слід також забувати про емоційну гнучкість педагога-фасилітатора, яка проявляється у витримці, вміння виявляти позитивні та стримувати негативні емоції.

Отже, суб'єктна позиція – це високий рівень особистісного розвитку студента, який свідчить про його здатність до самовизначення, самопізнання, саморегуляції та побудови навчальної і життєвої стратегії розвитку. Крім того, спільна робота викладача та студентів щодо цілепокладання та планування практичного заняття стимулює інтерес та мотивацію студентів. Навчальний процес руйнується, якщо викладач авторитарно нав'язує власну точку зору, а відповідна тема сприймається як різновид ідеології.

Формування у викладачів іноземних мов якостей педагога-фасилітатора у процесі роботи над кейсом є досить складним процесом. Вагомими аспектами у цій справі виступають збагачення теоретичних знань педагогів щодо основних понять кейс-методу, аналіз професійного досвіду педагогів-практиків, а також стимулювання самоосвітньої діяльності педагогів. Тому основні зусилля під час роботи з викладачами необхідно докласти для організації та проведення педагогічних заходів, спрямованих на підвищення освіченості викладачів, розвиток умінь розробляти, удосконалення їх професійної майстерності та організаторських якостей, а також набуття навичок і стилю поведінки педагога-фасилітатора.

Для того щоб підтримати студентів під час обговорення кейса на занятті, викладачеві доцільно створити сприятливий клімат. Під психологічним кліматом ми розуміємо емоційно-психологічний настрій групи студентів, в якій відображається особисті й ділові взаємовідносини

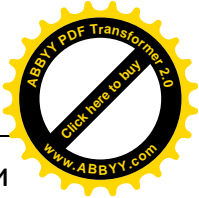
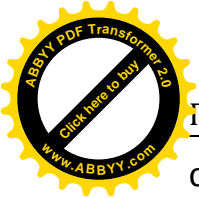


членів колективу, що визначається їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами [1, 5]. Психологічний клімат створюється у процесі спілкування, а його основними характеристиками виступають залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, почуття успіху, рух уперед, повага до всіх учасників навчального процесу. Під час обговорення кейса на його тлі реалізуються, виникають та вирішуються міжособистісні й групові конфлікти. У цьому процесі ми можемо спостерігати різні ситуації взаємодії учасників обговорення кейса. Однак основною метою створення сприятливого психологічного клімату є залучення студентів до активної пізнавальної діяльності. Індикатором успішності у цьому випадку стане нормальне самопочуття студентів, упевненість у своїх діях, почуття свободи. Тому постійний творчий діалог між викладачем та студентами сприяє досягненню поставленої мети.

Усе вищевикладене дозволяє визначити два етапи підготовки викладачів до фасилітації під час викладання іноземної мови з використанням кейс-методу. На першому етапі доцільно проводити педагогічні семінари для викладачів іноземних мов, мета яких полягає в ознайомленні з методико-технологічними аспектами використання кейс-методу, а також новою роллю викладача у цьому процесі. Проведення педагогічних практикумів сприятиме формуванню практичних умінь та навичок застосовувати кейси у процесі викладання іноземної мови, а також розвитку здатності викладачів проявляти себе в ролі фасилітатора, виявляючи такі якості, як толерантність, прийняття думки іншого, співпраця на паритетних засадах.

Мета другого етапу – стимулювання діяльності викладачів щодо викладання за допомогою кейсів. Особлива увага на етапі повинна приділятися діяльності викладача як фасилітатора, його функціям, а також принципам, які необхідно впровадити для ефективної діяльності викладача. У результаті роботи з викладачами на цьому етапі доцільно сформулювати рекомендації, яких слід дотримуватися викладачеві під час роботи над кейсом в аудиторії.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи все вищевикладене, зазначимо, що зміна традиційної ролі викладача на занятті з іноземної мови у ВНЗ створює сприятливі умови для самостійного та усвідомленого навчання студентів. Вміння



супроводжувати студентів у навчанні, керувати дискусією та спрямовувати її розвиток, здатність співпрацювати з ними на паритетних засадах сприяють позитивній та плідній взаємодії суб'єктів навчального процесу. Перспективним напрямом подальших досліджень ми вважаємо розробку програм та відповідного науково-методичного супроводу, який сприятиме формуванню якостей педагога-фасилітатора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособ. для учит. / Н. Д. Гальскова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Казанжи М. Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасиліативності : дис. ...канд. псих. наук : 19.00.01 / Казанжи Марія Йосипівна. – Одеса, 2007. – 190 с.
4. Маргвелашвили Е. О. О месте «кейса» в российской бизнес-школе / Е. О. Маргвелашвили // Обучение за рубежом. – 2000. – № 10. – С. 11.
5. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. д-ра соц. наук, проф. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
6. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [упоряд. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій і розвитку, 2001. – 256 с.
7. Федянин Н. Чем «кейс» отличается от чемоданчика? / Н. Федянин, В. Давиденко // Обучение за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–55.
8. Rogers C. R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning in Humanizing Education / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1967. – 118 p.

РЕЗЮМЕ

Е. Шевченко. Роль педагога-фасилітатора во время обучения иностранному языку во втузе кейс-методом.

В статье рассмотрена роль педагога-фасилитатора во время обучения студентов технических вузов иностранному языку кейс-методом. Выделены функции, которые выполняет преподаватель, который практикует кейс-метод. Описаны качества, которыми должен обладать педагог-фасилитатор, которые он выполняет на занятии. Определены этапы подготовки преподавателя к педагогической фасилитации во время преподавания иностранного языка с использованием кейс-метода.

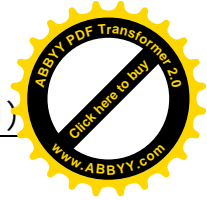
Ключевые слова: педагог-фасилитатор, кейс-метод, фасилитация, высшее техническое учебное заведение, иностранный язык по профессиональной направленности.

SUMMARY

O. Shevchenko. The role of a teacher-facilitator in teaching foreign language using case-method at high technical educational establishments.

The author characterizes a new role of teacher-facilitator while teaching students foreign language using case-method. The qualities of the facilitator are distinguished. The functions of the facilitator are described. The stages of facilitators' training are defined.

Key-words: facilitator, case-method, facilitation, higher technical educational establishment, foreign language for professional purposes.



РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 784:371.134:781:374.7

О. В. Маруфенко,

канд. пед. наук, доцент,
докторант Національного педагогічного
університету ім. М. П. Драгоманова,
доцент кафедри вокального мистецтва
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВОКАЛЬНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

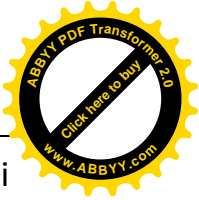
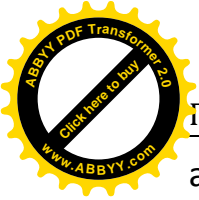
У статті проаналізовано проблему вокальної підготовки вчителя музики в системі неперервної освіти. Розглянуто поняття «освіта», «неперервна освіта», висвітлено стадії її становлення та розвитку. Актуалізовано соціоцентричний та антропоцентричний аспекти моделі неперервної освіти, висвітлено процесуальні, інституціональні та результативні складові вокальної підготовки в системі неперервної освіти, визначено мету неперервної вокально-педагогічної освіти.

Ключові слова: вокальна підготовка, система неперервної освіти, соціоцентричний аспект, антропоцентричний аспект, гомоцентричний аспект.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні можна констатувати, що кінцевий принцип освіти залишився в минулому. Дедалі глибше входить в ужиток поняття «неперервна освіта», що розуміється як освіта впродовж життя. «Поштовхом до створення теорії неперервної освіти, – зауважує Н. Г. Ничкало, – стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою всі структурні частини людської цивілізації тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені» [7, 4]. У цього процесу є об'єктивні передумови, за якими людина, що якісно змінюється у процесі навчання, отримує поштовх на майбутнє, але в сучасних умовах його вистачає тільки на 10–15 років [5].

Зміст неперервної освіти передбачає перехід від традиційних процесів передачі та накопичення знань до випереджувального навчання, що ґрунтується на прогнозуванні та моделюванні специфіки розвитку особистості та суспільства.

Стан розвитку розумової діяльності свідчить про те, що невелика кількість учнів здатна до логічного мислення. Ця ситуація не покращується й на рівні вищих навчальних закладів, що покликані відтворити еліту суспільства, яка буде відповідати за майбутнє. Але на сьогодні, за даними Д. Халперн, тільки 25% студентів володіють навичками логічного та



абстрактного мислення [10]. Освіта покликана сформувані в них такі важливі риси сучасного мислення, як концептуальність, критичність, продуктивність, творчість.

Завдання навчити людину мислити, як основне завдання системи освіти в епоху інформаційного вибуху, може бути реалізоване тільки в системі неперервної освіти на основі реалізації принципу наступності навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасного стану та перспектив розвитку педагогічної освіти в Україні приводить до висновку про необхідність удосконалення її системи на основі впровадження неперервності. Неперервна освіта, концепція якої розроблена експертами ЮНЕСКО та прийнята багатьма країнами світу, є провідною стратегією розвитку освіти в майбутньому.

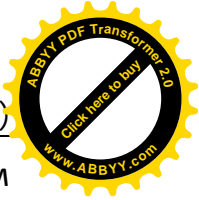
Проблеми неперервної освіти вивчалися багатьма науковцями у різних країнах світу, а саме: М. І. Арнаутов, Д. Бак, О. П. Владиславлев, Р. Г. Даве, Р. Дейв, Г. П. Зинченко, Дж. Б. Інграм, А. Кроплі, Н. Г. Ничкало, Р. А. Пітерсон, Л. Сігаєва та ін.

Проблемам теорії та методики співацького навчання присвячені наукові дослідження В. Багрунова, М. Васильєва, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, М. Микиші, В. Морозова, С. Ржевніна, О. Стахевича, Р. Юссона, В. Юшманова та ін. Проблеми вокальної підготовки вчителя музики розглянуто у наукових дослідженнях О. Маруфенко, А. Менабені, Л. Пашкіної, Г. Стасько, Г. Урбановича, Ю. Юцевича та ін. Удосконаленню вокально-методичної підготовки вчителя музики присвячено дослідження Л. Василенко, вокально-просвітницької – Т. Жигінас.

Аналіз останніх досліджень стану неперервної освіти свідчить про актуалізацію наукових пошуків у навчальних комплексах «Школа – ВНЗ», «Середній спеціалізований НЗ – ВНЗ», «Школа – Середній спеціалізований НЗ», але проблеми неперервності мистецько-педагогічної освіти, особливо її вокальної складової, висвітлені недостатньо.

Мета статті – висвітлити питання вокальної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розуміння сутності феномену «неперервної освіти», визначення цього поняття є наріжним каменем нашого дослідження. У науковій літературі словосполучення «неперервна освіта» розглядають як визначення, термін, дефініцію та поняття. Для конкретизації категоріального апарату дослідження розглянемо кожний з них.

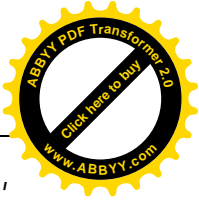
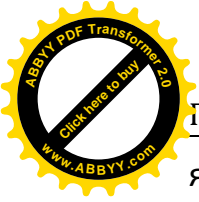


Синонімом слова «визначення» є слово «дефініція». За словником іншомовних слів дефініція (від латин. *definitio*) – це коротке визначення якогось поняття [4]. Вікіпедія дає таке визначення дефініції – «роз'яснення чи витлумачення значення (сенсу) терміна чи поняття».

За С. І. Ожеговим «поняття» – це «уявлення, відомості про що-небудь». За О.С. Вороніним поняття – це «знання істотних властивостей предметів і явищ навколишнього світу, знання істотних зв'язків і відносин між ними» [2, 80]. Отже, поняття, як уявлення про що-небудь або знання істотних властивостей, може мати розмитий зміст та великий обсяг, що конкретизується у вербальному вигляді в межах різних діяльностей по-різному. Поняття бувають побутовими та науковими. За Є. В. Ушаковим, наукове поняття – «це мінімальна логічна форма подання знань» [9]. Чим більш складний та багатовимірний феномен дослідження, тим об'ємніше поняття, визначення, дефініція. Необхідно звернути увагу на те, що в контексті дослідження важливо обмежити пошук визначенням поняття, що стосується теми нашої наукової роботи.

Отже, процес вербальної конкретизації поняття здійснюється так: поняття – визначення (дефініція) – термін. Енциклопедичний словник визначає «термін» (від латин. *terminus* – «межа», «кордон») як «слово або словосполучення, що вживається з відтінком спеціального наукового значення» [8, 1316]. Вікіпедія дає більш розмите визначення – «слово або словосполучення, яке точно й однозначно визначає чітко окреслене спеціальне поняття будь-якої галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо і його співвідношення з іншими поняттями в межах спеціальної сфери».

Це визначення зосереджує нашу увагу на походженні терміну «неперервна освіта» від терміна «освіта». Традиційно освіта розуміється як цілеспрямована пізнавальна діяльність особистості з отримання (або вдосконалення) знань, умінь і навичок. Таким чином, під освітою розуміється «цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення певних державних рівнів; процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок під час навчання; рівень розумового розвитку особистості та її професійної кваліфікації, система накопичених у процесі навчання знань, умінь, навичок, способів мислення,

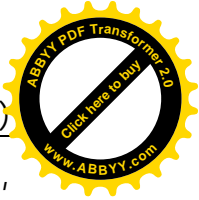


якими оволодів учень; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному і культурному функціонуванню та вдосконаленню суспільства за допомогою спеціально організованої цілеспрямованої соціалізації та інкультурації окремих індивідів» [2, 63].

Освіта, як багатоскладове явище суспільства, не є однозначним поняттям. Освіта охоплює всі шари суспільства у певному вигляді й розглядається як процес, як результат і як система: як процес, це «освоєння людиною в умовах освітнього закладу або за допомогою самоосвіти системи знань, умінь і навичок, досвіду пізнавальної та практичної діяльності, ціннісних орієнтацій та відносин»; як результат, це «характеристика досягнутого рівня в освоєнні знань, умінь, навичок, досвіду діяльності та відносин», але, як відомо, результати можуть бути різними: «реальними – фактична освіченість, рівень знань, якості особистості і формальними – наявність атестата, посвідчення, диплома, що засвідчують факт закінчення навчального закладу...» [3, 254]; як система, це «сукупність спадкоємних освітніх програм та державних освітніх стандартів, мережа освітніх установ, що реалізують їх, органів управління освітою» [2, 63].

Отже, педагогічний словник дає таке визначення терміна «неперервна освіта»: неперервна освіта – це «освіта, всеосяжна за повнотою, індивідуалізована за часом, темпами та спрямованістю, що надає кожному можливості реалізації власної програми; цілісна сукупність засобів, способів, форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання громадянської та моральної зрілості особистості» [2, 61]. Таке поширене поняття О. П. Владиславлев конкретизує у такій дефініції: неперервна освіта – це «систематична, цілеспрямована діяльність із одержання й удосконалювання знань, умінь і навичок як у будь-яких видах загальних і спеціальних навчальних закладів, так і шляхом самоосвіти» [1, 33].

Незважаючи на те, що сьогодні немає єдиного розуміння сутності неперервної освіти, у багатьох аспектах учені досягли чіткого та однозначного формулювання. Так, Р. Даве визначає характерні ознаки неперервної освіти: охоплення освітою всього життя людини; розуміння освітньої системи як цілісної, яка охоплює всі види навчання, починаючи з дошкільного; залучення в систему освіти, крім навчальних закладів і центрів підготовки, різноманітних форм освіти.



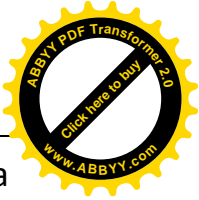
Визначення неперервної освіти, як «організованого навчання, детермінованого системою чинників і умов, що забезпечують неперервне навчання людини» [6], потребує розгляду дефініції «неперервне навчання». Неперервність навчання є сутністю нової парадигми глобальної освітянської політики на відміну від кінцевого принципу освіти. Під «неперервним навчанням» розуміється «засіб життєдіяльності людини, процес набуття ним необхідних знань, умінь, навичок і якостей у міру виникнення потреби в них, що відбувається протягом усього життя людини» [6]. Однак необхідно відзначити, що неперервність, як загальний принцип, усе ж таки передбачає поетапну кінцевість як відповідність певному етапу та можливість початку нового.

Отже, у контексті нашого дослідження ми розглядаємо вокальну підготовку в системі неперервної освіти як процес, що охоплює все життя особистості. Результатом вокальної підготовки в системі неперервної освіти є певні досягнення, що фіксуються наприкінці кожного етапу та дозволяють розпочати наступний. Таким чином, вокальна підготовка в системі неперервної освіти ґрунтується на принципі поетапної кінцевості. Як система, неперервна освіта у сфері вокальної підготовки передбачає наявність мережі освітніх установ, що реалізують вокальну підготовку за спеціальними програмами на основі спадкоємності та неперервності.

Для розуміння сутності неперервної освіти сьогодні неможливо уникнути питання ретроспективного аналізу цього феномену, оскільки в сучасних умовах продовжує змінюватися зміст самого поняття.

Становлення концепції неперервної освіти відображає поступове змістовне наповнення того поняття, яким ми користуємося сьогодні. Спираючись на періодизації С. Г. Вершловського, В. Г. Онушкіна, В. Г. Осипова, О. П. Тонконової, П. Фюртера та ін., на аналітичні дослідження Т. М. Десятова, Л. Сігаєвої, Н. Г. Ничкало, О. П. Владиславлева, В. В. Арнаутова, Н. К. Сергєєва та ін., ми вважаємо, що у становленні концепції неперервної освіти можна виокремити п'ять стадій: констатаційну, феноменологічну, методологічну, теоретичну, практичну.

Становлення концепції неперервної освіти пов'язане з усвідомленням невідповідності отриманої освіти умовам праці, що постійно змінюються, усвідомленням необхідності усунення недоліків попередньої освіти, пошуком шляхів оновлення знань у зв'язку з постійним нарощуванням обсягу загальної та фахової інформації тощо.



Таким чином, неперервна освіта як явище виникла як відповідь на потреби суспільства, що вже входило у стадію інформатизації. За наріжний камінь було прийнято інтереси суспільства, яке вимагало від людини постійного та систематичного оновлення знань, що у свою чергу актуалізувало проблему розробки ефективних заходів щодо формування у людини стійкої мотивації до подальшого та постійного навчання, самоосвіти та самовдосконалення.

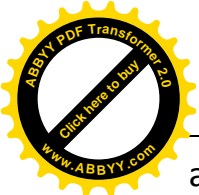
Отже, складання системи неперервної освіти стає освітянською політикою суспільства, в основі якої знаходиться задоволення двох потреб: потреби у навчанні, яке б компенсувало недоліки попередньої освіти кожної конкретної людини, та потреби у постійному та систематичному поповненні знань, умінь і навичок, що необхідні особистості для фахової діяльності.

Спрямування освіти на потреби суспільства характеризує її як соціоцентричну систему. Соціоцентрична освіта зосереджує увагу на соціалізації індивіда, формуванні в нього соціально значущих якостей. Суспільство визначає життєві пріоритети індивіда, нав'язує йому життєвий вибір. Соціоцентрична модель неперервної освіти пропонує індивіду систему цінностей соціуму як зразок наслідування, як модель життя. Суспільство, система навчання та виховання визначають кроки особистості на життєвому шляху. Результатом цієї стратегії є уніфікація та втрата неповторності особистості, формування особистості, яка відповідає певним соціальним умовам та вимогам.

На межі ХХ–ХХІ століть перед освітою постає питання розробки нової парадигми у зв'язку з тим, що технократичні підходи до розв'язання проблем суспільства та прогнозування його розвитку не виправдали себе. Лише реалізація людського потенціалу відкриває для суспільства шанс на виживання та ефективне життєзабезпечення. На сьогодні саме інтелект, освіта, особистий досвід, соціальна мобільність беззаперечно є провідною складовою національного багатства та основним ресурсом розвитку країни. Людиноцентрична система цінностей має не тільки декларуватися, а й стати фундаментальним наріжним каменем у системі неперервної освіти.

Отже, на зміну соціоцентричній освіті прийшла освіта, що спрямована на особистість людини, – людиноцентрична, антропоцентрична освіта.

Антропоцентричний аспект системи неперервної освіти підкреслює значущість індивідуальної системи цінностей особистості. Метою



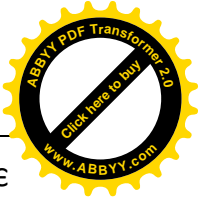
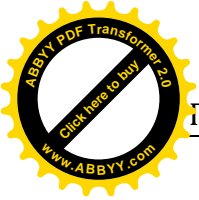
антропоцентричної моделі концепції неперервної освіти є допомога індивіду у життєвому самовизначенні, знаходженні власного покликання і творчого самоздійснення в житті за умови самомотивування. Ця модель має теоретичний та практичний виміри. У теоретичному вимірі антропоцентричного аспекту системи неперервної вокально-педагогічної освіти людина сама будує власну систему цінностей, ідеалів, життєвих орієнтирів, визначає меґамету життя та проміжні цілі, що конкретизують логічні виміри та динамічність її кроків на життєвому шляху. Але на практиці не кожна людина має бажання відповідати за себе, визначати життєві цілі і досягати їх. Та поступово, у процесі життя, людина усвідомлює, що сучасні реалії є наслідком її попередніх дій, її власного вибору.

Соціоцентричний та антропоцентричний аспекти неперервної освіти є протилежними і, на перший погляд, взаємовиключними, але ми вважаємо, що саме в поєднанні цих двох аспектів полягає якісно нова модель системи неперервної вокально-педагогічної освіти. Нова модель системи неперервної вокально-педагогічної освіти повинна стати моделлю суб'єктивно-гуманістичною, що поєднує як інтереси суспільства, так і кожної окремої особистості.

На наш погляд, нову модель системи неперервної вокально-педагогічної освіти можна охарактеризувати як гомоцентричну. Термін «гомоцентричний» має походження від давньо-грецького *ὁμός* – «рівний», «однаковий» або від грец. *homos* – «спільний» та *centrum* – «центр». Таким чином, термін «гомоцентричний» означає «те, що має єдиний спільний центр».

Отже, нова модель системи неперервної вокально-педагогічної освіти має поєднати соціоцентричний та антропоцентричний аспекти, щоб отримати якісно новий гомоцентричний аспект, в якому гармонійне поєднання соціального замовлення з особистісною реалізацією визначить мету навчально-виховного процесу.

Гуманізація освіти передбачає зміну мети освітянського процесу – від утилітарно-прагматичного спрямування на формування сукупності знань, умінь і навичок для успішної фахової діяльності до спрямування на людину та її особистісний розвиток. При цьому прагматичні цілі перетворюються на засоби для реалізації нової мети, а нова мета передбачає використання нових механізмів її досягнення.



Таким чином, метою неперервної вокально-педагогічної освіти є процес самоформування особистості в галузі вокальної педагогіки, її самореалізація, яка має двоєдину природу – індивідуально-особистісну та соціально-культурну.

Висновки. Таким чином, на основі проаналізованого матеріалу можна зробити певні висновки, а саме:

– на сучасному етапі входження України в європейське освітянське середовище неперервна освіта є провідною ідеєю формування системи національної освіти як складової глобальної світової освітянської системи;

– у становленні концепції неперервної освіти можна виокремити п'ять стадій: констатаційну, феноменологічну, методологічну, теоретичну, практичну, які актуалізують її історичні, політичні, соціальні та особистісні аспекти;

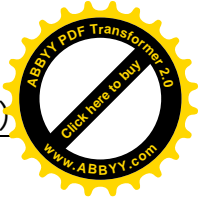
– модель системи неперервної освіти поєднує в собі соціоцентричний та антропоцентричний аспекти як нову якість – гомоцентричну, в якій гармонійно поєднуються соціальне замовлення та особистісна реалізація;

– вокальна підготовка в системі неперервної освіти є процесом, що розгортається протягом усього життя особистості; неперервна освіта, як результат вокальної підготовки, ґрунтується на принципі поетапної кінцевості; як система, неперервна освіта передбачає наявність мережі освітніх установ, що реалізують вокальну підготовку за спеціальними програмами на основі спадкоємності та неперервності;

– метою неперервної вокально-педагогічної освіти є процес самоформування особистості в галузі вокальної педагогіки, її самореалізація, яка має двоєдину природу – індивідуально-особистісну та соціально-культурну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Владиславлев О. П. Непрерывное образование. Проблемы и перспективы / О.П. Владиславлев. – М., 1978. – 178 с.
2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Электронный ресурс] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 136 с. // Режим доступу: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r28673/ustu280.pdf.
3. Дворецька Г. В. Соціологія: навч. посіб. / Г. В. Дворецька. – К. : КНЕУ, 2002. – 472 с.
4. Дефініція / Словник іншомовних слів. – Режим доступу: <http://www.rozum.org.ua/index.php?a=term&d=18&t=11503>.
5. Зиятдинова Ф. Г. Социальные проблемы образования / Ф. Г. Зиятдинова. – М. : РГГУ, 1999. – 282 с.



6. Неперервне навчання. – Режим доступу : [http://wiki.fizmat.tnpu.edu.ua/index.php/Неперервне навчання](http://wiki.fizmat.tnpu.edu.ua/index.php/Неперервне_навчання).
7. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. – Черкаси : ВІБІР, 2000. – 322 с.
8. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1985. – 1600 с.
9. Ушаков Е. В. Введение в философию и методологию науки [Электронный ресурс] // Е. В. Ушаков. – М. : Экзамен, 2005. – 528 с. // Режим доступу : <http://yourlib.net/content/view/5190/63/>.
10. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – 4-е междунар изд. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Маруфенко. Вокальная подготовка учителя музыки в системе непрерывного образования.

В статье проанализирована проблема вокальной подготовки учителя музыки в системе непрерывного образования. Рассмотрены понятия «образование», «непрерывное образование», освещены стадии его становления и развития. Актуализированы социоцентрический и антропоцентрический аспекты модели непрерывного образования, освещены процессуальные, институциональные и результативные составляющие вокальной подготовки в системе непрерывного образования, определена цель непрерывного вокально-педагогического образования.

Ключевые слова: вокальная подготовка, система непрерывного образования, социоцентрический аспект, антропоцентрический аспект, гомоцентрический аспект.

SUMMARY

H. Marufenko. Vocal music teacher training in lifelong education.

The article analyzes the problem of vocal music teacher training in lifelong education. The concepts of «education», «lifelong education», are considered the stages of its formation and development are highlighted. The sociocentric and anthropocentric updated aspects of the model of lifelong education are actualized, the procedural elements of institutional and effective vocal training in continuing education are highlighted the purpose of continuous vocal-teacher education is determined.

Key words: vocal training, lifelong education, sociocentric aspect, anthropocentric aspect, homocentric aspect.

УДК 378.371

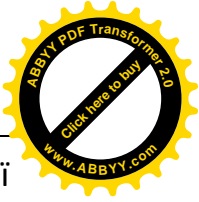
І. І. Полубоярина

кандидат педагогічних наук, доцент
(Харківська гуманітарно-педагогічна академія)

МУЗИЧНА ТВОРЧІСТЬ У ФІЛОСОФСЬКОМУ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТАХ

У статті визначено сутність поняття «творчість», «музична творчість» у філософському та психолого-педагогічному аспектах; розглянуто музичну творчість як соціокультурне та особистісне явище, яке має характерні риси, особливості й закономірності; проаналізовано виконавську творчість як один із видів музичної творчості.

Ключові слова: творчість, музична творчість, художня творчість, музична діяльність.



Постановка проблеми. Сьогодні питання виховання творчої особистості музично обдарованих студентів, самостійності їх мислення набувають особливої актуальності. Погляд на музично обдарованого студента як на неповторну особистість дозволяє зрозуміти схильності його до певного виду діяльності, допомагає виховувати його як унікальну особистість.

Природа музичної творчості відображена у філософії, психології, педагогіці та мистецтвознавстві, але ці погляди недостатньо пов'язані між собою.

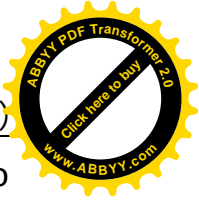
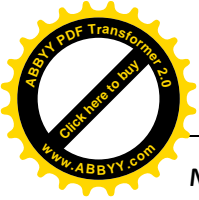
У філософсько-естетичній літературі питання музичної творчості розглядається з відривом від конкретного аналізу процесу професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей. Ця проблема може бути розв'язана за допомогою комплексного (філософського, психоло-педагогічного, мистецтвознавчого) аналізу.

Готовність до творчої музичної діяльності обдарованого студента будується на єдності загального, особливого та індивідуального. Загальним є процес професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей, особливим – специфіка музично-виконавської та музично-педагогічної діяльності, індивідуальне відображає залежність професійної підготовки від психічних властивостей студента. У контексті дослідження **актуально** визначити сутність поняття музична творчість, складовими якої є виконавська та педагогічна діяльність музично обдарованих студентів.

Мета статті – світоглядний та психолого-педагогічний аспект аналізу художньої та музичної творчості.

Виклад основного матеріалу. Спочатку треба розглянути філософську концепцію творчості. Проблема творчості є предметом уваги фахівців у галузі філософії, педагогіки, психології, культури, історії тощо. Творчість самою своєю сутністю, внутрішньою логікою переплітається з проблемами свідомості, мислення, пізнання, практикою, передбаченням. Гострою є проблема щодо створення умов у вищих навчальних закладах для формування творчих особистостей, цілеспрямованої роботи з розвитку природних задатків.

Перші підходи до проблеми творчості знаходимо у філософії Стародавньої Греції. Платон уважав, що в основі творчості є світова Душа. Він зазначав, що творчість – поняття широкє. Усе, що викликає перехід від небуття в буття, – творчість, і, таким чином, створення будь-яких творів



мистецтва можна назвати творчістю, а всіх створювачів – творцями. Згідно з Платоном, є два «роди» творчості: людська і божа. Божа творчість створює вічні цінності. Творчість людини залежить від божої іскри, нею визначається й обмежується відповідно часовими рамками, проявляється у творчих справах філософа, лікаря, пророка, поета та ін. [5].

У середньовічній філософії творчість – це прерогатива Бога, який творить світ із небуття. Августин так тлумачив божє творіння: «Воля бога, властива богу, випереджає будь-яке творення. Жодного творення не могло б бути, якби йому не передувала вічна воля творця». Завдяки божому сяйву здійснюється пізнання світу. У розв'язанні проблеми творчості в епоху Відродження оригінальні ідеї внесли Леонардо да Вінчі, Галілео Галілей, Джордано Бруно, Френсіс Бекон. Вони дали потомкам справжні зразки творчого осягнення світу [8, 334].

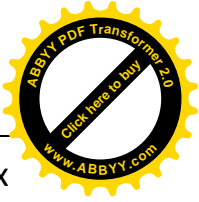
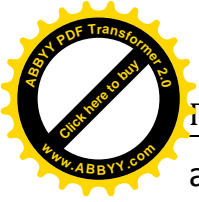
Свій внесок у розв'язання проблеми творчості зробив Г. Гегель, який наділив Абсолютну ідею творчою енергією. Лише Абсолютна ідея «є вічна творчість, вічна життєвість». Абсолютна ідея – це «творче начало природи і людини», і як така, вона є суб'єктом творчості. За Г. Гегель творення – це і є діяльність Абсолютної ідеї. Уся творчість людини спрямовується Абсолютною ідеєю і залежить від неї.

Г. Гегель ототожнював поняття розвиток і творчість, розглядав творчість як діяльність, що народжує світ. Діяльність проявляється як самодіяльність, тобто як діяльність, що виникла на ґрунті взаємодії внутрішніх протилежностей.

Цікаві ідеї в історії теоретичної думки, яка охоплює дослідження питань творчості, залишили українські філософи. Треба звернутися до спадщини Г. С. Сковороди та І. Я. Франка.

Г. С. Сковорода наголошував на тому, що від природи у людині закладені великі творчі можливості. Потрібно створити умови для їх розквіту. Наука повинна бути доступною для всіх. В основі концепції виховання Г. С. Сковороди лежить принцип «спорідненості». Завдання полягає в тому, щоб виявити «спорідненість», забезпечити умови для розвитку внутрішніх здібностей людини, творчої самореалізації її в будь-якій праці. Праця є головним чинником розвитку розуму.

І. Я. Франко зосереджує свої дослідження на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і неусвідомленого у творчому процесі,



асоціативної діяльності як творчості, місця наукової критики в мистецьких процесах. Оригінально вирішується концепція творчості у трактаті «Із секретів поетичної творчості» [9].

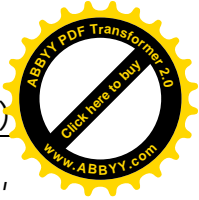
Письменник привертав увагу до ролі суб'єктивного фактора у становленні творчого таланту. Щира, доброзичлива підтримка, професійна настанова, запалення факела творчої наснаги в душі і серці початківців є тими чинниками, які скорочують час становлення творчих індивідуальностей.

Проаналізувавши суть критики, І. Я. Франко наголошував на значенні навіювання у творчості. Творча особистість через наукові аргументи, поетичні форми сугестує іншим певні думки, почуття, зображення. Письменник у своєму творі має піднятися до глибокого узагальнення, синтезу в найвищому розумінні цього слова. «Письменники зовсім не втаємничують нас у свій творчий процес, виводять свої постаті перед наші очі вже готові... сугестують нашій душі відразу... такі думки, чуття та настрої, яких їм хочеться, і держать нас у тім гіпнотичнім стані, докі хочуть». Філософ-мислитель заперечував обов'язковість правил творчості, які приписувалися художникам, оскільки вони «були і будуть мертвою схоластикою і перешкодою для розквіту творчості» [9].

Значну увагу проблемі творчості приділяли представники релігійної філософської думки Росії В. С. Соловйов, М. О. Бердяєв. Як стверджували вчені, сутність людини проявляється лише в творчості, реалізувати себе людина може через творчість. «Філософ – вільний, не залежний від «світу». Це людина, яка ні до чого не пристосовується... Говорю про філософію як творчий акт, а не про філософію, як систему пристосувань» [1, 291].

Природничо-науковий аспект вивчення творчої діяльності одним із перших намітив В. М. Бехтерєв. В основу його об'єктивної психології, яку пізніше було названо «рефлексологією», було покладено ідеї І. М. Сеченова щодо рефлекторної природи психіки людини.

Ставлення до проблеми творчості в різні часи мало неоднозначний характер. Уже на початку ХХ століття була зроблена спроба створити окрему науку про творчі процеси мислення – евридлгію. Значний внесок у її розвиток зробили М. О. Бердяєв, Т. С. Райнов, Л. І. Ферсман та ін. Але Інститут еврилогії у тридцяті роки ліквідували. Зараз у суспільстві відбуваються зміни у ставленні до проблеми творчості. Це відображено в переорієнтації досліджень на особистісний розвиток, духовні процеси [7, 483].



Механізми творчості розглядали у своїх працях О. О. Анохін, А. Н. Леонт'єв, І. П. Павлов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов та ін.

В українській філософсько-психологічній літературі різні аспекти проблеми творчої діяльності проаналізовано у працях О. Є. Антонової, В. А. Романець, С. О. Сисоєвої, Ю. Л. Трофімова, В. І. Шинкарука та ін.

Сутність, природа творчості в теоретичній літературі тлумачиться неоднозначно. Так, словник В. Даля визначає поняття «творити» як «давати буття, створювати, виробляти, породжувати. Творити розумом, створювати науково та художньо». Творчість – діяльність, яка породжує щось нове, якого раніше ніколи не було.

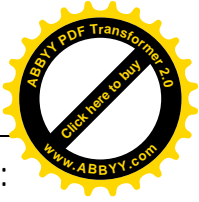
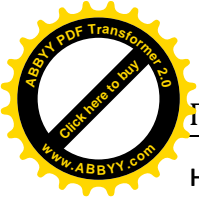
Творчість як розвиток виявляється лише через різні форми людської діяльності.

За об'єктом визначилися такі форми творчості: предметно-практична, наукова, технічна, художня, соціальна, релігійна та ін. Духовно-практичне освоєння світу органічно включає художню творчість, тобто художнє освоєння людини, суспільства, природи. Воно реалізується через такі види творчості, як мистецтво, література [7, 490]. Художня творчість – це творення за допомогою синтетичних художніх образів, символів, в яких з особливою глибиною втілюються людські ідеали, культурні цінності, моральні норми. Художня творчість – це створення естетичних цінностей, уміння доторкнутися до таких струн дійсності, звуки яких здатні примусити битися у прискореному ритмі. Мета мистецтва є ідеал, а не повчання, як відзначав О.С. Пушкін.

У художній творчості велика роль уяви і в цілому емоційно-образної сфери, на відміну від наукової і технічної. Мистецтву властива індивідуальна нота, вона відкриває шляхи до спілкування з людською душею. Творчість виступає як особливий вид діяльності, що розширює межі людського світу та слугує засобом його творчого розвитку [7, 492].

У «Філософському словнику» творчість визначається як «продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріали і духовні цінності суспільного значення».

З цього переліку визначень творчості окреслюються два підходи до проблеми. В основу першого підходу покладено діяльність, яка спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей. Щодо другого підходу, то тут творчість тлумачиться розширено, природа



наділяється творчими потенціями. Індикаторами творчості є такі ознаки: свідоме цілепокладання; створення принципово нового продукту; орієнтація на досягнення соціально вагомих результатів.

Отже, творчість – це цілеспрямована діяльність, яка створює в контексті певної культури принципово нові і соціально значущі матеріальні та духовно-моральні цінності [8, 339].

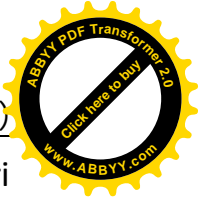
В основу класифікації видів творчості покладено характер практичної діяльності людини [8, 344]. У контексті дослідження доречним буде зупинитися на художній творчості, однак спочатку варто розглянути категорію «художнє» [3, 6].

Поняття «художнє» стосується мистецтва: діяльності художника, сприйняття мистецтва, оцінки творів мистецтва та ін. «Художнє» треба розглядати як «прикметник від іменника» мистецтво. Художня творчість – це створення мистецтва, художнє сприймання – це сприйняття мистецтва [3, 6].

Художня творчість – це творення естетичних цінностей. А. П. Чехов зазначав, що художнім можна вважати твір, у якому будуть дотримані такі умови: відсутність довгих слововикидів політико-соціально-економічного змісту; повна об'єктивність; правдивість опису осіб і предметів; надзвичайна стислість; сміливість й оригінальність; відсутність шаблону та щирість.

У мистецтві значне місце посідає *уява й емоційно-образна сфера*, йому властива індивідуальна нота, воно пронизане суб'єктивністю, відкриває шляхи до спілкування з людською душею. Виховання людини засобами мистецтва здійснюється за законами прекрасного. У мистецтві зазначені особливості домінують.

Художня творчість не виключає і пізнавальну пристрасть. Греки вважали «Ілліаду» невичерпним джерелом відомостей про життя. Про Стародавній Єгипет найкраще свідчать статуетки, про Елладу – Пантеон і трагедії Есхіла, про Середньовіччя – романи і готичні собори. Ортега-і-Гассет відзначав, що мистецтво Леонардо да Вінчі створює справжнє уявлення про епоху ренесансного універсалізму [8, 344]. Зміст «Троїци» А. Рубльова не можна зрозуміти без Куликовської битви. «Мистецтво, – зауважує А.Н. Уайтхед, – виконує в людському досвіді цілющу функцію, коли раптово відкриває нам потаємну абсолютну істину про природу речей... Наука і мистецтво уособлюють свідоме прагнення до істини і прекрасного» [8, 677].



Розглядаючи *музичну творчість*, треба визначити особливості творчості композитора та виконавця.

Основним завданням композитора є переклад думок та почуттів у знакову форму, тобто у нотні знаки, в яких закріплюються його переживання. Талант композитора полягає у вмінні композитора знайти художньо цінний зміст образу, здатність утілити цей зміст в адекватній формі, яка буде розшифровуватися спочатку виконавцем, а потім слухачем музичного твору. Композитору потрібно увійти в життя своїх героїв, дивитися на світ їх очима. П. І. Чайковський у листі брату Модесту писав: «Коли я дійшов до сцени смерті Германа та останнього хору опери, то став жаліти Германа, я став дуже сильно плакати».

Р. Вагнер відзначав, що композитор може досягти правдивості у зображенні тоді, якщо він сам може з повним співчуттям перевтілитися в зображуваних ним людей.

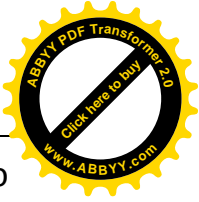
Композитору потрібно ще вміння відокремитися від свого героя та подивитися на нього збоку. Народження дитини закінчується відрізанням пуповини. З цього моменту дитина починає самостійно жити. Те саме відбувається і в музичній творчості. У цьому і полягає суть творчого акту [4, 94].

Сучасники С. В. Рахманінова згадували, що коли він грав партитуру свого твору «Всенощная», він втратив почуття свого «Я», говорячи про себе: «Глядіть, що він тут робе! Слухайте – він уводить голоси хлопців» [4, 95].

Г. М. Ципін у праці «Музикант та його робота» зауважував, що відомий піаніст ХХ століття В. Пахман, виступаючи на концертах, іноді припиняв свій виступ і звертався до слухачів зі словами: «Ви почули, як у В. Пахмана виразно прозвучала ця фраза?». Після звернення ця фраза виконувалася ще раз, щоб її оцінили слухачі, які могли не почути її з першого разу. Як свідчать сучасники, В. Пахман робив це дуже виразно.

Усім відомий факт про те, що О. С. Пушкін, закінчивши «Бориса Годунова», писав П. А. Вяземському: «Трагедія закінчена, я її прочитав ще раз, бив у долоні та гукав: «Ай да Пушкін, ай да сукін син!».

Для творчого процесу композитору необхідно мати внутрішній спокій та рівновагу. Музичний твір створюється композитором не тоді, коли він переживає великі та глибокі почуття, а тоді, коли творець дивиться на почуття збоку, спокійним взором. П. І. Чайковський писав, що для артиста є необхідним повний спокій, сум і радість, які виражаються ретроспективно.



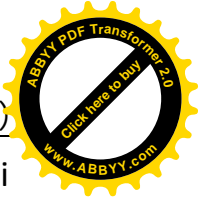
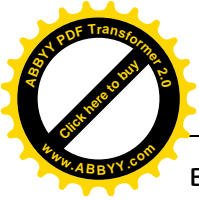
Реалізація художнього задуму композитора є прерогативою виконавця, який виступає як творець справжнього буття музики. Останнім часом суттєво активізувався процес дослідження виконавських проблем. У більшості наукових робіт виконавське мистецтво постає як сфера «вторинної, відносно самостійної творчості» і розглядається в аспекті інтерпретації композиторського тексту. Разом із тим діяльність музиканта-виконавця завжди зорієнтована на спілкування зі слухачем. Відтворення задуму композитора в його реальному звучанні, пошуки відповідності між реальним та віртуальним (нотний текст) стають шляхом до виявлення у художній творчій практиці своїх настроїв, власних інтенцій. Це надає композиторському продукту суспільного визнання, дає йому життя. На цьому етапі функціонування музичного твору у художній культурі головна роль належить виконавцю. Однак творчий аспект виконавської діяльності донині залишається недостатньо дослідженим [2, 1].

Виконавська діяльність є способом закріплення, відтворення та розвитку людського музичного досвіду. Ця діяльність розглядається як процес реалізації накопиченого у письмових носіях композиторського досвіду. У музично-виконавській діяльності постійно відбувається пошук втраченого нотним текстом актуального змісту, який ніби відтворюється заново.

Актуалізація нотного тексту у виконавській діяльності не є суто технічною проблемою. Грамотне, навіть виразне і художнє прочитання нотного тексту без урахування специфіки його сприйняття, без звернення до слухачів із залученням наявного суспільного досвіду залишить публіку байдужою. Адже не перетворившись на своєрідного співрозмовника виконавця, слухач не стане учасником діалогічного спілкування [2, 1].

Італійській піаніст Ф. Бузоні писав про специфіку виконавської діяльності: «Це конче складне завдання – відкинути власні почуття для того, щоб перетворитися у почуття різних індивідуальностей та вивчати їх твір». Французький піаніст А. Корто порівнював роботу виконавця з роботою Пігмаліона, який створює свою Галатею з нотного запису музичного твору, виконавцю потрібно дуже любити цей твір, щоб наповнити його почуттями.

Процес виконання може мати дві стратегії: 1) виконавський задум веде за собою виконання; 2) руки, пальці ведуть за собою виконавця, іншими словами, технічна сторона виконання перебільшує образне



виконання. Технічний апарат визначає художній образ твору. Такі виконавці не володіють *умінням чути музику у розумі*, працювати без музичного інструменту. Стратегічний план виконання музичного твору повинен бути готовий до того, як виконавець починає грати та вивчати твір.

У процесі вивчення музичного твору існує три підходи. *Перший* можна назвати суб'єктивним підходом, який пов'язаний з особистістю виконавця, яка буде на першому плані у трактуванні музичного твору; виконавець виражає власні роздуми та почуття. *Другий* – об'єктивний, у якому акцентується зміст музики; Г. Г. Нейгауз відзначав про такий підхід, що у виконанні треба підкреслити автора: «Я граю *Шопена*», а не «Я граю Шопена». *Третій* підхід полягає у єдності – об'єктивного та суб'єктивного підходів.

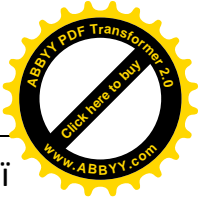
На творчість великий вплив справляє яскрава фантазія, підхід до проблем з різних точок зору. Риси творчої особистості роблять її одіозною фігурою. Дуже часто творча людина може залишитися в ізоляції від наукового та художнього середовищ, вона повинна обстоювати свою новаторську позицію. Незалежність, самостійність, оригінальність – це показники творчої особистості. Оцінки, досягнення у навчанні – це неточний показник проявів творчості людини.

Допомагає творчості глибоке емоційне позитивне та негативне переживання. Творчу людину відрізняють: широта інтересів, емоційність, бажання йти своїм шляхом, не порушуючи при цьому норм етики.

Висновки. Творчість – це цілеспрямована діяльність, яка створює в контексті певної культури принципово нові і соціально значущі матеріальні та духовно-моральні цінності [8, 339]. Художня творчість – це створення мистецтва, художнє сприймання – це сприйняття мистецтва [3, 6].

Щоб виховати справжнього музиканта, потрібно виховати Людину, яка буде носієм досягнень усієї світової та музичної культури. Виконавець завдяки своїм знанням, умінням, навичкам повинен із нотних символів створити живе мистецтво, сповнене почуттів.

Творчому акту передують накопичення відповідного досвіду, знань, навичок. Накопичення знань та досвіду характеризується як кількісний підхід до проблеми. Творчий акт характеризується переходом кількості ідей та підходів у якісно нове, яке є розв'язанням проблеми. Відкриття – це якісний стрибок у мисленні. У музиці – це створення яскравих образів, які вражають слухача глибиною узагальнень та збагненням їх змісту.



Суттю творчості є не тільки накопичення знань та професійної майстерності, а вміння особистості відкривати нові ідеї, нові шляхи розвитку думки, робити оригінальні висновки.

Художня і музична творчість є необхідним аспектом життя суспільства та необхідною умовою життя всякого справжнього музиканта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердяев Н. А. Философия свободы: Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М., 1989. – С. 291.
2. Веркіна Т. Б. Актуальне інтонування як виконавська проблема / Т.Б. Веркіна. автореферат дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистец. наук. : спец. 17.00.03. – К. : 2008. – 28 с.
3. Эстетика : навч. посіб. / [М. П. Колесніков, О. В. Колеснікова, В. О. Лозовой та ін.] ; за ред. В.О. Лозового. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 208 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. для вузов / В. И. Петрушин. – 3-е изд. – М. : Академ. проект ; Гаудеамус, 2009. – 400 с.
5. Платон. Пир // Сочинения : в 3 т. / Платон. – М., 1970. – Т. 2. – С. 135.
6. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии / А. Н. Уайтхед. – М., 1990. – С. 677.
7. Філософія : навч. посіб. / [Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.] ; за заг. ред. І. Ф. Надольного. – 7-ме вид., стер. – К.: Вікар, 2008. – 534 с.
8. Філософія : підруч. / [Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін.] ; за ред. Г. А. Заїченко. – К. : Вища шк., 1995. – 455 с.
9. Франко І. Я. Старе й нове в сучасній українській літературі // Зібрання творів : в 50 т. / І. Я. Франко. – К., 1982. – Т. 35. – С. 110.

РЕЗЮМЕ

И. И. Полубоярина. Музыкальное творчество в философском и психолого-педагогическом аспектах.

В статье определены понятия «творчество», «музыкальное творчество» в философском и психолого-педагогическом аспектах; раскрыто музыкальное творчество как социокультурное и личностное явление, которое имеет характерные черты, особенности и закономерности; проанализировано исполнительское творчество как один из видов музыкального творчества.

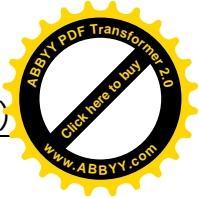
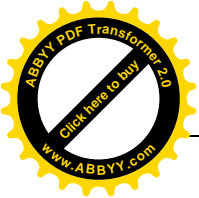
Ключевые слова: творчество, музыкальное творчество, художественное творчество, музыкальная деятельность.

SUMMARY

I. Poluboyarina The music creative activity in philosophical and psychology-pedagogical aspect.

In the article is given determination of the notion «creative activity», «music creative activity» in philosophical and psychology-pedagogical aspect; the music creative activity opens as social and personal phenomenon, which has features, particularities and regularities; performance creativity is analysed as one of the types of music creative activity.

Key words: creative activity, music creative activity, artistic creative activity, music activity.



ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Богута В. М. Особливості становлення дитячої танцювальної самодіяльності в контексті історичного розвитку позашкільної освіти (1919–1933 рр.)	3
Корж-Усенко Л. В., Мартиненко Д. В. Пріоритети політики «освіченого гетьманату» К. Розумовського	12
Николин М. М. Формування «груп малого столика» під час вивчення предметів духовно-морального спрямування	21
Романюк К. О. Історико-педагогічні передумови виховання міжетнічної толерантності дітей старшого дошкільного віку в Україні	31
Смирнов В. А. Прологомени до новітньої інформаційної педагогіки	42
Токуєва Н. В. Соціалізація особистості в умовах загальноосвітніх інтернатних установ України другої половини ХХ століття (за матеріалами педагогічної спадщини М. Андрієвського)	53
Цьома С. П. Поняття «здоровий спосіб життя» як педагогічний феномен	59

РОЗДІЛ II. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

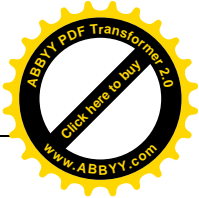
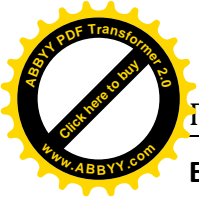
Зайцева Н. Г. Мета і принципи двомовного навчання в середній освіті США (кінець ХХ – ХХІ століття)	67
Мукан Н. В., Бусько М. Б. Дистанційне навчання дорослих іммігрантів у Канаді	77
Нікольська Н. В. Двомовність у суспільному житті та освіті школярів Уельсу	84
Першукова О. О. До питання про забезпечення якості освіти школярів у Великій Британії	94
Ушкварок О. В. Досвід здійснення первинної та вторинної профілактичної роботи правоохоронними органами США з молоддю учнівського віку в громаді	106

РОЗДІЛ III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

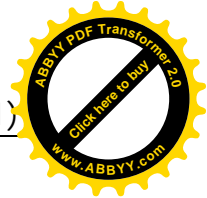
Барнінець О. В. Ретроспективні ігри як засіб формування предметних компетентностей учнів на уроках історії	113
Близнюк Т. О. Виховання готовності старшокласників до вибору педагогічної професії: результати експериментального дослідження	123
Коберник О. М., Котловий С. А. Соціальні причини виникнення конфліктів в учнів професійних ліцеїв	133
Кривонос О. Б. Проектна діяльність учнівської молоді як важливий чинник формування їх здорового способу життя	144
Махомета Т. М. Вивчення ліній та поверхонь засобами НІТ	150
Тихенко Л. В. Розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді у процесі пошуково-дослідницької діяльності в позашкільному навчально-виховному просторі	157

РОЗДІЛ IV. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Артеменко І. Е. Організація лекційних занять з курсу: «Методика викладання економіки» засобами інформаційних технологій	164
--	-----



Богданова Т. Л. Критерії та показники педагогічної ефективності науково-дослідної роботи студентів (на прикладі створення комп'ютерної моделі «додавання коливачів»).....	170
Бондаренко Т. Є. Застосування методу конкретних ситуацій у квазіпрофесійній діяльності майбутніх учителів біології	177
Ємельянова Д. В., Паркіна М. О. Організація самостійної інноваційної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін.....	187
Завидівська Н. Змістова сутність інноваційної методичної системи здоров'язберезувального навчання студентів, створеної на засадах фундаменталізації.....	195
Карапузова Н. Д., Зімниця Є. А. Ергономічний аспект у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.....	203
Клочко В. І., Кирилащук С. А. Стратегія навчання вищої математики з метою розвитку інженерного мислення студентів	213
Коваль О. Є. Педагогічні умови формування професійно-моральних цінностей магістрантів вищої економічної школи	222
Кузнєцова О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні дисципліни «Політологія»	229
Маріна М. С., Тадеуш О. Х. Застосування інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики	239
Марцева Л. А. Моделювання процесу формування професійно важливих якостей у студентів технічного коледжу	246
Матвійчук Л. А. Мультимедійні технології в підготовці майбутніх фахівців інженерів-програмістів	253
Першина Л. В. Уміння застосовувати інноваційні технології як показник професійної майстерності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів.....	259
Полтавська Н. Є. Розвиток професійно значущих якостей майбутніх учителів початкової ланки освіти засобами кооперованого навчання	266
Романець В. М. Формування професійного світогляду майбутнього викладача зарубіжної літератури як мета і соціально значущий результат фахової підготовки у вищому навчальному закладі.....	275
Сідельник Н. В. Педагогічні умови формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії	284
Сидоренко В. В. Науково-методична система розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в післядипломній педагогічній освіті: регіональні виміри.....	292
Тушева В. В. Філософські та наукознавчі засади формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів.....	299
Фокшек А. В. Суб'єкт-суб'єктне управління як інноваційний шлях підготовки майбутнього вчителя	309
Шамрай І. Ю. Аналітична діяльність у контексті сучасних підходів до професійної підготовки студентів	315
Шевчук О. В. Формування компетентностей майбутнього вчителя фізики шляхом проведення лабораторних робіт частково-пошукового характеру.....	322
Шмиголь І. В. Умови формування предметних компетентностей у студентів вищих навчальних закладів.....	330



РОЗДІЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

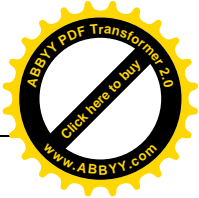
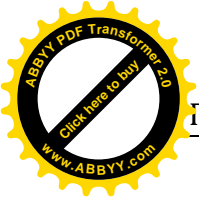
Боднар О. С. Аналіз ситуацій в управлінні аналітико-експертною діяльністю в регіоні.....	337
Драч І. І. Системний підхід як загальнонаукова основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи	344
Жигір В. І. Педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти у ВНЗ	352
Заворотна Я. В. Історична генеза інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом	362
Левченко Л. С. Управління освітою на засадах освітнього менеджменту та маркетингу.....	369
Лучко О.М. Практика реалізації комплексу маркетингу в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом	379
Свєточєва І. І. Результат експериментального дослідження формування професійних комунікативних якостей менеджерів фармацевтичної галузі.....	386
Сергеєва Л.М. Управління взаємодією ПТНЗ і роботодавців у професійно-освітньому середовищі.....	392

РОЗДІЛ VI. ПЕДАГОГІЧНІ Й МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Гребеник Ю. С. Комунікативна культура особистості як філософська та психолого-педагогічна категорія.....	400
Данилюк С. С. Сутність компетентісного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх філологів	409
Сподинюк О. О. Навчання професійного англомовного спілкування у вищих технічних навчальних закладах.....	418
Федак С. А., Вовк І. Р. Реалізація принципів комунікативності та інтерактивності під час викладання англійської мови у вищій школі	423
Шевченко О. П. Роль педагога-фасилітатора під час навчання іноземній мові у ВНЗ кейс-методом.....	431

РОЗДІЛ VII. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Маруфєнко О. В. Вокальна підготовка вчителя музики в системі неперервної освіти.....	439
Полубоярина І. І. Музична творчість у філософському та психолого-педагогічному аспектах.....	447



СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДПГОГИКИ

Богута В. Н. Особенности становления детской танцевальной самодеятельности в контексте исторического развития внешкольного образования (1919–1933 гг.) 3

Корж-Усенко Л. В., Мартыненко Д. В. Приоритеты политики «просвещенного гетманата» К. Разумовского 12

Николин Н. Н. Формирование «групп маленького столика» при обучении предметов духовно-нравственного направления 21

Романюк Е. Историко-педагогические предпосылки воспитания межэтнической толерантности детей старшего дошкольного возраста в Украине 31

Смирнов В. А. Прологомены к новейшей информационной педагогике 42

Токуева Н. В. Социализация личности в условиях общеобразовательных интернатных заведений украины во второй половине XX века (по материалам педагогического наследия М. Андриевского) 53

Цёма С. П. Понятие «здоровый образ жизни» как педогогический феномен 59

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Зайцева Н. Г. Цель и принципы двуязычного обучения в среднем образовании США (конец XX–XXI век) 67

Мукан Н. В., Бусько М. Б. Дистанционное обучение взрослых иммигрантов в Канаде 77

Никольская Н. В. Двуязычие в социальной жизни и образовании Уельса 84

Першукова О. А. К вопросу об обеспечении качества образования школьников Великобритании 94

Ушкварок О. В. Опыт осуществления первичной и вторичной профилактической работы правоохранительными органами США с учащейся молодежью по месту жительства. 106

РАЗДЕЛ III. ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Барнинец Е. В. Ретроспективные игры как средство формирования предметных компетентностей учеников на уроках истории 113

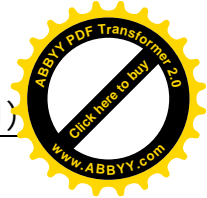
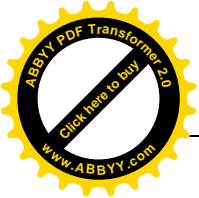
Близнюк Т. А. Воспитание готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии: результаты экспериментального исследования 123

Коберник А. Н., Котловой С. А. Социальные причины возникновения конфликтов в учащихся профессионального лица 133

Кривонос О. Б. Проектная деятельность учащейся молодежи как важный фактор формирования их здорового образа жизни 144

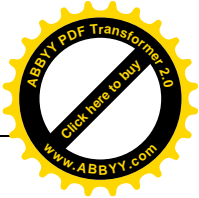
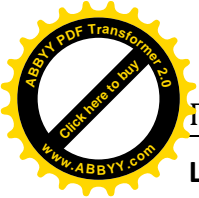
Махомета Т. Н. Изучение линий и поверхностей средствами НИТ 150

Тихенко Л. В. Развитие творческих способностей детей и ученической молодежи в процессе поисково-исследовательской деятельности во внешкольном учебно-воспитательном пространстве 157



РАЗДЕЛ IV. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Артеменко И. Е. Организация лекционных занятий по методике преподавания экономики средствами информационных технологий.....	164
Богданова Т. Л. Критерии и показатели оценивания педагогической эффективности научно-исследовательской работы студентов (на примере создания компьютерной модели «Сложение колебаний»).....	170
Бондаренко Т. Е. Применение метода конкретных ситуаций в квазипрофессиональной деятельности будущих учителей биологии.....	177
Емельянова Д. В., Паркина М. А. Организация самостоятельной инновационной деятельности будущих учителей гуманитарных дисциплин	187
Завыдивская Н. Содержательная сущность инновационной методической системы здоровьясохраняющего обучения студентов, созданной на основе фундаментализации.....	195
Карапузова Н. Д., Зимница Е. А. Эргономический аспект в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов	203
Клочко В. И., Кирилащук С. А. Стратегия обучения высшей математике с целью развития инженерного мышления студентов	213
Коваль А. Е. Педагогические условия формирования профессионально-нравственных ценностей магистрантов высшей экономической школы	222
Кузнецова Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплины «политология»	229
Марина М. С., Тадеуш О. Х. Применение инновационных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физики.....	239
Марцева Л. А. Моделирование процесса формирования профессионально важных качеств у студентов технического колледжа	246
Матвийчук Л. А. Мультимедийные технологии в подготовке будущих специалистов инженеров-программистов	253
Першина Л. В. Умение применять информационные технологии как показатель профессионального мастерства будущих преподавателей высших педагогических учебных заведений.....	259
Полтавская Н. Е. Развитие профессионально значимых качеств будущих учителей начальной ступени образования средствами кооперативного обучения.....	266
Романец В. М. Формирование профессионального мировоззрения будущего преподавателя зарубежной литературы как цель и социально значимый результат его подготовки в ВУЗе.....	275
Сидельник Н. В. Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности будущих учителей истории	284
Сидоренко В. В. Научно-методическая система развития педагогического мастерства учителя украинского языка и литературы в последипломном педагогическом образовании: региональные измерения.....	292
Тушева В. В. Философские и науковедческие основы формирования научно-исследовательской культуры будущих учителей	299
Фокшек А. В. Субъект-субъектное управление как инновационный путь подготовки будущего учителя.....	309
Шамрай И. Ю. Аналитическая деятельность в контексте современных подходов к профессиональной подготовке студентов	315



Шевчук А. В. Формирование компетентности будущего учителя физики путем проведения лабораторных работ частично-поискового характера 322

Шмиголь И. В. Условия формирования предметных компетентностей у студентов высших учебных заведений 330

**РАЗДЕЛ V. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ
ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ**

Боднар О. С. Анализ ситуаций в управлении аналитико-экспертной деятельностью в регионе 337

Драч И. И. Системный подход как общенаучная основа управления формированием профессиональной компетентности будущих преподавателей высшей школы 344

Жигирь В. И. Педагогические условия развития профессиональной компетентности будущего менеджера образования в ВУЗе 352

Заворотная Я. В. Исторический генезис инновационного управления общеобразовательным учебным заведением 362

Левченко Л. С. Управление образованием на принципах образовательного менеджмента и маркетинга 369

Лучко О. М. Практическое состояние маркетинговой деятельности участников учебно-воспитательного процесса общеобразовательного учебного заведения 379

Светочева И. И. Результат экспериментального исследования формирования профессиональных коммуникативных качеств менеджеров фармацевтической отрасли 386

Сергеева Л. Н. Управление взаимодействием ПТУЗ и работодателей в профессионально-образовательной бреше 392

**РАЗДЕЛ VI. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ**

Гребеник Ю. С. Коммуникативная культура личности как философская и психолого-педагогическая категория 400

Данилюк С. С. Сущность компетентного подхода в формировании профессиональной компетентности будущих филологов 409

Сподинюк Е. А. Обучение профессиональному англоязычному общению в высших технических учебных заведениях 418

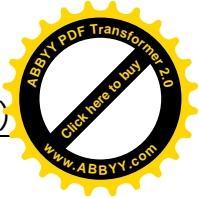
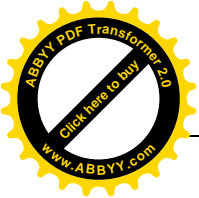
Федак С. А., Вовк И. Р. Реализация принципов интерактивности и коммуникативности при преподавании английского языка в высшей школе 423

Шевченко Е. Роль педагога-фасилитатора во время обучения иностранному языку во ВТУЗе кейс-методом 431

РАЗДЕЛ VII. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Маруфенко Е. В. Вокальная подготовка учителя музыки в системе непрерывного образования 439

Полубоярина И. И. Музыкальное творчество в философском и психолого-педагогическом аспектах 447



CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION

Boguta V. Peculiarities of becoming of children’s dance activity in the context of historical development of out-of-school education (1919–1933 years)	3
Korzh-Usenko L., Martynenko D. K. Rozumovskiy’s priorities of policy of «enlightened hetmanat»	12
Nykolyn M. «Small table group « formation in teaching subjects of moral and religious direction	21
Romaniuk K. Historical and pedagogical backgrounds of inter-ethnic tolerance of preschool age children in Ukraine.....	31
Smirnov V. Prolegomena to newest information pedagogy	42
Tokuieva N. Socialization of personality in secondary boarding facilities of Ukraine in the second half of the twentieth century (according to the materials of the pedagogical heritage of M. Andriyevskiy)	53
Tsyoma S. Concept «healthy way of life» as pedagogical phenomenon.....	59

SECTION II. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

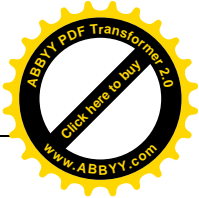
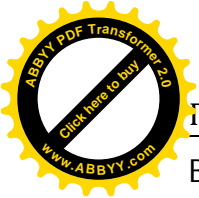
Zaitseva N. The goal and principles of bilingual learning in secondary education of the USA (the end of the 20 th -21 st century)	67
Mukan N., Busko M. Distance learning of adult immigrants in Canada.....	77
Nikolska N. Bilingualism in social life and education in Wales.....	84
Pershukova O. About the school children education quality assurance in Great Britain	94
Ushkvarok O. Community-based primary and secondary prevention efforts among juveniles by the USA law enforcement agencies	106

SECTION III. OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS AT SECONDARY SCHOOL

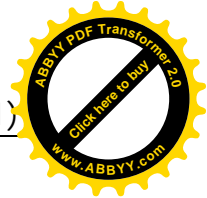
Barninets O. Retrospective games as means of forming pupils’ subject competences at history lessons.....	113
Blyznyuk T. Upbringing of senior school-children’s readiness for choosing pedagogical profession: results of experimental investigation.....	123
Kobernyk O., Kotlovou S. Social causes of conflicts in vocational lyceum.....	133
Krivosos O. Project activities young people as an important factor in the formation of the healthy way of life.....	144
Mahometa T. Lines and surfaces learning with the means of NIT	150
Tykhenko L. Developing of children and school students’ creative abilities in the process of search and research activity in after-school educational and upbringing space	157

SECTION IV. PROCESS OF EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

Artemenko I. Lectures organization on the teaching Economics methods by means of information technologies.....	164
Bogdanova T. Criteria and indicators of estimation of pedagogical efficiency of research work of students (according to the example of computer model «addition of fluctuations»)	170



Bondarenko T. The application of concrete situations method in quasi-professional activity of future biology teachers	177
Emelyanova D., Parkina M. The organization of independent innovative activity of future philologists	187
Zavydivs'ka N. The meaning essence of innovative methodical system of the health-preserving education of students, created on the principles of fundamentalization	195
Karapuzova N., Zimnitsa Y. Ergonomical aspect in professional training of future teachers of primary school	203
Klochko V., Kyrylashchuk S. Strategy of studies of higher mathematics is with purpose of development of engineering thinking of students	213
Koval O. Shaping the professionally-moral values of master's degrees of higher educational establishments of economic type	222
Kuznietsova O. The use of information and communication technologies in political science teaching	229
Marina M., Tadeusz O. The use of innovation learning technologies in the process of professional training the future teachers of physics	239
Martseva L. The possibility of modeling the formation of professionally important qualities in students of technical colleges	246
Matviichuk L. The multimedia technology in the preparation of future professionals of software engineers.....	253
Pershyna L. The skill of using innovation technologies as the index of professional skill of future teachers of higher pedagogical educational establishments	259
Poltavskaya N. Development professionally significant qualities teacher of junior classes in the process of application of cooperative forms in teaching	266
Romanets V. The formation of professional ideology of the future lecturer of foreign literature as aim and social significant result of his specialized preparation in high education establishment	275
Sidel'nik N. Pedagogical conditions of forming of etnokultural competence of future teachers of history	284
Sydorenko V. Scientific-methodical system development teaching excellence Ukrainian language and literature in postgraduate education: regional dimension	292
Tusheva V. Philosophical and science-study bases of future teachers' scientific-research culture	299
Fokshchek A. Subject-subjective management as innovative way training of future teacher	309
Shamray I. Analytical activity in the context of current approaches to the students' professional training	315
Shevchuk O. Formation competence teacher of physics by lab works partially searching character	322
Shmigol I. Conditions of formation general competences of the students at the higher educational establishments	330



SECTION V. EDUCATION MANAGEMENT:
INNOVATIVE DEVELOPMENT TENDENCIES

Bodnar O. Analysis of situations in the management analyst-expert activities in the region 337

Drach I. The systems approach as a general scientific basis for managing the formation of professional competence of future teachers in higher education..... 344

Zhigir V. The pedagogical conditions of the development of the professional competence of the future manager of education in the higher educational establishments 352

Zavorotna Y. Historical genesis of innovation management of general education institution..... 362

Levchenko L. Management education on principles of educational management and marketing 369

Luchko O. Practical state of marketing activity of participants of educational process of secondary educational establishment..... 379

Svetocheva I. Experimental research results of professional communication formation for managers in pharmaceutical industry 386

Sergeyeva L. Managing cooperation of vocational educational institutions and employers in a vocational education and training environment..... 392

SECTION VI. PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS
OF PERSON'S SPEECH CULTURE FORMATION

Hrebenyk Y. Communicative culture of person as philosophical, psychological and pedagogical category 400

Danylyuk S. Essence of competence approach to the formation of future philologists' professional competence 409

Spodynyuk E. Teaching professionally oriented english speaking communication at higher technical educational establishments 418

Fedak S., Vovk I. Realization of interactivity and communicability principle during English language teaching of the university students..... 423

Shevchenko O. The role of a teacher-facilitator in teaching foreign language using case-method at high technical educational establishments 431

SECTION VII. THEORY AND METHODOLOGY OF MUSICAL EDUCATION

Marufenko H. Vocal music teacher training in lifelong education..... 439

Poluboyarina I. The music creative activity in philosophical and psychology-pedagogical aspect 447



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

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (21), 2012

Суми: СумДПУ, 2012

Відповідальний за випуск: **А. А. Сбруєва**
Комп'ютерне складання та верстання: **Ю. С. Нечипоренко**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 29.02.2012.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 44.

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.



